

## **LEITURAS DE FOUCAULT NA REGULAÇÃO DO COLETIVO ESCOLAR**

### **READINGS OF FOUCAULT IN THE REGULATION OF THE SCHOOL COMMUNITY**

Miriam Soares Leite\*

#### **Resumo**

Problematizam-se neste trabalho leituras recorrentes no campo educacional de escritos do filósofo francês Michel Foucault a respeito dos processos de disciplina e controle nos espaços-tempos escolares da contemporaneidade. Partindo-se dos registros de um estudo de caso etnográfico realizado em escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, questiona-se a dicotomia liberdade vs. opressão com que frequentemente se interpretam, com base nas referidas leituras, as relações escolares. Destaca-se, em conclusão, a atualidade da crítica antiautoritária das proposições foucaultianas em discussão, a qual não se compromete pelo questionamento de suas apropriações em simplificação binária.

**Palavras-chave:** Disciplina. Controle. Foucault.

#### **Abstract**

This paper questions some readings, which are recurrent in the educational field, of works by the French philosopher Michel Foucault referring to processes of discipline and control in the school spaces-times of contemporaneity. Based on records of an ethnographic case study conducted in a public school of the municipal education system of Rio de Janeiro, questions are put to the freedom vs. oppression dichotomy with which school relationships are frequently interpreted, based on the aforementioned readings. In conclusion, emphasis is put on the up-to-dateness of the antiauthoritarian critique found in Foucault's propositions under discussion, noting that such critique is not jeopardized by the questioning of its appropriations in binary simplification.

**Keywords:** Discipline. Control. Foucault.

#### **Leituras de Foucault na regulação do coletivo escolar**

Para nós, não faz sentido – e nem mesmo é possível – pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. (VEIGA NETO, 2008a, p. 32).

A pertinência das proposições de Veiga Neto se expôs com clareza na imersão, em pesquisa, no espaço-tempo do ano letivo de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro: de fato, a observação daquelas práticas escolares trazia evidentes rastros de diversas teorizações que perspectivavam meu olhar e os sentidos que atribuía a tais práticas, o que implicou a necessidade da problematização desse olhar/teorizações como parte da tarefa analítica a que me propunha. Neste trabalho, exponho o questionamento de uma das perspectivas que marcaram a pesquisa e, assim, também construíram a contingência que buscava estudar: escritos foucaultianos acerca das questões da regulação do coletivo escolar – ou, dito de modo mais preciso, apropria-

ções recorrentes desses escritos no nosso campo educacional.

Realizado no contexto da minha tese de Doutorado (LEITE, 2008), o estudo de caso que motivou este artigo assumiu perspectiva etnográfica, dado o reconhecimento, com Wittgenstein (1979), do caráter contingente das significações que buscava pesquisar: ocupava-me dos processos de significação e identificação em questões relativas à regulação do coletivo escolar, no recorte específico das séries finais do Ensino Fundamental, a partir do entendimento da adolescência como diferença cultural.<sup>1</sup>

Foram observados sistematicamente diversos ambientes da escola (secretaria, sala dos professores, pátio, corredores, refeitórios, sala de leitura, sala de vídeo, hall interno, portão), reuniões (centros de estudos, reuniões de pais, conselhos de classe), aulas (Artes, Ciências, Francês, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, em quatro turmas de 8º e 9º ano, nos turnos da manhã e da tarde), além de se realizarem entrevistas (gestores, professores,

\* Professora doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: miriamsleite@yahoo.com.br

<sup>1</sup> Para esclarecer, de modo sintético, as concepções de diferença e identidade cultural que informaram o estudo, cf. Hall (2003a, 2003b).

inspetor, mãe representante, mãe e avó “amigas da escola”, alunos) e pesquisa documental (documentos diversos disponibilizados pela instituição pesquisada). A escola – aqui referida como EM – atendia do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em área da cidade considerada de risco moderado, escolha que se justificava pela intenção de discutir questões que fossem ali nomeadas como indisciplina e violência e que estivessem relacionadas mais diretamente com a escola do que com seu entorno.

Nas observações, nas entrevistas formais e informais, assim como na leitura dos documentos a que tive acesso, identifiquei marcas do que abordei, em publicação anterior (LEITE, 2009), dialogando com a filósofa Hanna Arendt (1979) e com o sociólogo François Dubet (2002, 1996), como uma crise contemporânea dos sentidos de autoridade, que diz respeito não apenas à escola. Dando continuidade a essa discussão, argumento, na presente reflexão, que certas leituras de teorizações foucaultianas participam da constituição dessa crise, na medida em que podem fundamentar análises dicotômicas das práticas de regulação do coletivo escolar, reduzindo-as a pouco produtiva polarização liberdade vs. repressão.

A tônica das falas adultas registradas no estudo de caso em foco era de nostalgia dos tempos em que a regulação repressiva era a norma nas relações escolares. A crítica ao autoritarismo, cuja presença sabidamente se identifica com força nos escritos acadêmicos acerca das questões de disciplina e controle na escola no período pós-ditadura, aparecia como um enunciado externo, imposto ao espaço-tempo pesquisado à revelia de parte significativa dos profissionais e responsáveis que ali atuavam. Em geral, diante da inviabilidade<sup>2</sup> do exercício explícito da repressão autoritária, professores e gestores da EM se diziam sem condições de praticar qualquer forma de regulação daquele coletivo. Por outro lado, ainda que de forma minoritária, alguns professores se aproximavam de uma postura que se apresentava bastante familiar, dadas minhas experiências anteriores como docente e como pesquisadora no Ensino Fundamental e no Ensino Superior: tampouco conseguiam responder às necessidades de organização daquele coletivo, posto que pareciam interpretar quaisquer formas de regulação como atentados à liberdade.

O contato com textos como Bittencourt (2006), Ratto (2006), Fraga (2000) ou Godinho (1995) – en-

tre outros que foram estudados na revisão bibliográfica que informou a pesquisa e que se remetiam a Foucault, em análises que tendiam ao binarismo liberdade-repressão –, somado à experiência da minha própria formação e atuação profissional no campo educacional, provocou esta problematização de leituras dos escritos do autor que qualifico, em certa medida, como não foucaultianas. Para desenvolver esse argumento, passo a questionar, em diálogo com os registros do estudo de caso em tela, sentidos dos estudos de Foucault a respeito da disciplina, do controle e do ser-consigo que podem favorecer abordagens reducionistas das questões da regulação do coletivo escolar na contemporaneidade. Destaco, ainda, em contraposição a tais leituras, a pertinência e a atualidade da crítica antiautoritária do autor, lembrando outros sentidos possíveis de interpretação das suas proposições, como a hiper-crítica e o horizonte para atuação docente.

## Disciplina

Michel Foucault ganha notoriedade no meio acadêmico brasileiro, sobretudo, a partir do final dos anos 1970/início dos 80. Em tempo de abertura política pós-ditadura militar, o meio universitário fervia em aclamação às liberdades recém-conquistadas, valorizando e potencializando discursos antiautoritários. A denúncia foucaultiana de manicômios, prisões e escolas como instituições destinadas a adestrar as populações, tornando-as “dóceis” e “úteis” para a manutenção do *status quo*, encontrava na época grande repercussão. Passadas cerca de três décadas, o livro que difundiu essas ideias – “Vigiar e punir” – ainda interessa a novas gerações,<sup>3</sup> encontrando-se hoje na sua 37ª edição.

Nessa publicação, Foucault (1987, p. 23) anuncia como seu objetivo traçar uma genealogia do complexo científico-judiciário da contemporaneidade. A escola é abordada, porém não constitui seu objeto primeiro, embora, na terceira parte do livro, intitulada “Disciplina”, o autor se refira mais diretamente às práticas escolares.

Depois de definir disciplina como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 118), Foucault detalha seus modos de concretização, destacando a importância da “relação de sinalização”, isto é, do condicionamento da obediência à leitura de uma série de

<sup>2</sup> Refiro-me a orientações oficiais da Secretaria Municipal de Educação – que se encontram em processo de revisão pela gestão atual da SME, mas que assim se caracterizavam no momento da pesquisa – e também a pressões difusas, oriundas das famílias, dos alunos e da sociedade em geral, que, de modo mais ou menos sistemático, incorporaram versões diversas das propostas dos movimentos antiautoritários que marcaram o Ocidente nos anos 60/70 do século passado.

<sup>3</sup> Por exemplo, no III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação – Foucault 80 anos, realizado na UERJ, em 2006, a maior parte dos trabalhos apresentados que se ocupavam de questões de comportamento/regulação escolar baseava-se nessa teorização, chamando a atenção à presença de diversos jovens autores. (VIEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2006).

sinais, que constituiriam “um código mais ou menos artificial estabelecido previamente”. (FOUCAULT, 1987, p. 140).

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (FOUCAULT, 1987, p. 140).

Ainda nessa parte do livro, Foucault apresenta o panóptico de Bentham como a expressão arquitetônica da proposta disciplinar. A característica principal da construção é a visibilidade total e a permanente possibilidade de vigilância:

O 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 periférica 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. (FOUCAULT, 1987, p. 140).

O mais importante seria a informação, ao vigiado, do ininterrupto da sua vigilância, o que permitiria que essa fosse permanente em seus efeitos, mesmo se descontinua na sua ação.

Apesar da arriscada brevidade da síntese acima, sua exposição pode fundamentar os argumentos que se seguem. Sem duvidar da relevância e propriedade das proposições de Foucault, alego que as mesmas podem se mostrar problemáticas quando acriticamente transpostas para a reflexão sobre as práticas escolares contemporâneas. Mais: tal transposição é incoerente com construções basilares das teorizações foucaultianas.

Conforme lembra Motta (2010, p. 9), “Foucault chega a dizer que seu problema verdadeiro é o de todo mundo na atualidade: o do poder”, questão que tratou em articulação ao que nomeou como “experiências fundamentais: a da loucura, a da prisão, a da sexualidade” (MOTTA, 2010, p. 8). Não chegou nunca a escrever um livro dedicado exclusivamente à discussão do poder, mas “História da sexualidade I: a vontade de saber” se destaca por explicitar sua crítica à concepção binária de poder, a partir da problematização da constituição do saber sobre o sexo.

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. (FOUCAULT, 1977, p. 90).

Defende também que o poder é relacional e que a resistência ao seu exercício é plural, sem qualificação prévia – “são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício”. (FOUCAULT, 1977, p. 91).

Situando, então, as formulações sobre vigilância e punição na nossa sociedade dentro das reflexões mais amplas do autor sobre as questões do poder, a função disciplinar pode ser compreendida como uma das dimensões da experiência escolar relativamente ao poder: não a única, embora, sem dúvida, da maior importância. Considero que as demais teorizações de Foucault tornam contraditória a leitura que leva à percepção da escola exclusivamente como instituição disciplinar: outras relações de poder relevantes se estabelecem nesse dia-a-dia e não podem ser desconsideradas nos estudos da escolaridade atual.

Mais uma vez, Pedro<sup>4</sup> senta sozinho no pátio, depois de ter sido agredido física e verbalmente por outros meninos maiores e mais velhos. Hoje lhe tiraram o lanche que havia trazido de casa e ele apenas saiu de perto, abaixou a cabeça, logo entrando na fila da merenda. (Caderno de campo 1, observação do recreio do turno da tarde).

De fato, a multiplicidade e a complexidade das relações interpares, assim como das relações entre professores e alunos, impõem um olhar mais cuidadoso em relação às especificidades de cada ambiente escolar. Por exemplo, em relação à obediência aos “sinais” citada por Foucault, poucas vezes presenciei cena semelhante na EM. A agitação nas salas de aula – mais regra do que exceção – poderia fazer pensar em uma torre de babel semiótica: os sinais, se efetivamente enviados pelo mestre, não pareciam ser compreendidos ou, pelo menos, não eram respondidos, em grande parte das observações registradas, com obediência. É importante sublinhar que o efeito de tal ambiente não parecia ser de mais democracia ou maior liberdade: em salas superlotadas, com relativamente pouco tempo de permanência discente na escola e poucos recursos materiais e humanos, era visível que o maior prejuízo implicado por essa dispersão recaía sobre aqueles que não podiam contar com suporte familiar que

<sup>4</sup> Nome fictício; aluno de turma de 6º ano.

compensasse tais faltas, na forma de aulas particulares ou por outro caminho de acompanhamento extraescolar das suas aprendizagens.

E não apenas nesse sentido a precariedade das nossas instituições escolares marcava as questões da sua regulação. Relativamente à arquitetura da escola, trazendo mais um exemplo a partir do estudo da EM, era tudo bem distante do panóptico de Bentham, em sentido literal ou figurado: muitos eram os locais inacessíveis aos poucos olhos adultos disponíveis para vigiar os alunos; além disso, se o principal propósito do panóptico é induzir o vigiado a se perceber sob constante controle, seria necessário mais do que uma torre com visibilidade privilegiada – se houvesse tal torre, provavelmente os alunos se saberiam vigiados apenas de forma eventual, pois haveria grande chance de a carga horária do funcionário responsável ser inferior ao tempo de funcionamento dos turnos da escola, ou de ele ter se aposentado e a escola estar aguardando indefinidamente novo concurso para a contratação do seu substituto.

Obviamente, não se propõe aqui uma interpretação literal das proposições de Foucault a respeito do “sonho paranóico de Bentham” (FOUCAULT, 2010, p. 263) – o próprio autor afirmou que “é preciso ser de uma perfeita má fé para dizer que propus uma concepção funcionalista da transparência do poder”. (FOUCAULT, 2010, p. 273). O que busco destacar, ao trazer notícias de uma configuração concreta do nosso sistema educacional, são as outras relações de poder que se estabelecem, não pela onipresença da vigilância, mas sim por impossibilidades materiais básicas de executar esse ou qualquer outro tipo de regulação sistemática.

Por outro lado, há na pesquisa diversos registros de falas adultas – de “amigas da escola”, funcionários, gestores (diretores e coordenador), inspetor, professores – em que se identifica com clareza o elogio do formato disciplinar da escola criticada por Foucault, o que aponta também importantes dimensões de atualidade e pertinência dos sentidos antiautoritários que com frequência prevalecem na apropriação dos escritos do autor.

Recentemente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro instituiu o Regimento Básico Escolar do Ensino Fundamental,<sup>5</sup> cujo caráter disciplinar se evidencia em vários aspectos: foi elaborado sem participação ou consulta aos sujeitos envolvidos; é obrigatório em todas as escolas da rede, independentemente de suas especificidades; ocupa-se explicitamente da disciplinarização dos corpos estudantis, como no artigo 22, que especifica que não será permitido (“I – O uso do boné ou similar

nas dependências da Unidade Escolar; II – O uso de adereços que expressem insinuações sexuais nas dependências da Unidade Escolar”). Ou seja, precisamos sim de argumentos antiautoritários. Defendo, no entanto, que leituras de “Vigiar e punir” que desconsiderem as demais discussões foucaultianas acerca das questões do poder não nos oferecem tais argumentos – ao contrário, tendem a enfraquecê-los, na medida em que podem levar à condenação apriorística de qualquer tipo de regulação institucional do coletivo escolar e, desse modo, favorecer a instauração de outra ordem de regulação, aquela que se faz pela força e pela negação do direito do outro. “Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo”. (FOUCAULT, 2010, p. 231).

## Controle

Assim como as discussões acerca da sociedade disciplinar marcaram as reflexões sobre as questões do comportamento na escola, também a noção foucaultiana de sociedade do controle traz proposições que podem informar tais reflexões.

Na verdade, trata-se de uma proposição apenas anunciada por Foucault e desenvolvida por Gilles Deleuze em artigo publicado no Brasil como *post scriptum* no livro *Conversações* (1992). Argumenta-se que o controle é o “novo monstro” (DELEUZE, 1992, p. 220), que garante a submissão das populações ao *status quo*, valendo-se das novas tecnologias digitais – “Não há necessidade de ficção científica para se conceber um mecanismo de controle que dê, a cada instante, a posição de um elemento em espaço aberto, animal numa reserva, homem numa empresa” (DELEUZE, 1992, p. 224) – e do desenvolvimento do saber publicitário – “O *marketing* é agora o instrumento de controle social, e forma a raça independente dos nossos senhores”. (DELEUZE, 1992, p. 224). Diferentemente das técnicas disciplinares, o controle seria difuso e tenderia à invisibilidade: enquanto na sociedade disciplinar o sujeito é confinado para ser disciplinado, na sociedade do controle, sua prisão é simbólica, podendo se dar, por exemplo, pelo seu endividamento. Além disso, nas “sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada”. (DELEUZE, 1992, p. 221).

A escola é abordada pelo autor, de forma genérica, em algumas passagens do artigo. Já no segundo parágrafo (DELEUZE, 1992, p. 220), é apontada como um “meio de confinamento” que estaria em crise, assim como as demais instituições sociais que cumpriram essa função: prisão, hospital,

<sup>5</sup> Resolução SME nº 1.074, publicada no Diário Oficial do Município de 15 de abril de 2010.

fábrica, família. Retorna ao tema educacional, quando caracteriza a atual predominância da empresa sobre a fábrica: “O princípio modulador do ‘salário por mérito’ tenta a própria educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame”. (DELEUZE, 1992, p. 221).

Menciona brevemente a escola e a questão da formação contínua em outras passagens (DELEUZE, 1992) e sintetiza a ideia de configuração da sociedade do controle, apontando mudanças no regime das prisões, dos hospitais, da empresa e das instituições de ensino: “as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade”. (DELEUZE, 1992, p. 225). É óbvio, contudo, que Deleuze e Foucault não tinham questões educacionais como objeto primeiro das suas reflexões: torna-se assim importante lembrar que o que está em discussão são possíveis apropriações dessas teorizações na significação das questões de comportamento no espaço-tempo escolar, não suas formulações em termos gerais. Nesse sentido – ou seja, na problematização dos sentidos atribuídos à regulação do coletivo escolar contemporâneo –, penso que a discussão do controle pode também tender ao pouco produtivo binarismo liberdade vs. opressão.

É importante sublinhar, porém, que não se trata do mesmo em novo formato: a teorização sobre o controle na contemporaneidade traz, tanto para a significação das configurações escolares, como da sociedade em geral, sentidos aos quais atribuo grande importância, na medida em que remetem a problemáticas do nosso tempo, como, por exemplo, quando informam discursos pela garantia do urgente direito à privacidade e à diferença. No entanto, na interpretação das questões escolares, avalio como simplificação indesejável a perspectiva dicotômica que pode derivar também dessa teorização, no que, mais uma vez, entendo-me apoiada pelo próprio Foucault, em suas proposições referentes à complexidade do exercício do poder: seria o controle um poder absoluto, onipotente e onipresente?

Contrastando com essa perspectiva, o jornalista Mario Rosa, em recente publicação, defende que vivemos um “*Big Brother* reverso”:

Se a tecnologia oferece a possibilidade de que um cidadão comum tenha sua vida virtualmente vasculhada pelo Estado e pelas grandes corporações, o outro gume desta faca é que a democratização do acesso a volumes crescentes de tecnologia oferece ao mesmo cidadão comum a chance de fiscalizar e monitorar os governantes e os grandes interesses. Bingo! (ROSA, 2006, p. 286).

Apresenta vários exemplos de ações nesse sentido, mas pude ter acesso a uma ocorrência mais próxima e de maior interesse para esta discussão na própria escola que foi pesquisada: segundo relatos de alunos, professoras e diretora, no ano anterior à pesquisa, estudantes de uma turma de 7º ano, incomodados com o tratamento desrespeitoso que lhes era frequentemente dispensado por uma professora, gravaram por meio de um celular um momento da sua aula em que se dirigia rispidamente a um aluno, em fala com conteúdo homofóbico. Levaram a gravação à direção, responsáveis foram à escola cobrar providências e a professora, por fim, teve de se retratar com a turma. Controle reverso, controle que fez resistência ao exercício de um controle despótico.

Por certo, não se trata de disputa entre iguais. Grupos/indivíduos de maior poder tentam e tentarão controlar também essas possibilidades de “controle reverso”, inclusive nos ambientes escolares. A teorização sobre a sociedade do controle pode, sem dúvida, contribuir de forma significativa para a compreensão de novas formas de subordinação social e na luta pelo direito à privacidade, luta essa cada vez mais relevante nos tempos cibernéticos em que vivemos. Meu argumento pretende, contudo, lembrar a reconhecida complexidade das configurações escolares em questão e o perigo de abordagens parciais, que operem com o que proponho como uma significação restrita do termo liberdade.

A recusa, por princípio, de quaisquer regulações relativas ao comportamento e convivência no espaço escolar, parece se relacionar com sentidos atribuídos à liberdade em diversas vertentes da cultura política ocidental moderna, conforme problematizados em seguida pelo sociólogo alemão Norbert Elias:

As formas lingüísticas não-dinâmicas, às quais continuamos presos, opõem liberdade e coerção como se fossem céu e inferno. A curto prazo, esse raciocínio em opostos absolutos muitas vezes se mostra razoavelmente adequado. Para quem está na prisão, o mundo do outro lado das grades é um mundo de liberdade. Mas, examinando o assunto com mais cuidado, não há, ao contrário do que sugerem antíteses como essas, uma suposta liberdade “absoluta”, se por ela entendemos total independência e ausência de qualquer coação social. O que há é libertação, de uma forma de restrição opressiva ou intolerável, para outra, menos pesada. Dessa maneira, o processo civilizador, a despeito da transformação e aumento das limitações que impõe às emoções, é acompanhado permanentemente por tipos de libertação dos mais diversos. (ELIAS, 1994, p. 186).

Assim como Foucault, Elias vale-se da abordagem genealógica para investigar a construção dos padrões comportamentais do Ocidente. No que

se refere à questão da liberdade, suas conclusões, sintetizadas na citação acima, apontam para uma compreensão desses processos que considero importante suplemento das teorizações foucaultianas em foco, tendo em vista as situações com que frequentemente se deparam os profissionais do ensino da atualidade brasileira. Superar uma significação que define liberdade apenas pela oposição à repressão permite questionar quem, como, por quê e para quê se controla e se regula o espaço-tempo escolar, considerando-se, nesse questionamento, a multiplicidade de vetores que concorrerão para a construção dos seus sentidos: distinção de grupos sociais,<sup>6</sup> controle e/ou adestramento para conservação social, jogos de poder contingentes, mas também viabilização do estar em coletivo.

Elias também é citado por Brandão (2002) para discutir a articulação dos níveis micro e macro-social na pesquisa em Sociologia da Educação, problemática que julgo também perpassar a apropriação dos escritos de Foucault sobre a sociedade disciplinar e a sociedade do controle para se pensar a regulação do coletivo escolar. A autora se refere ao ensaio em que o sociólogo alemão (ELIAS, 1992) critica as perspectivas sociológicas unilaterais, que não seriam suficientes para abordar a complexidade das relações entre os indivíduos e as sociedades que constituem, insistindo, já no título do trabalho, que se trata de “sociedade de indivíduos”. Brandão, também em crítica a monismos teórico-metodológicos, pontua a dificuldade de se desenvolverem pesquisas no campo educacional que superem a polarização micro-macro: ou bem se estuda a escola em relativo isolamento, ou bem se privilegia o que se entende como estrutura social. Lopes (2006) é outra autora que se ocupa dessa discussão e confirma as observações de Brandão, informando sobre investigação sistemática que realizou,<sup>7</sup> na qual se perceberam como minoritários os trabalhos que lograram tal articulação analítica. Observa ainda que, na atualidade, a tendência à dicotomização das dimensões do social se associa a outras polarizações tão recorrentes quanto pouco produtivas: moderno/pós-moderno, totalidade/fragmento.

Sustento que Foucault pode ser um autor fundamental para o enfrentamento dessa tendência que julgo, ao menos em parte, explicar: a unilateralidade

de algumas análises que tomam por base suas teorizações sobre a disciplina e o controle. Quando se aborda o contexto escolar já prévia e exclusivamente enquadrado pelas descrições da instituição disciplinar, apenas a dimensão macrosocial dessa configuração está sendo considerada. Entretanto, o autor propôs também a noção de “acontecimentalização”: “Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma ‘singularidade’”. (FOUCAULT, 2010, p. 340). Quando qualquer ação de regulação na escola é interpretada – e negativizada – como disciplinarização ou controle, é provável que se esteja operando com a sociedade disciplinar/de controle como “uma constante histórica” e, desse modo, se dificulte a percepção do acontecimento que poderia nos surpreender.

A noção de acontecimento se complementa com a ideia de “desmultiplicação causal” (FOUCAULT, 2010, p. 340) que também pode favorecer uma abordagem mais coerente com a imprevisibilidade da instituição escolar contemporânea. Foucault propõe que se interpretem os acontecimentos por meio da análise dos múltiplos processos que os constituem – ou seja, trazendo para o foco desta discussão não apenas disciplina, não apenas controle.

Trata-se, antes de tudo, de tomar “a teoria como hipótese”, recorrendo mais uma vez às considerações de Brandão (2002, p. 71) acerca da pesquisa no campo educacional. A autora critica o entendimento da teoria como explicação do real, lembrando a amplamente reconhecida provisoriade do conhecimento – ao pesquisar a escola, certamente podemos partir das teorizações foucaultianas a esse respeito, porém, considero importante a abertura para a possibilidade de se revelarem como teoria/hipótese insuficiente para a análise de determinados aspectos dos contextos escolares.

Por fim, cumpre ressaltar que as ponderações apresentadas quanto à apropriação dos escritos de Foucault acerca da sociedade disciplinar e de Foucault/Deleuze sobre a sociedade do controle, para se pensar a regulação dos coletivos escolares da atualidade, não se contrapõem à perspectiva mais geral dos autores, pelo contrário. Concordando com Veiga Neto (2003, p. 28), assumo que a “crítica foucaultiana é uma crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma”, o que nomeia como hipercrítica. Com Foucault, podemos identificar os processos de disciplinarização e controle presentes na escola; com Foucault, podemos também problematizar esses processos e vislumbrar desdobramentos e complexificações não previstos pelo autor.

<sup>6</sup> Visível, por exemplo, na definição dos padrões de comportamento a serem afirmados. Na EM, parte significativa dos adultos significava como barbárie modos de se vestir, de falar e de se tocar que poderiam ser compreendidos como diferenças culturais relacionadas com a localização socioeconômica e etária dos alunos.

<sup>7</sup> Focalizou teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação da região Sudeste, no período de 1996 a 2002, no campo do currículo (total de 269 trabalhos analisados; apenas 23,8% articulavam níveis macro e micro nas suas análises).

## Ser-consigo

É frequente a sistematização da obra de Foucault em três fases, com base em critérios metodológicos e cronológicos – arqueologia, genealogia e ética. Entretanto, assume-se, nesta reflexão, a organização adotada por Veiga Neto (2003), reconhecendo-se que tais “fases” não encerram qualquer conjunto teórico, tampouco indicam rupturas, posto que o que se percebe é o alargamento, tanto das problematizações, quanto da metodologia privilegiada pelo autor. Ainda segundo Veiga Neto, o próprio Foucault esclarece que a arqueologia não foi substituída pela genealogia: “A arqueologia define e caracteriza um nível de análise no domínio dos fatos; a genealogia explica ou analisa no nível da arqueologia.” (VEIGA NETO, 2003, p. 44). Propõe, então, a sistematização desenvolvida por Miguel Morey, que organiza a obra foucaultiana em três domínios:

- “saber (ser-saber)”: “como nos constituímos como sujeitos do conhecimento”;
- “ser-poder”: “ação de uns sobre outros”;
- “ser-consigo”: “sujeitos de ação moral sobre nós mesmos”, “ação de cada um consigo próprio” (MOREY apud VEIGA NETO, 2003, p. 46).

Quanto às questões da regulação do coletivo escolar, além de suas teorizações acerca da sociedade disciplinar e da sociedade do controle, interessa também a possibilidade de uma abordagem mais produtiva da questão da autorregulação e da regulação do coletivo com base nos textos relativos ao chamado terceiro domínio da obra de Foucault, “ser-consigo”:

No segundo e no terceiro volume da obra “História da sexualidade” (FOUCAULT, 1985, 1984), Foucault se ocupa da genealogia da ética ocidental, projeto que não chega a concluir antes do seu falecimento. Apresenta, nessas reflexões, as noções de “cuidado de si” e “estética da existência”, a partir da discussão do comportamento grego e romano do período clássico, investigando como a sexualidade era incorporada a determinados códigos éticos. Desenvolve, desse modo, as bases da sua ampla teorização acerca do biopoder e da governamentalidade, que também podem fundamentar a problematização de questões de ordem educacional.

Entretanto, o autor, nesses livros, não aborda diretamente a Educação, como fizera em “Vigiar e punir”, e tampouco propõe uma transposição da ética que discute para os nossos dias. Em entrevista a Dreyfus e Rabinow (1984, p. 44), Foucault explicita que não pretendia apresentar tal concepção de ética como alternativa para seu tempo: “não se pode encontrar solução de um problema levantado em um outro momento por outras pessoas.” Contudo, nessa mesma entrevista, sugere a possibilidade de algum

desenvolvimento nesse sentido: “A partir da idéia de que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma conseqüência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte.” (DREYFUS; RABINOW, 1984, p. 50). Em tom favorável, observa que a ética clássica que estudava não se relacionava com nenhum sistema legal-institucional e não impunha normatização, seria uma escolha pessoal: “viver uma vida bonita, e deixar para outros a memória de uma existência bonita.” (DREYFUS; RABINOW, 1984, p. 42). No texto “História da sexualidade: o cuidado de si” (1984), Foucault destaca que, nos seus estudos historiográficos sobre a reflexão moral acerca da atividade sexual da elite masculina da chamada Grécia clássica, constatou que a ênfase não estava na interdição, no controle ou na punição, mas sim na busca da “plena soberania de si”, de uma “arte da existência”, pela qual passava também o “vínculo que se pode e se deve estabelecer com o outro”. (FOUCAULT, 1984, p. 234-235).

Nesse sentido, a moral do estilo não é o retiro solipsista a uma individualidade isolada e auto-suficiente. Tem, pelo contrário, dimensões tanto epistemológicas (ligadas a um saber compartilhado) como políticas (ligadas a um contato imerso nas relações de poder com/sobre/sob os outros). A partir da perspectiva de Foucault, o indivíduo não pode mudar seu modo de ser sem mudar simultaneamente as relações consigo mesmo, as relações com os outros e as relações com a verdade. (NASCIMENTO, [ca. 2002] s/d, p. 4).<sup>8</sup>

As observações acima quanto às dimensões epistemológicas e políticas dessa proposta de código comportamental permitem precisar melhor o sentido das proposições de Foucault, mas também a problematização que proponho. Conhecido também por seus questionamentos ao sujeito uno e autocentrado que prevaleceu nos discursos da modernidade, não faria sentido supor que propusesse o sujeito dessa ética como uma “individualidade isolada e auto-suficiente”: não é essa a ponderação em tela. O que se questiona é que pode prevalecer, na leitura de tais formulações, o sentido de negativização apriorística para qualquer forma de normatização – parafraseando Foucault: “O que digo não é que tudo seja mau, mas que tudo seja perigoso [...] A escolha ético-política que temos que fazer a cada dia é determinar qual é o perigo principal.” (DREYFUS; RABINOW, 1984, p. 44).

A escola investigada trazia notícias de uma configuração social com determinadas especificidades, que, a meu ver, não poderia recusar por princípio toda e qualquer forma de regulação

<sup>8</sup> Para contextualizar: essa argumentação foi escrita em resposta a texto de Covaleskie (1993), que em alguns aspectos se aproxima ao que é defendido neste artigo, questionando, em leituras de Foucault, a falta de espaço para a possibilidade de sentidos positivos para regulações dos coletivos sociais.

heterônoma das relações que abriga – em outras palavras, havia também outros “perigos” a cuidar. De fato, reafirmo que os espaços fora do alcance da vista dos adultos não eram o lugar da autogestão e da liberdade dos não reprimidos: foi ali onde, várias vezes, presenciei a depredação de bens públicos e a franca opressão dos mais fracos pelos mais fortes, em termos físicos e/ou psicológicos.

A leitura dos textos acerca da noção de estética da existência evidenciou que Foucault reconheceu sentido em outras formas de regulação que não disciplinares e de controle e que valorizou positivamente algum tipo de construção ética por parte do indivíduo, o que constitui mais um argumento foucaultiano contrário a condenações por princípio da regulação escolar. Além disso, aponta no autocontrole outra forma de liberdade, que é a não submissão à “qualquer escravidão interna das paixões”. (FOUCAULT, 1985, p. 33). Por outro lado, as manifestações de violência e de desrespeito ao coletivo e à alteridade<sup>9</sup> identificadas no estudo de caso ainda pareciam ser um problema cuja análise não poderia excluir o segundo domínio – “ser-poder” (“ação de uns sobre os outros”) – e se situar exclusivamente no âmbito do terceiro – “ser-consigo”. Destaque-se que a análise dos registros de observação e das entrevistas da pesquisa aponta para um quadro de visível pouca autonomia discente.

P – Mas, olha só, eu perguntei sobre as aulas que funcionavam e as que não funcionavam e vocês só falaram dos professores. E a turma não tem nada a ver com isso não?

Caetano – Claro que tem, mas depende muito do professor.

Sabrina – Agora eu concordo com o Caetano. Se o professor tem moral, a turma fica quieta, se não tem, a turma faz bagunça.

(entrevista com alunos do 8º ano A)

P – Tá. Mas e a turma? O que vocês acham do comportamento das turmas nas aulas?

Giovanna – Ah, depende. Tem aula que fica legal e tem aula que enlouquece. [risos]

P – Mas depende de quê, Giovanna?

Giovanna – Depende do professor, ué...

(entrevista com alunos do 8º ano B)

P – E a turma, gente? Quando eu perguntei das aulas, só apareceu professor. E os alunos?

Talita – Ah, às vezes eles implicam muito com o professor, às vezes nem dá pra entender nada da aula.

Soraia – É, depende da aula.

P – Por quê? Tem professor que os alunos não implicam, como a Talita falou?

Talita – É, tem professor que sabe segurar a turma.

Soraia – É, mas tem professor que até faz bagunça com a turma! [risos]

(entrevista com alunos do 9º ano)

“Depende do professor, ué...” – a interjeição do final do enunciado diz muito da naturalidade com que os alunos pareciam encarar o protagonismo dos professores no seu processo de ensino-aprendizagem, sugerindo mesmo o desconhecimento da possibilidade de haver alternativas a esse modelo de ensino tão absolutamente centrado no docente. Como exemplificam os recortes acima destacados, nas entrevistas, o padrão ficava claro: quando indagados sobre a turma ou sobre os alunos, em relação a questões de regulação do coletivo, as respostas dos entrevistados com frequência traziam o foco novamente para os professores, neles depositando toda a responsabilidade pela produtividade dos encontros escolares.

Arrisco neste ponto da discussão uma interpretação, ainda que parcial, para esse quadro: a precariedade das condições do trabalho pedagógico que observei e o contexto social mais amplo da sua inserção – marcado pela desigualdade, individualismo, patrimonialismo, rejeição da diferença, cultura da violência, adultocentrismo e tradições de disciplina e controle – implicavam graves obstáculos para sentidos exclusivamente não diretivos de regulação daquele coletivo. A formação de sujeitos de ação ética sobre si próprios constitui, a meu ver, importante horizonte a ser considerado no currículo escolar, que, no entanto, também precisa se ocupar das condições objetivas do aqui e agora ao qual tem de responder no dia-a-dia das suas práticas.

## Considerações finais

[...] frente aos relatos e denúncias sobre o aumento da violência escolar, refinam-se as técnicas de controle e de contenção disciplinar nas escolas – e, não raramente, dá-se o retorno das velhas práticas disciplinares, agora exaltadas e exacerbadas. (VEIGA NETO, 2008b, p. 50).

Além da postura de omissão, os registros da pesquisa sugerem que muitos professores, dizendo-se impossibilitados de exercer a autoridade em moldes tradicionais, optavam por caminhos personalistas de controle e disciplinarização, orientados pelo discurso da afetividade. Em ambos os casos – quan-

<sup>9</sup> Incluem-se aqui atitudes discentes e docentes que inviabilizam as atividades de ensino-aprendizagem pretendidas e que não apontavam, explícita ou implicitamente, qualquer tipo de alternativa. Destaque-se ainda relevante construção da pesquisa: grande parte dos registros de situações qualificadas no estudo como de violência se referia a não aceitação de formas diversas de manifestação de diferenças culturais, tanto por parte de adultos, quanto de estudantes da EM.

do da omissão da regulação ou quando da sua personalização –, interpreto que se afirmavam ali outras faces do autoritarismo, na medida em que os dois caminhos recusavam a possibilidade de algum tipo de negociação democrática dessa regulação. É digno de nota que professores que se colocavam, para a pesquisa e para o corpo discente, menos avessos à discussão com os alunos acerca dos modos de organização do coletivo escolar, costumavam ter um encaminhamento menos problemático<sup>10</sup> das suas aulas, que narravam sem manifestação de saudosismo do vigiar e punir de outros espaços-tempos escolares.

Por certo, a empiria aqui referida não está sendo tomada como exemplo ou representação de maioria ou minoria de escolas. O estudo de uma contingência escolar não passa de um estudo de uma contingência escolar, momento único das inúmeras e imprevisíveis possibilidades de experiência da escola em nosso contexto social. Informa, entretanto, a respeito dessas possibilidades e é nessa medida que pretende ser lido.

Ressalte-se, por fim, que, concordando com as observações de Veiga Neto, em epígrafe nesta conclusão, o discurso autoritário encontra férteis condições de renovação no contexto atual da Educação brasileira, o que evidencia a atualidade das denúncias de Foucault e Deleuze quanto às técnicas de controle e disciplina praticadas ou desejadas pela escola. É forçoso reconhecer que as ponderações a respeito das possibilidades de significação da liberdade podem fundamentar sentidos conservadores e antidemocráticos para as discussões relativas à regulação do coletivo escolar. Explícite-se, portanto, que a crítica aqui apresentada à dicotomização dos argumentos de Foucault e Deleuze repudia radicalmente o lugar de elogio aos sentidos que os autores condenam. Ao contrário. Ao problematizar leituras desses argumentos, pretende-se fortalecê-los por meio da própria hiper crítica e horizonte foucaultianos e, de modo algum, recusá-los.

## Referências

- ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BITTENCOURT, L. P. Foucault e a educação: liberdade ou controle. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – FOUCAULT 80 ANOS, 3., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p. 1-13.
- BRANDÃO, Z. Para além das ortodoxias: a dialética micro-macro na sociologia da educação. In:\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 95-110.
- COVALESKIE, J. F. **Power goes to school: teachers, students and discipline**. Philosophy of Education Society, 1993. Disponível em: <[http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/93\\_docs/COVALESK.HTM](http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/93_docs/COVALESK.HTM)>. Acesso em: 5 jun. 2010.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Sobre a genealogia da ética. In: ESCOBAR, C. H. **O dossier: últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Livraria Taurus, 1984. p. 41-70.
- DUBET, F. **À l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Le déclin de l'institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal. 1977.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 3.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 2.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FRAGA, A. B. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GODINHO, E. M. **Educação e disciplina**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1995.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: UNESCO, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- LEITE, M. S. Crise da autoridade e ordem do direito no espaço escolar: diálogo com François Dubet a partir de um estudo de caso. In: LELIS, I.; NASCIMENTO, M. das G. (Orgs.). **Trabalho docente no século XXI: quais perspectivas?** Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009. p. 189-218.
- LEITE, M. S. **Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar**. 2008. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Uni-

<sup>10</sup> Eram referidos de maneira positiva pelos alunos, que participavam mais das suas aulas do que das demais, além de se mostrarem menos insatisfeitos com seu trabalho (não tenho registros de queixas repetidas da sua condição de professor, no que se distanciavam da maior parte da equipe docente da escola).

versidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

DOI: 10.1590/S0100-15742006000300006

MOTTA, M. B. da. Apresentação. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. V-LXVI.

NASCIMENTO, W. F. do. **Nos rastros de Foucault: ética e subjetivação**. [ca. 2002] Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

OLIVEIRA, J. M. A. de. Vontade de verdade na contemporaneidade: “novos” dispositivos de controle. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – FOUCAULT 80 ANOS, 3, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p. 1-14.

RATTO, A. L. S. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006.

DOI: 10.1590/S0100-15742007000200012

ROSA, M. **A reputação na velocidade do pensamento: imagem e ética na era digital**. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

VEIGA NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e pós-modernidade/GEPCPÓS: concepções sobre a prática. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com elas dialogam?** Livro digital. Campinas: FE/UNICAMP, 2008a. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>> Acesso em: 3 abr., 2010.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008b. p. 35-58.

VIEIRA, K. A. L. As contribuições foucaultianas para as relações autoridade/escola. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – FOUCAULT 80 ANOS, 3., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p. 1-13.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Recebido em 22/06/2010

Versão final recebida em 21/07/2010

Aceito em 13/09/2010