

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALEX SANDRO BARCELOS CÔRTEZ

**O PANÓPTICO DE YONE: ASTÚCIAS E  
TÁTICAS CONTRA O PODER DISCIPLINAR  
NOS ESPAÇOS DE CONTROLE DA ESCOLA.**

**NITERÓI**

**2004**

ALEX SANDRO BARCELOS CÔRTEZ

**O PANÓPTICO DE YONE: ASTÚCIAS E TÁTICAS  
CONTRA O PODER DISCIPLINAR NOS ESPAÇOS DE  
CONTROLE DA ESCOLA.**

Dissertação apresentada ao Curso de  
pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal Fluminense,  
como requisito parcial para obtenção  
do grau de Mestre.

Orientador Professor Doutor: LUIS ANTÔNIO BAPTISTA

Niterói

2004

C828 Côrtes, Alex Sandro Barcelos.

O panóptico de Yone: astúcias e táticas contra o poder disciplinar nos espaços de controle da escola. / Alex Sandro Barcelos Côrtes. – 2004.  
294 f.

Orientador: Luis Antônio Baptista.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2004.  
Bibliografia: f. 285-294.

1. Educação e poder. 2. Ambiente escolar. 3. Disciplina.  
I. Baptista, Luis Antônio. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.981

ALEX SANDRO BARCELOS CÔRTEES

**O PANÓPTICO DE YONE: ASTÚCIAS E TÁTICAS CONTRA O PODER  
DISCIPLINAR NOS ESPAÇOS DE CONTROLE DA ESCOLA.**

Dissertação apresentada ao Curso de pós-  
Graduação em Educação da Universidade

Federal Fluminense, como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 26 de abril de 2004.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Luis Antônio Baptista  
Universidade Federal Fluminense

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Costa de Paula  
Universidade Federal Fluminense

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Abbês  
Universidade Federal Fluminense.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deise Mancebo.  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Niterói

2004

A José, Edinéia, Silvana, Carlos e Maykon, aos quais vou amar por toda eternidade e mais um dia.

Ao vô Iranir, lição de vida, lição de ser humano.

À Carol, incentivadora que me torna apto ou pelo menos com coragem para encarar as doideiras dessa vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Luis Antonio Baptista, meu orientador, pela paciência, competência, exigências e pela coragem por ter aceitado e suportado a “batata quente” de um orientando avesso às rotinas disciplinadas.

À CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa e à Universidade Federal Fluminense, mãe da minha graduação em História e agora desse Mestrado em Educação, em particular aos grandes professores e professoras que tive.

À Maria de Fátima Costa de Paula, Claudia Abbês e Deise Mancebo, excelentes interlocutoras e debatedoras de idéias.

À Luana, Tainá, Wéllisson, Ana Estéfany e Antônio Henrique meus sobrinhos, que junto com o Yohan e a Júlia Cararina, mesmo longe são pedacinhos de mim e aos pais e mães dessa molecada toda e aos compadres Márcio e Lu e João e Michele.

A João Moreno e Fernanda Machado, Lili, Michele, Genilda, Andréia, Isoldinha, Henrique, Wendel, Cidelina, Isabel, Geise, Ricardo, Maxú, Adrielle, Márcia, Penha, Edi, Ana Carla, Dauto, Julio, Robson, Sergiana, Beatriz, Jefersom, Cristina, Floriano, Diego, Maicom, Pimpolho, Mari, Fernando, Bárbara, Leandro e tantos outros que viveram as talentosas loucuras da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas. A Roosevelt, Chiquinho, Pequeno, Carla, André e Elis. Camiusus, Anderson, Mineiro, Rogério, Inês, Anita, Lúcia, Verônica, Bilsa, Patrícia, Eraldo, Niltom, Vanderson, Beth, Zezé, Roberta e a todos os grandes e eternos amigos. Ao Pedro Luís Amâncio, pela ajuda no momento certo.

À pequena tia Nilse, maravilhosa funcionária do Yone, por ter tido a grandeza de me mostrar nesses mais de quinze anos de convivência o quanto a simplicidade humana é educativa e que apesar de ser chamada de tia, é, de fato, uma das minhas mães. À Solange Moraes pela entrevista, e aos estudantes das turmas 708, 806 e 807 do Yone do ano de 2002, pela imensa contribuição nos bate-papos gravados.

Aos professores e funcionários que desejam realmente mudanças maiores que as de seus interesses pessoais na Escola Municipal Professora Yone Nogueira, em particular aos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Aos estudantes que viveram minhas aulas ontem, hoje e sempre, de certo modo co-autores deste trabalho e das angústias que o fomentaram.

Abrços carinhosamente libertários!

Trilha sonora para os intervalos da leitura desta dissertação:

**Hino de Duran**

Chico Buarque

Se tu falas muitas  
palavras sutis  
e gostas de senhas,  
sussurros, ardis  
a lei tem ouvidos  
pra te delatar  
nas pedras do teu próprio lar

se trazes no bolso  
a contravenção  
muambas, baganas  
e nem um tostão  
a lei te vigia, bandido infeliz  
com seus olhos de raio X

se vives nas sombras,  
freqüentas porões  
se tramas assaltos  
ou revoluções  
a lei te procura  
amanhã de manhã  
com seu faro de dobermann

e se definitivamente  
a sociedade só te tem  
desprezo e horror  
e mesmo nas galeras  
és nocivo, és um estorvo,  
és um tumor  
a lei fecha o livro,  
te pregam na cruz  
depois chamam os urubus

se pensas que burlas  
as normas penais  
insuflas, agitas  
e gritas demais  
a lei logo vai te abraçar  
infrator  
com seus braços  
de estivador.

**Another Brick In The Wall**

Pink Floyd

PART 1

Daddy's gone across the ocean,  
Leaving just a memory,  
A snapshot in the family album.  
Daddy, what else did you leave for me?  
Daddy what d'ya leave behind for me  
All in all it was just a brick in the wall.  
All in all it was all just bricks in the wall.

PART 2

We don't need no education.  
We don't need no thought control.  
No dark sarcasm in the classroom.  
Teachers, leave them kids alone.

Hey! Teacher! Leave them kids alone!  
All in all it's just another brick in the wall.  
All in all you're just another brick in the wall.

PART 3

I don't need no walls around me.  
And I don't need no drugs to calm me.  
I have seen the writing on the wall.  
Don't think I need anything at all.  
No, don't think I need anything at all.  
All in all, it was all just bricks in the wall.  
All in all, you were all just bricks in the wall.

“Eu me sentia um pouco como um cachalote que salta por cima da superfície da água, deixando nela um pequeno rastro provisório de espuma, e que deixa acreditar, faz acreditar, ou quer acreditar, ou talvez ele acredite efetivamente, que embaixo, onde não o vemos mais, onde não é mais percebido nem controlado por ninguém, ele segue uma trajetória profunda, coerente e refletida.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Foucault, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p 7.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Com o Cordão Umbilical Ligado ao Objeto da Pesquisa.....	14
1. TECENDO ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE A TESSITURA DESTA PESQUISA.....	24
1.1. Apontamentos Metodológicos.....	24
1.2. Enfocar Foucault.....	28
1.2.1. A Genealogia do Poder e a Insurreição dos Saberes Sujeitados.....	28
1.2.2. Uma Concepção Original do Poder.....	33
1.2.2.1. Os Micropoderes.....	37
1.2.2.2. “A Política é a Guerra Continuada Por Outros Meios”.....	38
1.2.3. As Tecnologias Políticas.....	40
1.2.3.1. O Poder Disciplinar.....	41
1.2.4. O Controle do Espaço, do Tempo e dos Corpos.....	42
1.2.4.1. O Controle do Espaço.....	43
1.2.4.2. A História do Tempo Sob Controle: Do “Tempo Natural” ao “Tempo Mecânico”.....	47
1.2.4.3. O Controle dos Corpos.....	53
1.2.5. O Olhar Sobre as Minúcias.....	59
1.2.6. O “Vigiar” e o “Punir”.....	62
1.2.7. O Exame.....	64
1.3. De Foucault a Deleuze: Da Sociedade Disciplinar à Sociedade de Controle.....	66
1.4. Uma Genealogia da Alma Moderna.....	71
2. O PANOPTISMO: UMA ARQUITETURA DO PODER.....	73
2.1. Um Perfil de Jeremy Bentham.....	74
2.2. O Panóptico: A Idéia.....	77
2.3. O Panóptico: Trajetória da Obra.....	84
2.4. O Panóptico de Jeremy Bentham.....	87
3. O PANÓPTICO DE YONE: A TECNOLOGIA POLÍTICA DO PODER DISCIPLINAR E A EDUCAÇÃO.....	102

3.1. Frio e Calculista: Um Pouco de Números.....	103
3.1.1. Arraial do Cabo.....	103
3.2. A Escola Municipal Professora Yone Nogueira.....	113
3.2.1. Novamente Frio e Calculista: Examinando Dados, Resultados e Desdobramentos do Exame na Escola Municipal Professora Yone Nogueira.....	114
3.3. Mergulhar na Realidade Com Todos os Sentidos.....	131
3.4. A História do Espaço.....	132
3.4.1. O Arquiteto e o Modernismo.....	133
3.5. Apontamentos Sobre o Espaço Escolar.....	141
3.5.1. O Espaço Escolar do Yone.....	145
3.6. O Controle do Tempo.....	159
3.7. Injustiça e Arbitrariedade: A Questão da Saúde do Profissional de Educação.....	181
3.8. Perdidos no Espaço.....	189
3.9. “Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios”.....	196
3.10. “Vigiar e Punir”: Os Temidos Livros Pretos de Ocorrências e a Sanção Normalizadora no Yone.....	198
4. ASTÚCIAS E TÁTICAS CONTRA O PODER DISCIPLINAR DA ESCOLA.....	216
4.1. Dissertar Sobre De Certeau.....	220
4.1.2. Sobre a Insuficiência de Ser Frio e Calculista: A Crítica à Estatística.....	221
4.1.3. De Certeau e o Otimismo: A Liberdade Gazeteira das Práticas Cotidianas Metaforizando a Ordem Dominante.....	222
4.1.4. Práticas de Consumo Astuciosas: Bricolagens Culturais.....	225
4.2. Dissertar Sobre de Certau e Enfocar Foucault.....	226
4.3. Táticas e Estratégias.....	228
4.4. Espaço e Lugar.....	230
4.5. Do Lugar ao Espaço no Panóptico de Yone.....	232
4.5.1. De Volta aos Barrados no Portão.....	232
4.6. Astúcias Coletivas .....	244
4.6.1. A Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas e os Processos Singulares de Subjetivação.....	245
4.7. “Zona Autônoma Temporária”.....	262
4.8. “Heterotopias”.....	269
4.9. Amizade e Estética da Existência.....	274

5. CONCLUSÃO.....	281
6. BIBLIOGRAFIA E OUTRAS FONTES.....	285
6.1. Bibliografia.....	285
6.2. Páginas Consultadas na Internet.....	292
6.2.1. Sobre a Síndrome de Bornout e a Saúde do Profissional de Educação.....	292
6.2.2. Sobre Dados Relacionados à Educação no País.....	292
6.2.3. Sobre o Panóptico e Jeremy Bentham.....	292
6.3. Documentos e Periódicos.....	293
6.4. Entrevistas.....	294

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Fig. 1. Planta Original do Panóptico de Jeremy Bentham (1).....	94
Fig. 2. Planta Original do Panóptico de Jeremy Bentham (2).....	94
Gráfico 1. Quantidade de Instituições Escolares em Arraial do Cabo.....	104
Gráfico 2. Quantidade de Professores em Arraial do Cabo.....	105
Gráfico 3. Quantidade de Estudantes em Arraial do Cabo em 2000.....	106
Tabela 1. Censo Escolar do Ano de 2003: Quantidade de Estudantes.....	107
Tabela 2. Salários dos Professores da Rede Municipal de Arraial do Cabo.....	110
Tabela 3. Valor dos Salários dos Funcionários de Apoio da Educação Municipal.....	111
Tabela 4. E. M. Profª Yone Nogueira: Resultado Final do Ano Letivo 2003 .....	116
Gráfico 4. E. M. Profª Yone Nogueira: Estudantes Por Turno em 2003.....	121
Gráfico 5. E. M. Profª Yone Nogueira: Evasão Escolar Por Turno em 2003.....	122
Gráfico 6. Evasão Escolar no Brasil em 1999, 2000 e 2001.....	123
Gráfico 7. E. M. Profª Yone Nogueira: Aprovação Por Turno em 2003.....	124
Gráfico 8. E. M. Profª Yone Nogueira: Reprovação por Turno em 2003.....	125
Gráfico 9. Evasão Escolar: Índices Nacionais de 1999, 2000 e 2001, e da E. M. Profª Yone Nogueira nos anos 2000, 2001, 2002 e 2003.....	126
Gráfico 10. E. M. Profª Yone Nogueira: Abandono e Transferência: 2000 a 2003.....	127
Gráfico 11. Taxas de Aprovação Nacionais de 1999, 2000 e 2001 e da E. M. Profª Yone Nogueira de 2000, 2001, 2002 e 2003.....	128
Gráfico 12. Taxas de Reprovação Nacionais de 1999, 2000 e 2001 e da E. M. Profª Yone Nogueira em 2000, 2001, 2002 e 2003.....	129
Gráfico 13. Reprovações Por Disciplina em 2003.....	130
Fig. 3. Planta da Prisão de Mazas.....	147
Fig. 4. Planta de J. F. Neuforge: Projeto de Prisão.....	147
Fig. 5. Planta de A. Blouet: Projeto de Prisão Celular Para Quinhentos e Oitenta e Cinco Condenados.....	147
Fig. 6. Planta de B. Poyet: Projeto de Hospital de 1786.....	147
Fig. 7. Planta da E. M. Profª Yone Nogueira.....	148
Fig. 8. Fotografia de Estudantes Utilizando a Rampa de Acesso às Salas de Aula, da direção , das Coordenações e dos Professores no Segundo Andar.....	149
Fig. 9. Fotografia dos Corredores, Rampas de Acesso, Estudantes e Inspetor.....	151

Fig. 10. Fotografia da Fila No Refeitório e Inspetor.....	152
Fig. 11. Fotografia das Merendeiras Servindo as Refeições.....	154
Fig. 12. Fotografia da Sala dos Funcionários.....	155
Fig. 13. Fotografia dos Estudantes no Refeitório Escolar.....	156
Fig. 14. Fotografia dos Estudantes do Primeiro Turno em 2003.....	157
Fig. 15. Fotografia do Refeitório e Suas Grades Vistos de Fora.....	158
Fig. 16. Charge: Fragmentação dos Saberes em Disciplinas Estanques.....	160
Fig. 17. Fotografia dos Atrasados Barrados no Portão.....	175
Fig. 18. Fotografia da Diretora Exigindo Bilhetes no Portão de Entrada.....	176
Fig. 19. Fotografia da Fila de Entrada no Turno da Manhã.....	178
Fig. 20. Fotografia das Filas de Entrada no Primeiro Turno no Momento da Oração..	180
Fig. 21. Fotografia da Entrada do Turno da Manhã.....	181
Gráfico 14. Distribuição das Readaptações Por Cargo e Clínica nas Escolas Estaduais do Rio de Janeiro Entre os Anos de 1993 e 1995.....	184
Fig. 22. Fotografia da Sala de Aula da Turma 807.....	190
Fig. 23. Fotografia da Mesma Sala, no Mesmo Dia, Com os Mesmos Estudantes, Vista por Ângulo Inverso.....	191
Fig. 24. Fotografia de Sala de Aula Vazia.....	192
Fig. 25. Fotografia da E. M. Profª Yone Nogueira Vista do alto.....	194
Tabela 5. Ocorrências em Sala de Aula entre 8/07/2002 e 26/05/2003.....	201
Tabela 6. Ocorrências Fora de Sala de Aula no Mesmo Período.....	205
Gráfico 15. Proporção das Ocorrências.....	208
Gráfico 16. Punições Ministradas Sobre os Estudantes.....	212
Gráfico 17. Ocorrências Disciplinares Distribuídas por Sexo dos Envolvidos.....	214
Fig. 26. Fotografia das Astúcias dos Estudantes quando chegam atrasados.....	233
Fig. 27. Fotografia das Astúcias dos Estudantes Confeccionando Bilhetes Uns Para os Outros Para Entrarem na Escola mesmo Atrasados.....	234
Fig. 28. Fotografia de Estudantes burlando o Poder Disciplinar.....	234
Fig. 29. Fotografia de Uma Oficina de Teatro Libertário.....	248
Fig. 30. Fotografia de Uma Oficina de Teatro Libertário no Refeitório.....	249
Fig. 31. Fotografia da Apresentação da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas no Refeitório.....	250
Fig. 32. Fotografia da Apresentação da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas no Refeitório (2).....	251

Fig. 33. Fotografia da Oficina de Confecção de Adereços e Materiais Cênicos da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas, em Junho de 2002.....	252
Fig. 34. Fotografia da Oficina de Confecção de Adereços Cênicos da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas.....	253
Fig. 35. Fotografia da Oficina de Confecção de Adereços Cênicos da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas (2).....	254
Fig. 36. Fotografia da Apresentação de Estréia da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas, Domingo de Corpus Cristi, Praia Grande, Arraial do Cabo, 1º de Junho de 2002.....	255
Fig. 37. Fotografia do Espetáculo de Estréia da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas.....	256
Fig. 38. Fotografia da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas em Cortejo Pela Cidade, Rumo a Apresentação no XIII Festival Marearte, nas Ruas em Frente ao Centro Cultural Manoel Camargo, em 7 de Junho de 2002.....	257
Fig. 39. Fotografia de Uma Oficina de Teatro Libertário, Praça Vitorino Carriço, Centro de Arraial do Cabo, em 22 de Dezembro de 2002.....	259
Fig. 40. Fotografia do “Bate-Papo” do Diretor Amir Addad Com a Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas, Antes da Apresentação do Auto de Natal “Meu Caro Jumento”, de Patativa do Assaré, em 23 de Dezembro de 2002.....	261

## RESUMO

Esta dissertação trata, a partir de pressupostos teóricos foucautianos, das relações de poder e das tecnologias políticas em funcionamento dentro da Escola Municipal Professora Yone Nogueira, situada em Arraial do Cabo - RJ, particularmente do poder disciplinar e seus mecanismos de controle do tempo, do espaço e dos corpos. Tal escola tornou-se objeto de estudo não só por ser onde estudei e onde atuo como professor de História, mas também por ter uma arquitetura *sui generis*, herança do modelo panóptico construído para ser a realização da utopia de um controle perfeito. Dentro desta arquitetura de poder circular onde todos os corpos têm seus espaços reservados como forma de mantê-los sob controle permanente, muitos professores, estudantes e funcionários acabam se perdendo ou mesmo se sentindo mal. Além disso, os agentes disciplinadores estão permanentemente em ação e através da vigilância hierárquica, do exame e da sanção normalizadora os corpos vão sendo desenvolvidos ao máximo em seu potencial produtivo ao passo que vão sendo reduzidos em seu potencial de rebeldia. A escola fabrica sujeitos através de intensos e permanentes processos de sujeição. Michel de Certeau é de grande valia para a compreensão das muitas formas astuciosas que são inventadas cotidianamente pelos membros da comunidade escolar que não são meros consumidores passivos, mas transformam nas práticas cotidianas aquele espaço, inventando novas relações, intensificando a vida. Ao buscarem realizar experiências de liberdade que tornam a vida obra de arte e reforçarem os laços de amizade horizontalizada alguns usuários da escola acabam por desenvolverem uma estética da existência, fruto de um trabalho coletivo e não hierarquizado de uns com/nos outros. Mesmo dentro de instituições disciplinares planejadas para serem perfeitas em seu funcionamento é possível criar “zonas autônomas temporárias”, verdadeiras “heterotopias” onde experiências reais de liberdade podem ser vividas. Este trabalho relata toda essa realidade, e aponta o teatro libertário e experimental como alargador das brechas no poder disciplinar e potencializador de processos singulares de subjetivação.

**ABSTRACT**

This paper deals – stating from Foucaultian theoretical assumptions – with the power relations and political technologies at work in the Escola Municipal Professora Yone Nogueira, located in Arraial do Cabo, Rio de Janeiro State, Brazil, particularly on the disciplinar power and its mechanisms on time, space and body control. Such school has become study object, not only because it is where I have studied and work as History Teacher, but also because its *sui generis* achitecture, heritage of panoptical model, built to be a realization of the perfect control utopia. Within this achitecture of circular power, where all bodies have their reserved spaces – as a form to keep them under permanent control –, many teachers, students and administrative workers end by losing their work perspectives and objectiveness or even presenting feelings of discomfort at work. Besides, disciplinary agents are permanently acting, and, by hierachical vigilance, the exam and normalizing sanction, bodies are developed at maximum productive potential, while rebellion potentials are reduced. The school “manufactures” subjects through intense and permanent subjection processes. Michel de Certeau is of great value to comprehend many subtle forms, which are daily invented by the school community members who are not mere passive consumers, but transform that space with their daily *praxis*, inventing new relations, intensificating life. On the attempt to realize experiences of freedom which turn life into art, and to reinforce horizontalized friendship bonds, some school usuaries turn out to develop an aesthetics of existance, result of a collective and not-hierarchical work upon each other. Even within disciplinary institutions planned to be perfect in working it is possible to create “temporary autonomous zones”, true “heteropias”, where real experiences of freedom can be lived. This work reports all that reality and points out the experimental and libetary theatre as an widening display of gaps in disciplinary power, and potentializer of singular subjectivation processes.

Key-words: Education - Disciplinary Power – Quotidian Astutenesses and Tatics

## **INTRODUÇÃO: COM O CORDÃO UMBILICAL LIGADO AO OBJETO DA PESQUISA.**

Esta dissertação nasce da tessitura de pelo menos duas trajetórias minhas, uma no campo da pesquisa acadêmica e outra nas vidas profissional e pessoal que, como o leitor verá, neste caso são inseparáveis.

Minha pesquisa começou ainda na graduação aqui mesmo na Universidade Federal Fluminense onde obtive a Licenciatura Plena e também o Bacharelado em História no início de 2000. Naquela ocasião produzi uma monografia de conclusão de curso intitulada “O Anarquismo e a História da Educação Libertária”<sup>2</sup> motivado, por um lado, pela minha simpatia e profundo respeito por essa linha de pensamento tanto dentro quanto fora da educação e por outro pela minha trajetória profissional visto que mesmo antes de estar formado já vivia “a dor e a delícia” de ser professor, e como tal queria entender as contradições de cada dia dentro dos espaços escolares.

Naquele trabalho de iniciação procurei fazer um resgate histórico das experiências anarquistas em educação: a chamada educação libertária, além de traçar um apanhado geral das discussões mais atuais que estavam sendo travadas em torno do tema. Mais que isso, minha intenção era - partindo dos pressupostos teórico-filosóficos da pedagogia libertária - identificar os mecanismos de poder existentes dentro das instituições escolares dos dias atuais. Acontece que, pela necessidade de recortar temas, tempos e espaços que toda pesquisa impõe, fui forçado a uma abordagem histórica que pouco fôlego me deixou para discorrer sobre a educação de hoje, ou seja, falei mais do passado que do presente. Muitas angustiantes questões ficaram sem respostas, intocadas, algumas delas abordo agora, as quais mesmo tendo sido extraídas das entrelinhas, do *não dito* naquele trabalho, guardadas nos subterrâneos das memórias minhas, pouco empoeiradas estão visto que ainda são latentes hoje na realidade pedagógica. Mudo então das reflexões sobre a história da educação libertária (não por considerá-las menos importantes) para a compreensão das minhas experiências em educação na ânsia e na angústia de serem libertárias. Mas é ao presente que os seres humanos devem respostas e quando vão à História é para consegui-las, o que remete às afirmações de Gilles Deleuze segundo as quais Foucault:

---

<sup>2</sup> CÔRTEZ, Alex Sandro Barcelos. **O Anarquismo e a História da Educação Libertária**. Monografia (Bacharelado em História). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999.

“(...) sempre tratou de formações históricas (...) mas sempre em relação a nós hoje. As formações históricas só o interessam por que assinalam de onde nós saímos, o que nos cerca, aquilo com o que estamos em vias de romper para encontrar novas relações que nos expressem. (...) Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer. A história não é experimentação; é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história. Sem a história a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, é filosófica”<sup>3</sup>.

Pois é dessa sede de entender o presente e experimentá-lo, mesmo que de forma parcial e provisória - pois é essa a condição irrefutável de quaisquer entendimentos e experimentações - que me brota o impulso para escrever essas linhas que irão tratar fundamentalmente daquilo que mais atravessa e determina as teias das relações entre os seres humanos: o poder.

Para Foucault “toda relação é relação de poder” e isso sempre me instigou, sempre quis saber sobre os comos e porquês das pessoas serem, ou melhor, tornarem-se desiguais e mais ainda o que sustenta essas desigualdades e as fazem aceitáveis. Irei buscar alguns vestígios de respostas no âmbito da instituição escolar procurando mostrar como se dão dentro de seus espaços e tempos próprios essas relações de poder, como incidem ali as “tecnologias políticas” disciplinares, os “micropoderes”, como são aceitos, reproduzidos, mas também e principalmente como de forma mais ou menos consciente surgem astúcias e táticas para contorná-los e/ou combatê-los. Sim, pois “chocar-se contra o poder é o destino do homem moderno”.<sup>4</sup>

No entanto, o que o leitor verá talvez apenas como uma escola pública qualquer dentre milhares que existem pelo Brasil a fora, cheias de problemas e de intensidades, para mim é uma escola especial pois a ela tenho ligado meu cordão umbilical. Trata-se da Escola Municipal Professora Yone Nogueira, situada no pequeno, belo e complexo município de Arraial do Cabo, Região dos Lagos, interior do estado do Rio de Janeiro. Lá estudei da quinta a oitava série do então primeiro grau, hoje ensino fundamental. Para lá retornei em fevereiro de 2001, onde trabalho desde então como professor de História.

---

<sup>3</sup> DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2000. p 131-132.

<sup>4</sup> Ibidem. p 136.

Positivistas que me perdoem, mas envolvimento com o(s) objeto(s) - quando se trata de uma pesquisa em educação - é fundamental, pois esta traz tatuada em si todo um conjunto de relações e dificilmente apenas através de livros ou demais documentos, sejam eles fontes primárias ou secundárias, será possível produzir alguma inovação nas discussões a cerca de processos educativos que tenham de fato “calor humano”. Digo isso por que cada um é filho de seu próprio tempo e felizmente acumularam-se discussões neste último século para tornar possível a percepção de que o distanciamento científico e a busca de documentos e fatos que falem por si próprios, onde o papel do pesquisador seja apenas o de descobrir os acontecimentos e fazê-los falar através das fontes, estão hoje em grande parte superados. Ciro Flamarion Cardoso e Hector Pérez Brignóli, tratando do caso no âmbito da história, mas trazendo a tona considerações que podem ser estendidas aos demais campos das chamadas “ciências humanas” afirmam que:

“É evidente, entretanto, que o método crítico – penosamente constituído desde o Renascimento, principalmente – teve e tem sua utilidade. É necessário situar os documentos no tempo e no espaço, classifica-los, criticá-los quanto à autenticidade e credibilidade. Mas, este trabalho erudito já não representa a maior parte da atividade do historiador [e dos demais pesquisadores], como acontecia quando predominava a concepção positivista (...)”.<sup>5</sup>

Esta dissertação é fruto de um mergulho e de um envolvimento total nas relações cotidianas que se dão dentro de uma escola: nas salas de aula, nos corredores, secretaria, salas da direção e dos professores, cozinhas, pátios, refeitórios... Faço parte das relações que se dão dentro daqueles muros, entre aquelas paredes, pátios, salas e grades. Eu as vivo já há três anos (como já as havia vivido antes com um outro olhar – o de estudante – em um outro prédio da mesma escola a cerca de dez anos atrás), estou imerso nelas e desde que as defini como meu objeto de estudo, passei a vivê-las com ainda mais intensidade e certamente com o que Paulo Freire chamou de “curiosidade epistemológica” e com olhos, nariz, boca, tato e ouvidos gulosos pelo meu entorno. Claro que isso afeta o chamado “distanciamento científico”, mas este levado às últimas conseqüências torna questionável inclusive o estatuto científico das “ciências humanas”, dentre as quais a própria pedagogia. E negar este estatuto significa, para os positivistas,

---

<sup>5</sup> CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979. p 23.

neopositivistas e seus herdeiros, negar o reconhecimento como verdade. A verdade torna-se assim peça importante nas relações de poder. Eis aqui um dos temas que mais angustiavam Foucault, para ele:

“Somos submetidos pelo poder à produção de verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. [...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa. Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para poder produzir riquezas. E, de outro lado, somos igualmente submetidos a verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder”<sup>6</sup>.

Esta dissertação não se propõe produzir uma verdade sobre a instituição escolar pesquisada. Pelo menos não uma verdade única, inquestionável e esmagadora de cada uma das muitas outras verdades de cada um que existe dentro dela. Em um outro extremo, este trabalho não passa de uma versão construída de uma posição muito específica sobre uma dada realidade escolar, de alguém que está lá dentro e que sempre falará desse ponto de vista. Sei, por ter aprendido com Boaventura de Sousa Santos, que muitas vezes, no que tange a pesquisa, “o pior inimigo está dentro de nós”, isso me remete ao medo legítimo de estar enredado ao extremo com uma determinada realidade e por isso correr o risco de não saber lê-la de uma forma séria e que tenha valor como pesquisa acadêmica que permita uma compreensão abrangente de uma determinada realidade e, a partir dela, do mundo que a cerca. Não que eu tema possíveis acusações de parcialidade e de tomada de partido. Talvez não valha a pena escrever sobre a realidade em que vivo se não for para tomar partido, a não ser que a intenção seja a de iludir os leitores. Sei que o mito da imparcialidade científica felizmente já caiu faz um

---

<sup>6</sup> FOUCAULT, Michel. Op. cit. p 28-29.

bom tempo. Qualquer pesquisa para ser iniciada precisa que o pesquisador opte por recortar algum tema e essa opção é feita e determinada a partir de intenções, interesses e valores pessoais antes de tudo. Só isso já joga por terra qualquer possibilidade de neutralidade: o simples fato de as ciências serem construções humanas e que o ser humano precisa fazer opções a todo instante. Utilizar ou não meios racionais para lidar com determinada realidade já é uma escolha parcial.

Sobre a neutralidade da ciência, Joanir Gomes de Azevedo afirma que:

“(...) no século da bomba atômica, do buraco na camada de ozônio, das viagens à lua, dos satélites facilitadores da comunicação à distância e do controle, da televisão, do rádio, do microondas, das lavadoras, do avião, do DNA e seu isolamento, não há como continuar a acreditar numa ciência despolitizada”<sup>7</sup>.

Na mesma linha Hilton Japiassu, a partir da denuncia dos descontentamentos sociais ligados aos desdobramentos das inovações tecnológicas tais como a poluição, as guerras químicas, atômicas e eletrônicas; dos questionamentos vindos daí, da equivalência entre ciência e progresso, tecnologia e bem estar social; questiona se:

“(...) não seria temerário entregar o homem às decisões constitutivas do saber científico. (...) ser ‘dirigido’ pela ‘ética do saber objetivo’? Poderia ser ‘orientado’ por esse tipo de racionalidade? Não se trata de um ‘homem’ ideal. Estamos falando desse homem real e concreto que somos nós; desse homem cujo patrimônio genético começa a ser manipulado; cujas bases biológicas são condicionadas por tratamentos químicos; cujas imagens e pulsões estão sendo entregues aos sortilégios das técnicas publicitárias e aos estratégias dos condicionamentos de massa; (...) cujo psiquismo consciente e inconsciente, individual e coletivo, torna-se cada vez mais ‘controlado’ pela ciência, pelo cálculo, pela positividade e pela racionalidade do saber científico.”<sup>8</sup>

Ainda sobre a impossibilidade da neutralidade e do distanciamento científico, eis a perspectiva epistemológica do construcionismo social defendida por Alfredo Veiga-Neto:

---

<sup>7</sup> AZEVEDO, Joanir Gomes de. **A Tessitura do Conhecimento em Redes**. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: Sobre Redes e Saberes**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p 62-63.

<sup>8</sup> JAPIASSU, Hilton. **O Mito da Neutralidade Científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. pp 9-10.

“(...) qualquer tentativa de acessar diretamente a realidade, ou seja, pensá-la antes e por fora, não passaria de especulação improdutiva, pois não há como nos desprendermos dos discursos que, desde sempre, estão, eles mesmos, implicados com a realidade. (...) há uma implicação imanente entre a realidade e os sentidos que damos, discursivamente a ela. (...) não temos um ponto privilegiado, externo aos discursos, a partir do qual possamos pensar sobre o ‘mundo real’, tudo o que pensamos (e dizemos) ser esse mundo real está desde sempre comprometido, entrelaçado com ele.”<sup>9</sup>

Visto isso, está lançado então aqui e agora, para mim mesmo, o desafio de tornar possível falar de uma realidade de forma apaixonada e ao mesmo tempo com método, rigorosidade, com recortes temporais, espaciais e calcado em uma matriz teórica como a academia com seus efeitos de poder exige para dar a este trabalho o status de “científico”. Creio mesmo que um envolvimento tão intenso permitirá um enfoque diferenciado, um olhar de dentro do objeto que se estuda, para dentro de outros olhos que lá dentro vigiam e que às vezes até punem, e que sempre disciplinam. Creio ser esta a melhor forma de “pegar as coisas para extrair delas a visibilidade”<sup>10</sup>. Cabe ao leitor julgar, também de forma parcial, se supero ou não o desafio proposto.

O cotidiano é muito mais que um simples acumular de rotinas. Mergulhando nele com curiosidade e sentidos atentos dá para perceber o quanto ali pululam diferenças, complexidades, pluralidades de práticas e idéias, de gestos, impulsos, paixões e conflitos. Para o pesquisador ele é escorregadio, multifacetado, quase uma esfinge a dizer: “decifra-me ou te devoro”. Por isso o paradigma científico ainda dominante desvaloriza o cotidiano, por ele ser pouco rígido, de difícil quantificação e não padronizado. Nilda Alves denuncia que “aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado”. Isso explica por que não há o hábito de notar, fixar, saber como são e como analisar esses saberes feitos através das práticas cotidianas. “(...) como a vida, o cotidiano é um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para

---

<sup>9</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. **As Idades do Corpo: Materialidades, (diversidades), (Corporal)idades, (Ident)idades...** In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O Corpo que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro, DP&A Editora. p 53.

<sup>10</sup> DELEUZE. op. cit. p 120.

conhecê-lo”.<sup>11</sup> Para ela quatro aspectos são necessários para o conhecimento dessas complexidades cotidianas: 1) superar o sentido da visão que foi exaltado pela modernidade e “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar”; 2) compreender que as heranças advindas da modernidade: os métodos, teorias, conceitos, categorias e noções são ao mesmo tempo “apoio orientador da rota a ser trilhada, mas também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido”; 3) incorporando a noção de complexidade, faz-se necessário “beber em todas as fontes” incorporando “fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis e mesmo suspeitas”; 4) assumir que “a possibilidade da comunicação de novas preocupações, problemas, fatos e achados só será possível com a invenção também de uma nova maneira de escrever”.<sup>12</sup>

Árdua tarefa essa: desnudar os tempos/espços do cotidiano, ao menos parte dele, visto que não pretendo aqui dar conta ou mesmo fabricar nenhuma falsa totalidade. Para isso, mais que apenas ver soberbamente a realidade a ser estudada do alto ou à distância, será preciso senti-la. Mergulhar inteiramente na realidade “buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade dos gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário”.<sup>13</sup> Nesse caso a postura epistemológica do isolamento e do distanciamento seria um erro, pois não há meios de compreender as tantas lógicas cotidianas sem estar embrenhado nelas. É preciso o “sentimento do mundo” para ir muito além do olhar que vê.

O gesto de olhar nos olhos se repetiu tantas vezes no decorrer de toda a tessitura desta pesquisa, porém não se restringiu às diversas entrevistas que foram feitas, às observações participantes nas aulas, recreios, refeições, bate-papos na hora do cafezinho e debates mais sérios sobre vários temas. Quis transpô-lo para essas linhas, e é para isso leitor, para melhor e mais diretamente lhe olhar nos olhos e para lhe permitir reciprocidade neste ato, é que escrevo agora na primeira pessoa. Sei que vou de encontro a certos cânones acadêmicos, mas trago em meu auxílio mais uma vez Gilles Deleuze: “Os filósofos geralmente têm sua filosofia por personalidade involuntária, a terceira pessoa. Aqueles que encontraram Foucault, o que os impressionava eram os olhos, a voz, e uma estatura reta entre os dois”.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> ALVES, Nilda. **Decifrando o Pergaminho – O Cotidiano das Escolas nas Lógicas das redes Cotidianas**. In: OLIVEIRA; ALVES. Op. cit.

<sup>12</sup> Ibidem. p 15-16.

<sup>13</sup> Ibidem. p 17.

<sup>14</sup> DELEUZE. Op. cit. p 121.

“(...) e é uma conquista de 68: que as pessoas falem em seu próprio nome. E isso vale também para o intelectual: Foucault dizia que o intelectual deixou de ser universal para tornar-se específico, ou seja, não fala mais em nome de valores universais, mas em nome de sua própria competência e situação (...). O que significa então falar em seu próprio nome e não pelos outros? Evidentemente não se trata de cada um ter sua hora da verdade, nem escrever suas Memórias ou fazer sua psicanálise (...). É nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate. Neste sentido o próprio Ser é político”.<sup>15</sup>

Eis os recortes temporal, espacial, temático e teórico que fundamentarão minha dissertação: tratarei das atuais relações de poder existentes dentro de uma instituição escolar específica, a já citada Escola Municipal Professora Yone Nogueira, em Arraial do Cabo, RJ. Discutirei como se dá dentro dela o processo de disciplinamento e a partir disso de sujeição dos indivíduos através dos diversos mecanismos de controle do tempo, do espaço e dos corpos. A ação, a relação e a intervenção desse espaço nos corpos também no sentido de uma intensidade tamanha e de uma repetição permanente a ponto de em diversos casos provocar distúrbios físicos e psíquicos. Também uma especial arquitetura de poder será comentada: a escola em questão é um panóptico! E apesar de tudo isso, de todos esses dispositivos disciplinares e de controle, tentarei evidenciar casos de resistências, ou como Michel de Certeau gostava de chamar: “astúcias e táticas” para escapar e até para abrir ou alargar brechas nessas teias de poder que capturam a todos. Minha matriz teórica será montada principalmente (mas não apenas) com os pensamentos às vezes divergentes e mais vezes ainda complementares de Michel Foucault e Michel de Certeau. Sei que para dar conta de forma qualificada de um perfil do espaço escolar estudado e das relações que dentro dele se dão, terei que de certo modo “ultrapassar” o pensamento desses autores e essa ultrapassagem se dará exatamente quando começar a narrar as especificidades do meu objeto. Sei que eles próprios gostariam de me ver “indo além” de seus pensamentos, pois ambos considerariam uma absoluta violência intelectual qualquer tentativa de esmagamento da realidade para fazer com que caiba dentro de uma teoria qualquer. Reafirmo aqui a intenção de não tecer nenhuma obra monolítica, mas sim aberta a críticas, maleável às

---

<sup>15</sup> Ibidem. p 110-111.

diferenças, cheia de brechas e interfaces para a tessitura de novos caminhos e tramas que apontem em diversas direções e pronta para ser superada pelos conhecimentos novos que, tomara, este trabalho incentive a frutificar.

Algumas angústias me acabaram trazendo até aqui, angustias de ser humano, de educador: além dos baixos salários, da falta de estrutura, das condições adversas, da ausência quase total de espaços para a participação política efetiva e democrática, da escola ser (também, mas não apenas) um “aparelho ideológico” hegemônico pelos que controlam o Estado, da falta de autonomia, dos envolvimento muitas vezes superficiais que lá se dão, além disso, eu e alguns outros colegas (talvez muitos não sintam isso) vivemos crises existenciais agudas e profundas, pois mesmo sendo assumidamente progressistas, alguns até libertários, às vezes nos pegamos nos valendo das estruturas e mecanismos de poder vigentes para regular nossas relações uns com os outros, com funcionários e principalmente com os estudantes<sup>16</sup>. Vivemos a angustia de estarmos sendo simultaneamente agentes disciplinadores e disciplinados, formadores de novos sujeitos sujeitados como nós e como você leitor, que exatamente por ser o que é, também passou pela escola.

Esta dissertação será estruturada em quatro partes distintas e complementares, como teias que inicialmente são tecidas em direções diversas mas ao final se fundem formando uma única trama. Num primeiro momento tratarei de expor minha matriz teórica principal através da qual irei transitar e costurar com ela os elementos que posteriormente servirão de suporte às demais partes. Como já citei, Michel Foucault será minha principal referência, e é o pensamento dele que será esmiuçado no primeiro momento.

Discutirei suas perspectivas sobre o poder que atravessa todas as relações, mais especificamente ainda os saberes advindos de suas discussões sobre a “genealogia do poder”: as “tecnologias políticas”, os “micropoderes” e sua “microfísica”, o “poder disciplinar”, “as disciplinas”, as sobrevivências que podemos perceber ainda hoje nessa conjuntura globalizada e numa sociedade que Deleuze chamou de “sociedade de controle” de relações típicas das sociedades “disciplinares”, particularmente dentro das instituições escolares, que permanecem ainda hoje tipicamente disciplinadoras, o que

---

<sup>16</sup> Propositamente não usarei aqui as palavras aluno ou aluna, devido ao seu significado traduzir uma visão bastante conservadora, reacionária até, do processo educativo. Segundo Leandro Konder: “Algumas palavras nos mostram a marca da prepotência professoral. A palavra ‘aluno’, por exemplo, na sua origem significava o sujeito ‘desprovido de luz’”. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cecília Meireles: A Poética da Educação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio - Loyola, 2001.

serve de indício para explicar uma das facetas da crise por que passa esse tipo de instituição hoje, o tempo, o espaço e os corpos disciplinados merecerão também tratamento especial, assim como o que ele chama da “insurreição dos saberes sujeitados”. Por falar em controle dos corpos, creio que uma das inovações que este trabalho pretende trazer estará na abordagem que será feita também sobre os corpos dos professores e demais funcionários da escola, os quais também são efetivamente controlados, disciplinados e tornados dóceis, com o agravante de viverem a “esquizofrenia” de serem também e simultaneamente disciplinadores.

Na segunda parte haverá uma discussão sobre as origens do panoptismo, uma viagem que abarcará desde uma biografia de seu criador, passando por todo o processo de sua criação e pelas dificuldades enfrentadas por Jeremy Bentham tanto para a concretização da arquitetura panóptica quanto para a divulgação e reconhecimento da mesma.

Na terceira parte tratarei dos apontamentos e discussões teóricas próprias para a abordagem da vida cotidiana em um ambiente escolar específico. Dessa forma traçarei um perfil muito particular de uma realidade objetiva que é a da Escola Municipal Professora Yone Nogueira. Entrevistas com membros de todos os seguimentos da comunidade escolar, fotografias, documentos escolares, ocorrências, plantas arquitetônicas e a observação participante foram fundamentais para a solidez deste capítulo.

Na quarta e última parte, a partir das contribuições de Michel de Certeau tentarei problematizar a realidade escolar de forma que seja possível apontar, mesmo dentro de todo um sistema fechado e disciplinador, possíveis brechas existentes ou que podem ser construídas a partir de posturas táticas e astuciosas dos estudantes, professores e funcionários, de forma a concretizar espaços de liberdade mesmo que provisórios, chamados por Hakim Bey de “zonas autônomas temporárias” e por Foucault de “heterotopias”. Nesses espaços e momentos ímpares a vida torna-se obra de arte e a amizade que simultaneamente os faz nascer e se reinventa a partir deles é o elo principal pelo qual torna-se possível a construção coletiva de uma “estética da existência” contemporânea.

## 1. TECENDO COMENTÁRIOS SOBRE A TESSITURA DESTA PESQUISA.

### 1.1. Apontamentos Metodológicos.

Antes de focar Foucault alguns apontamentos metodológicos ainda precisam ser feitos: por diversas vezes utilizo conceitos como tessituras, redes, mergulhos, teias, e outras variantes destes. Isto não só por que se trata de um estudo sobre uma escola em Arraial do Cabo, município cheio de praias e onde a pesca é uma das principais atividades, marcando a vida de grande parte da população (foi, portanto, através de um mergulho profundo na cultura e na realidade local que busquei tais metáforas nascidas da própria raiz identitária daquele povo), mas também por que a partir da leitura e da influência que sofri de diversos pesquisadores importantes no campo da educação, mais especificamente daqueles que pesquisam os cotidianos e os espaços escolares brasileiros e que adotam tais expressões de forma mais metódica e conceitual, além de outros pensadores de renome mundial que também transitam por esse caminho, me propus também a sistematizar melhor este trabalho tendo esses autores como referência.

A professora Nilda Alves, por exemplo, considera importante utilizar “os termos ‘tecer’, ‘trançar’, tessitura’ para expressar os modos e as maneiras como se cria conhecimento no cotidiano. Buscamos, com esses termos, substituir aqueles de uso mais freqüente no campo, que são ‘construir’ e ‘construção’”<sup>17</sup>. Também Luiz Carlos Siqueira Manhães trabalha com tais conceitos, para ele,

“A tessitura do conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza. O observador é participante e criador do conhecimento, sendo, cada um, responsável pela inclusão de novos nós na própria rede. O conhecimento que se faz a partir das relações que se enredam ultrapassa a busca de certezas e aceita a incerteza para também superá-la; contra o destino fixado procura a responsabilidade da escolha; negando a existência de uma única e privilegiada perspectiva de conhecimento (...)”<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> ALVES, Nilda. **O Espaço Escolar e Suas Marcas: O Espaço Como Dimensão Material do Currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

<sup>18</sup> MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. **Rede Que Te Quero Redes: Por Uma Pedagogia da Embolada**. In: OLIVEIRA; ALVES (orgs.). Op. cit. p 71.

Joanir Gomes de Azevedo combate o paradigma hegemônico atual que considera simplificador por tentar enquadrar o mundo dentro de um modelo legal, determinista e único ao pretender explicar a diversidade a partir da unidade via atomismo mecanicista, fazendo crer que o todo é igual a soma das partes, que o pensamento é linear e contínuo e que uns indivíduos são mais capazes que outros e criando assim legitimidade para uns terem mais poder que outros, não permitindo outros “ruídos”, “intrusos” ou mudanças a não ser os produzidos por sua própria lógica monolítica. Utilizando Foucault, Azevedo afirma que há um discurso de verdade circulando no interior desse modelo hegemônico de pensamento que por estar tão contaminado pela idéia de estabilidade e impossibilitado de dar conta das complexidades e multiplicidades do real acabou por romper-se, entrando em crise, dando passagem a outras formas de pensar as relações sujeito/mundo: os novos paradigmas ligados ao reconhecimento da complexidade das relações.

E é exatamente partindo dos referenciais que encontra no chamado “paradigma da complexidade”, que põem em cheque os princípios e conceitos orientadores da ciência e exigem reflexões mais profundas sobre ações sociais, subjetividades e a vida cotidiana, recuperando assim a não neutralidade da ciência, que esse autor faz apontamentos sobre a utilização da metáfora da rede que o permite a possibilidade de trançar um número infinito de fios e a buscar matéria-prima para seus estudos em múltiplos e complexos campos, tempos e espaços, a contextualizar e relacionar os vários autores entre si e em relação a suas próprias concepções, experiências e práticas, tecendo todos esses fios em uma única trama a partir da qual é possível historicizar os pensamentos, os atos e a nós mesmos através dos diversos nós e espaços esgarçados que entremeiam a tessitura dessa rede<sup>19</sup>.

“(...) se entendemos que nada surge do nada, que tudo de alguma forma está ligado a tudo, aí incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. Se por historicizar entendemos puxar os fios, desenovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas outras usadas, a organizar os acontecimentos. Sua riqueza maior, no entanto, está em que permite a possibilidade de trançar um número infinito de fios, como exige a opção teórica pela

---

<sup>19</sup> ibidem. pp 59-62.

noção de complexidade. Alguns desses fios, também chamados conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos.”<sup>20</sup>

Eis aí um dos propósitos deste trabalho: não se deixar aprisionar pela unidirecionalidade ao mergulhar com todos os sentidos no cotidiano de uma instituição escolar, vendo-o, sentindo-o, cheirando-o, tocando-o, vivendo-o, no intuito de buscar entendê-lo, decifrá-lo e explicá-lo. Nada melhor, portanto que a metáfora das redes e das tessituras para ir de encontro ao cotidiano escolar, o que será feito com mais calma e de forma mais detalhada na terceira parte desta dissertação. Azevedo ainda demonstra como diversos autores mundialmente lidos e discutidos também trabalham com tais metáforas. Boaventura de Souza Santos, por exemplo, afirma que “(...) todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade”.<sup>21</sup> Também Norbert Elias, ao pensar na dinâmica e nas conexões entre sociedade e indivíduo afirma que há uma “rede de dependências, tecido de relações sociais, rede de funções no interior das associações humanas, rede funcional complexa e altamente diferenciada”, para ele a sociedade é “essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras”.<sup>22</sup>

“(...) uma concepção estática (...) evapora-se e é substituída pela visão de um entrelaçamento incessante e irreduzível de seres individuais (...) para ter uma visão mais detalhada desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros (...) a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca (...), a rede (está) em constante movimento, como um tecer e destecer ininterrupto das ligações”.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Ibidem. pp 60-61.

<sup>21</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p 107.

<sup>22</sup> ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994. p 23.

<sup>23</sup> Ibidem. p 35.

Azevedo nos mostra que também Walter Benjamin se valeu do processo de tessitura de redes de conhecimento associando o declínio da arte de narrar ao declínio da arte de tecer:

“Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas, ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. (...) assim se teceu a rede em que está guardado o tom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual”.<sup>24</sup>

Também num dos autores que será mais esmiuçado aqui neste trabalho podemos encontrar diversas alusões à temática das redes. Segundo Azevedo:

“Em suas discussões sobre a microfísica do poder, Foucault (1982) assim exprime o fato de que o poder, além de sua carga de dominação, também é potência, força produtiva e de prazer: *deve-se considerá-lo [o poder] como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.* (p 8)”.<sup>25</sup>

Como todas as relações em todos os espaços se dão em forma de entrelaçamento, e cruzamento de idéias, também o poder perpassa todas as relações, circula e se consolida na forma de redes:

“O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia, nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas os indivíduos estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centro de transmissão.”<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Cultura. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura.** 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. p 205.

<sup>25</sup> AZEVEDO. Op. cit. p 65.

<sup>26</sup> FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 15ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p 183. A mesma citação pode ser encontrada em PAULA, Maria de Fátima Costa de. **O Poder Disciplinar da Escola Sobre o Corpo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1991.

Como minha intenção aqui é, dentre outras coisas, discutir o funcionamento das relações de poder dentro das instituições de ensino, enfocando o caso específico de uma determinada escola, bebi na fonte desse que é um dos autores que revolucionou as reflexões sobre as formas de funcionamento do poder nas sociedades ocidentais: Michel Foucault.

## **1.2. Enfocar Foucault.**

Farei agora um mergulho na obra de um dos pensadores mais relevantes do século XX, cujo pensamento contribui efetivamente para a compreensão da realidade ainda hoje: o filósofo e historiador francês Michel Foucault. Nascido em 1926 em Poitiers, centro da França e morto em decorrência da Aids em Paris em vinte e cinco de junho de 1984, aos cinquenta e sete anos, deixou publicadas em vida cerca de dezesseis obras que transitam por discussões relativas a epistemologia e a linguagem de uma fase em que se dedicava a pesquisas no campo do que chamou de arqueologia do saber, passando por um maior aprofundamento político quando desenvolve suas teses sobre a genealogia do poder na virada para a década de 1970 até chegar em seus estudos sobre as formas de subjetivação, sobre o biopoder e sobre a história da sexualidade.

Apesar de transitar por diversas teias tecidas pelo seu pensamento, me deterei mais especificamente nas questões do saber, do poder e de suas inter-relações, sendo que mergulharei mais fundo ainda em uma das suas fases mais férteis: a dos estudos sobre a “genealogia do poder”, onde desenvolve conceitos bastante originais e fundamentais para esta pesquisa tais como o das “tecnologias políticas”, dos “micropoderes” e da “microfísica do poder”, do “poder disciplinar”, do “panoptismo”, dos “saberes sujeitados”, entre outros.

### **1.2.1. A Genealogia do Poder e a Insurreição dos Saberes Sujeitados.**

Para Foucault, os saberes são como peças nas relações de poder e não meramente seus efeitos ou resultantes. “Os saberes são poderes”, ambos se produzem mutuamente. Sua genealogia do poder surge desse entrecruzamento dos saberes e dos

poderes, através dela o poder é visto como instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes. Essas relações saber-poder não podem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria livre em relação ao sistema de poder. Pelo contrário, o sujeito que conhece, os objetos a conhecer, as modalidades e os métodos de conhecimento são efeitos das implicações entre o saber e o poder, os processos e as lutas que os atravessam e que os constituem, determinando as formas e os campos do conhecimento. Não existe saber desinteressado, todo saber é um saber-poder.

“A partir da década de 70, Foucault se dirige a pensar as questões do poder e da dominância, criando o que ele próprio chamou de ‘genealogia’. Qualquer saber manteria relações de poder com os vários regimes de pertinência discursiva e social e não haveria relações de saber sem relações de poder”.<sup>27</sup>

Nesse campo da genealogia do poder ele chama atenção para a existência de uma “insurreição dos saberes sujeitados”, que são os:

“(...) conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. (...) apenas os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar”.<sup>28</sup>

Os saberes sujeitados são ainda uma outra coisa, de certa forma bastante diferente:

“Toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos”.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> **CADERNO IDÉIAS**. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 7 de outubro de 2000.

<sup>28</sup> FOUCAULT. Op. Cit. p 11.

<sup>29</sup> Ibidem. p 12.

É exatamente ao colar esses “saberes sujeitados” que se torna possível descobrir o “saber histórico das lutas” a partir do qual vem sendo feita a crítica aos discursos científicos enquanto status de verdade nas últimas décadas. Assim se delinearam as pesquisas genealógicas foucaultianas, que são “a um só tempo, redescoberta exata das lutas e memória bruta dos combates”, e que só foram possíveis graças à superação da “tirania dos discursos englobadores, com a sua hierarquia e com todos os privilégios das vanguardas teóricas”.<sup>30</sup>

Segundo Ana Maria de O. Burmester, essa “insurreição dos saberes sujeitados” acontece em momentos de “reviravoltas de saber”. Um exemplo foi certamente o da suspensão das teorias globalizantes no momento das reflexões sobre a eficácia das críticas descontínuas e particulares, locais, as quais puderam emergir historicamente em épocas de crise do pensamento. Esses saberes sujeitados trazem em si, ao mesmo tempo, “capacidade crítica e competência inovadora”, e “se insurgem contra o pensamento centralizador, autoritário, resistindo e podendo ser reconhecidos pelos caminhos da erudição e, ao mesmo tempo, dos saberes desqualificados, mesmo ignorados”.<sup>31</sup> Foucault dá grande importância aos conteúdos históricos, pois graças a eles foi possível descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que “as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo justamente mascarar”.<sup>32</sup> Superando um aparente paradoxo, o autor de *Vigiar e Punir* coloca dentro de um mesmo conceito, o de saberes sujeitados, dois tipos de saberes diversos: aqueles oriundos do campo da erudição tais como os saberes históricos e aqueles desqualificados como ingênuos e hierarquicamente inferiores. Pois é exatamente da junção desses dois tipos de saberes que será possível tecer pesquisas genealógicas múltiplas, “a um só tempo redescoberta exata das lutas e memória bruta dos combates”.<sup>33</sup>

As genealogias são portanto anti-ciências, no sentido em que buscam construir não um discurso de verdade universal e generalizante mas apostam nos discursos locais, específicos e com respeito às especificidades, sem pretensão de universalidade, descontínuos, posto que se materializam em momentos específicos.

Não é por acaso que as teorias mais ligadas às discussões relativas ao poder Foucault as desenvolve após 1968. Isso se dá porque os acontecimentos revolucionários

---

<sup>30</sup> Ibidem. p 13.

<sup>31</sup> BURMESTER, Ana Maria de O. **Em Defesa da Sociedade**. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Liuz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p 36.

<sup>32</sup> FOUCAULT. **Em Defesa da Sociedade**. Op. cit. p 11.

<sup>33</sup> Ibidem. p 14. Também é possível encontrar tal citação em BURMASTER. op cit. p 37.

do maio de 68 francês o marcaram profundamente e desde então ele passou a se preocupar mais em contribuir para a análise crítica e para a transformação dos “processos de subjetivação da política e cultural”, o que explica em parte sua dedicação, seu maior engajamento através de suas pesquisas sobre a genealogia do poder.

Contrariando uma visão recorrente de que Foucault foi um grande pessimista e que seu pensamento “condenou o homem à morte” visto que este seria um perpétuo prisioneiro das estruturas de poder que o cercam, o sujeitam e condicionam sua existência, a sua concepção de genealogia está ligada a um projeto claro de viabilizar as condições para permitir uma insurreição dos saberes sujeitados, acumulados nas lutas ou excluídos e esmagados pelos saberes ditos “superiores” e “verdadeiros” propagados por aqueles que controlam as instituições e produzem os saberes elitizados. Se ele, através de suas pesquisas houvesse se deparado realmente com um “beco sem saída” para a humanidade e, portanto, tivesse desistido de fato, por que então participou, como nos mostra Renato Janine Ribeiro, de tantas manifestações, defendeu direitos de tantas minorias: mulheres, homossexuais, presos, negros, ecologistas, etc?<sup>34</sup> Por que escreveu então, se não para tocar de alguma forma seus leitores como tocou a mim e me fez abrir os olhos para tantas formas de poder que se capilarizam e atravessam todas as relações e interações humanas? As próprias palavras utilizadas por Foucault são indícios de que ele não era um desesperançado, caso contrário não estaria falando em “táticas”, não travaria combates tão homéricos contra o monopólio da propagação de saberes, contra os efeitos de poder advindos da manipulação das “verdades” que as ciências reivindicam para si. Podemos perceber o caráter engajado das suas idéias nesta sua definição de genealogia:

“O acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, (...) que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. (...) fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. (...) as genealogias são, muito exatamente, anticiências. (...) trata-se da insurreição dos

---

<sup>34</sup> RIBEIRO, Renato Janine. **O Intelectual e Seu Outro: Foucault e Sartre**. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**. Volume 7, números 1 e 2, São Paulo, outubro de 1995.

saberes (...) contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa”.<sup>35</sup>

Neste sentido a psicologia, a psiquiatria, a semiologia dos textos literários e até um tipo mais obtuso de marxismo são combatidos pela genealogia foucaultiana exatamente por se pretenderem discursos científicos globalizadores e totalizadores, pois enquanto arrogam para si o status de verdade científica universal, na prática estão buscando se sobrepor e desqualificar diversos outros saberes locais, periféricos, não-científicos, como inferiores, não verdadeiros ou menos verdadeiros. Eis então o que pretende a genealogia: combater a sujeição dos saberes históricos e torná-los livres, combater a ambição de poder embutida nos saberes que se arrogam científicos desqualificando todos os demais saberes.

Enquanto a arqueologia do saber busca a explicação para o surgimento e as transformações sofridas por esses saberes, introduzindo a questão do poder, ou seja, explica o aparecimento desses saberes a partir de condições externas aos próprios saberes, ou seja, as relações de poder, a genealogia – conceito que ele foi buscar em Nietzsche, apesar de tê-lo transformado significativamente – diz respeito às relações existentes entre saber e poder. “a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais assim descritas, os saberes sujeitados que daí desprendem”.<sup>36</sup>

Nem a arqueologia do saber nem a genealogia do poder foucaultianas pretendem se constituir enquanto ciências, teorias ou mesmo um sistema, querem sim elaborar análises fragmentárias e transformáveis, análises locais e localizadas, de onde, para cada realidade distinta sejam construídos mecanismos heterogêneos para a compreensão das articulações entre saberes e poderes, levando sempre em conta as situações concretas, suas especificidades, para a partir delas constituir um tipo singular de intervenção. Teorias globais ou conceitos universais sobre o poder podem reduzir a sua multiplicidade, variedade e suas descontinuidades, caindo no extremo oposto: na busca de dar conta de uma totalidade e da complexidade dos acontecimentos de uma forma mais global corre-se o risco efetivo da queda no reducionismo, no forçar e comprimir a realidade até o ponto em que ela caiba numa dada teoria geral explicativa.

---

<sup>35</sup> FOUCAULT. **Em Defesa da Sociedade**. Op. Cit. p 13-14.

<sup>36</sup> *Ibidem*. p 16.

### 1.2.2. Uma Concepção Original do Poder.

Foucault iniciou um de seus livros mais importantes “Vigiar e Punir” com uma espantosa narração de um suplício acontecido no século XVIII e mostrou que aos poucos as formas de incidência do poder sobre a sociedade e sobre o corpo dos indivíduos foi sofrendo transformações a partir desse período: no lugar dos suplícios começou a haver uma “redistribuição da economia do castigo” onde se priorizou a utilização do tempo e as penas passaram a ter caráter essencialmente corretivo e menos diretamente físico, o corpo deixou de ser o alvo principal da repressão penal e os espetáculos das punições foram sendo suprimidos para se tornarem uma parte mais velada do processo penal. Com essa mudança nas engrenagens do poder, sua eficácia passou a ter origem não mais na intensidade visível, mas na sua fatalidade e o essencial não era mais a punição, mas sim a correção e a reeducação, onde o corpo deixou de ser o alvo principal e passou a ser apenas um meio, um instrumento intermediário para se atingir a alma e o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Era a época da sobriedade punitiva onde um exército inteiro de novos técnicos passou a substituir o carrasco: “guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos e **educadores**”, os quais deveriam não só ajudar os juízes em seus julgamentos, mas também atuar mais profundamente “sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” do indivíduo a ser punido, julgando não só seus crimes mas também suas paixões, seus instintos, anomalias, enfermidades e inaptações. A justiça passou a ter perpetuamente seus saberes requalificados por instâncias não-jurídicas.

A partir de então as punições puderam ser prolongadas ou abreviadas no decorrer do tempo de acordo com o comportamento do criminoso, pois não se destinavam mais apenas a sancionar a infração, mas também a controlar o indivíduo e a modificá-lo. Todo um discurso científico surgiu em torno das punições objetivando legitimá-las e perguntas do tipo: “onde estará, no próprio autor, a origem do crime? Instinto, inconsciente, meio ambiente, hereditariedade?”, intencionavam não só descobrir quais medidas e sanções seriam mais apropriadas mas também e principalmente criar modos para prever sua evolução e para corrigi-lo. A alma moderna estava sendo fabricada e entrava no palco da justiça penal. Com a inserção nas práticas judiciárias de todo um “saber científico” evidenciavam-se as transformações na maneira como os corpos eram investidos pelas relações de poder. Deu-se assim todo o desenvolvimento de uma nova tecnologia política, uma tecnologia de poder em que o

homem passou a ser visto como objeto de um saber por um discurso com status “científico”.

Em um mesmo processo estavam surgindo novas formas de punição, sanção, castigo, mas também todo um aparato jurídico e do direito penal ao lado das próprias ciências humanas, dentre as quais a pedagogia que tratarei com mais calma mais adiante. Surgiu também o que Foucault chamou de uma “economia política do corpo”, preocupada em estudar e trabalhar as suas forças, utilidade e docilidade delas, sua repartição e submissão. Para ele:

“Pode haver um <<saber>> do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. (...) não passa de uma instrumentação multiforme. Além disso seria impossível localizá-la, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado”.<sup>37</sup>

A tecnologia política do corpo é uma “microfísica do poder” que se coloca entre as instituições e os corpos. O poder exercido, mais que possuído, nessa microfísica não é uma propriedade de ninguém, nem do Estado, nem privilégio de uma classe dominante, mas sim uma estratégia, é uma batalha perpétua e não um contrato, não se aplica pura e simplesmente como obrigação ou proibição aos que não o têm. Ele os investe, passa por eles e através deles.

Em Foucault não existe uma teoria geral do poder, pois como já disse, não é sua pretensão construir teorias globalizantes e generalizantes. Ele se “polícia” para não construir explicações de conjunto, por isso não elabora para si mesmo a pergunta-armadilha: “o que é o poder?”, prefere buscar entender quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diferentes dispositivos de poder e suas especificidades, os quais se exercem em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões muito variadas.

---

<sup>37</sup> FOUCAULT. **Vigiar e Punir**. op. cit. p 28-29.

Até 1971, Foucault tentou apreender os mecanismos de poder a partir de dois pontos principais: 1) as regras de direito que delimitam o poder em seus aspectos formais; 2) os efeitos de verdade que esse poder produz e conduz e que, por sua vez, reconduzem esse poder. Seus estudos giravam em torno do triângulo: poder, direito e verdade<sup>38</sup>. Sua angústia estava em tentar descobrir como os discursos de verdade podem fixar os limites de direito do poder e como os seres humanos são submetidos pelo poder à produção de verdade e só podem exercer o poder mediante a produção da verdade. Essa predisposição em desmascarar a verdade como mecanismo de poder foi mais uma das influências que Foucault foi beber nas fontes nietzscheanas.<sup>39</sup>

Na teoria jurídica clássica advinda dos pensadores do século XVIII, o poder era algo como um direito do qual se seria possuidor, um bem que se poderia possuir, transferir e/ou alienar total ou parcialmente mediante um ato jurídico, uma cessão, um “contrato social”. Assim, todo indivíduo seria dotado de um poder que seria cedido para a constituição de uma soberania política, um Estado que, acumulando os poderes, dentre outras coisas “protegeria” os indivíduos uns dos outros. Foucault chamou atenção para a analogia possível nessa teoria entre o poder e os bens, o poder e a riqueza, o poder como uma espécie de propriedade que, como tal, pode ser transferível. Eis o poder como concessão.

Há uma outra concepção de poder, historicamente ligada ao pensamento das esquerdas, que coloca o poder não como concessão mas como coerção, sob o controle e

---

<sup>38</sup> Ibidem. p 28.

<sup>39</sup> Vejamos o que Nietzsche tem a dizer sobre a verdade: “Somente por esquecimento pode o homem alguma vez chegar a supor que possui uma “verdade” (...). Se ele não quiser contentar-se com a verdade na forma de uma tautologia, isto é, com os estojos vazios, comprará eternamente ilusões por verdades. O que é uma palavra? A figuração de um estímulo nervoso em sons. Mas concluir do estímulo nervoso uma causa fora de nós já é resultado de uma aplicação falsa e ilegítima do princípio da razão. (...) A “coisa em si” (tal seria justamente a verdade pura sem conseqüências) é, também para o formador da linguagem, inteiramente incaptável (...). Ele designa apenas as relações das coisas aos homens e toma em auxílio para exprimi-las as mais audaciosas metáforas. Um estímulo nervoso, primeiramente transposto em uma imagem! Primeira metáfora. A imagem, por sua vez, modelada em um som! Segunda metáfora. Acreditamos saber algo das coisas mesmas, se falamos de árvores, cores, neve e flores, e no entanto não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades de origem. (...) Todo conceito nasce da igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo (...) O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam a efigie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas”. A sociedade, para existir estabelece a obrigação de “dizer a verdade, isto é, de usar as metáforas usuais, portanto, expressas moralmente: da obrigação de mentir segundo uma convenção sólida, mentir em rebanho, em um estilo obrigatório para todos. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extra-Moral**. In: **Obras Incompletas**. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (coleção: Os Pensadores). pp 47-49.

tutela do Estado, onde o seu papel essencial seria o de “manter relações de produção, e, ao mesmo tempo, reconduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possível”. De certo ponto de vista, o poder aqui teria na economia sua principal razão de ser. Há, portanto, uma vinculação mais ou menos direta entre o poder e a economia nessas duas teorias.

Eis o grande esforço desse pensador francês: criar uma concepção diferenciada do poder que o coloque não necessariamente vinculado à economia. Para ele o poder não é algo que se possui, “o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas ele se exerce e só existe em ato (...) não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, primariamente, uma relação de força”.<sup>40</sup>

“(...) o poder não é uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente”.<sup>41</sup>

Eis o que o próprio Foucault disse sobre o poder em uma de suas aulas no Collège de France, datada de 14 de janeiro de 1976:

“O poder (...) não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. O poder, acho eu deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários”.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> FOUCAULT. **Em Defesa da Sociedade**. Op cit. P 21.

<sup>41</sup> MACHADO, Roberto. **Por Uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. op. cit. p X.

<sup>42</sup> FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. op cit. pp 34-35.

Os indivíduos não são meros receptáculos de intervenções do poder, não são matéria muda. O que os individualiza, o que forma seus discursos, seus corpos, seus desejos, seus saberes são esses efeitos de poder, que os sujeita e que assim os torna sujeitos. Em outras palavras, todos somos sujeitos por que somos durante toda a vida sujeitados, por que somos também objetos, efeitos do poder que nos atravessa. “todos nós temos o poder no corpo”. No entanto, isso não significa, como o próprio pensador aqui discutido assinala, que o poder seja “a coisa mais bem distribuída do mundo”.

Em outras palavras, o poder em si não existe! O que existe são relações de poder. Isso traz três conseqüências: 1) sendo uma relação e não um objeto o poder não é propriedade exclusiva de ninguém, nem de determinados indivíduos, nem de classes, nem de instituições, nem do Estado; 2) sendo relação e portanto histórico, processual, o poder está em toda parte da sociedade e no entanto não pode ser localizado em nenhum lugar específico desta, pois sendo móvel, pode circular, abranger e investir muitos pontos do corpo social, pode sofrer muitos deslocamentos. Dessa perpétua mobilidade advém a idéia foucaultiana da “microfísica do poder”; 3) dada essa mobilidade do poder, esse seu permear de espaços, nos corpos e através do tempo onde não existe exterior possível, nada e ninguém dele escapa, e dado o fato de que “onde há poder há resistência, também essa resistência não é estática e localizada, naquele que resiste a não ser no ato de resistir, ela é perpetuamente móvel, também ela atravessa, de uma forma ou de outra, todos os corpos e espaços, se alastra por todas as estruturas sociais, não cabe somente em um “lugar de resistência”.

#### **1.2.2.1. Os Micropoderes.**

A novidade desse autor, portanto, é que ele nos revelou a existência de outros poderes diversos do poder do Estado, poderes locais, específicos, circunscritos a uma pequena área de atuação e até com certa autonomia em relação aos macropoderes estatais, embora se articulem com eles das formas mais diversas, sendo inclusive indispensáveis para manutenção e atuação eficaz dos mesmos. São os micropoderes, que:

“(…) encontram-se disseminados por todo o corpo social, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, penetrando na vida cotidiana das pessoas e atingindo nas suas mais tênues extremidades

o corpo dos indivíduos, realizando sobre ele um controle detalhado dos gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos”.<sup>43</sup>

Em seus textos Foucault sempre fez questão de afirmar que há uma certa autonomia desses “micropoderes” em relação ao Estado, ao poder central. Isso não quer dizer que os estudos sobre o aparelho de Estado não sejam importantes, mas é necessário compreender que “o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado, a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados”.<sup>44</sup> Tal raciocínio é fundamental, pois leva a revisão crítica de uma determinada idéia acumulada historicamente por uma certa ortodoxia “revolucionária”, de tratar a tomada do aparelho estatal ou a sua destruição como sinônimos respectivamente da tomada ou destruição do poder. As experiências autoritárias vividas no campo do chamado “socialismo real” ilustram e apontam muito claramente que as relações de poder que atravessam toda a sociedade, seus micro-poderes, também precisam ser pensados, combatidos e transformados.

Como método, Foucault buscou não analisar as formas de poder centrais, regulamentadas, o que chamou de “uma análise descendente do poder”, ao contrário, buscou apreender o poder em suas extremidades, onde ele se torna capilar, em suas formas e instituições locais, apreender o poder em suas extremidades cada vez menos jurídicas. Não em suas instâncias de decisão, mas do seu lado externo, no ponto em que ele está em relação direta e imediata com seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, onde ele se implanta e produz seus efeitos reais. Por exemplo, ao invés de perguntar como surgiu e se constituiu o soberano, ele preferiu perguntar como, aos poucos foram surgindo, a partir da multiplicidade dos corpos, os súditos e como esses últimos se vêm e se aceitam como tal. Aqui está um ponto de partida inteiramente novo: uma “análise ascendente do poder”.

#### **1.2.2.2. “A Política é a Guerra Continuada por Outros Meios”.**

Mas onde estaria a fundamentação desses mecanismos e dessas relações de poder? Sendo o poder, em si, emprego e manifestação de uma relação de força, ao invés

---

<sup>43</sup> PAULA. Op. cit. p 16.

<sup>44</sup> FOUCAULT. **Microfísica do Poder**. op. cit. pp 149-150.

de analisá-lo como cessão ou contrato, ou ainda como recondução das relações de produção através da coerção e até da repressão, Foucault foi mais uma vez buscar em Nietzsche a sua concepção de que o poder se fundamenta na guerra. “O poder é a guerra, é a guerra continuada por outros meios”. Isso significa que:

“(...) as relações de poder (...) têm essencialmente como ponto de ancoragem uma certa relação de força estabelecida em dado momento, historicamente precisável, na guerra e pela guerra. E se é verdade que o poder político pára a guerra, faz reinar ou tenta fazer reinar uma paz na sociedade civil, não é de modo algum para suspender os efeitos da guerra ou para neutralizar o desequilíbrio que se manifestou na batalha final da guerra. O poder político, nessa hipótese, teria como função reinserir perpetuamente essa relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa, e de reinseri-la nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e de outros. (...) a política é a sanção e a recondução do desequilíbrio das forças manifestado na guerra”.<sup>45</sup>

Isso significa que, no interior dessa “paz civil” que as sociedades podem estar vivendo, todas “as lutas políticas, os enfrentamentos a propósito do poder, com o poder, pelo poder”, as mudanças nas relações e correlações de força, tudo isso deveria ser interpretado como continuações da guerra. “Sempre se escreveria a história dessa mesma guerra, mesmo quando se escrevesse a história da paz e de suas instituições”<sup>46</sup>.

Vale ressaltar que essa sua hipótese de enfrentamento belicoso das forças, que ele chama de “hipótese de Nietzsche” não é de modo algum contraditória a hipótese de poder como repressão, não a substitui, mas de certo modo ambas até se encadeiam. Para o autor de “Vigiar e Punir” a repressão é uma das conseqüências políticas da guerra um pouco como a opressão era o abuso da soberania, o ilegítimo se sobrepondo ao legítimo, quando o poder ultrapassava a si mesmo rompendo o contrato, na ordem jurídica da teoria clássica do direito político. A esse modelo “contrato-opressão” ele contrapõe o esquema “guerra-repressão”, onde a grande oposição não se dá entre legítimo e ilegítimo, mas entre luta e submissão. Sendo assim, esta repressão não se veste dos mesmos significados daquela opressão, ela não é um abuso e sim “o simples efeito e o

---

<sup>45</sup> FOUCAULT. **Em Defesa da Sociedade**. op. cit. pp 22-23.

<sup>46</sup> *Ibidem*. p 23.

simples prosseguimento de uma relação de dominação. A repressão nada mais seria que o emprego, no interior dessa pseudopaz solapada por uma guerra contínua, de uma relação de força perpétua”.<sup>47</sup> “A política é a continuação da guerra por outros meios” e a sociedade, em sua estruturação política se organiza de forma que alguns possam se defender dos outros, “ou defender sua dominação contra a revolta dos outros”, defendendo sua vitória e perenizando-a na sujeição alheia.

Outra coisa, Foucault afirmou peremptoriamente que suas análises genealógicas não pretendiam constituir-se em verdades históricas generalizantes e universais, por isso, cada realidade específica deve ser analisada também de forma específica. Digo isso por que tal afirmação de que o que fundamenta as relações de poder em uma dada sociedade são suas raízes em guerras passadas que consolidaram as correlações de força, bem como quaisquer outras afirmações foucaultianas devem ser verificadas em cada caso, em cada realidade. No que tange a sua afirmação de que a “política é a guerra continuada por outros meios” por exemplo, segundo Ana Maria de O. Burmester, ele está falando especificamente sobre as bases da história européia que viveu as guerras civil-religiosas até o século XVI, as quais teriam sido fundadoras dessa realidade belicosa marcada por uma guerra perpétua disfarçada e amenizada pela política. Posso trazer à tona outros momentos históricos que teriam refundado em outros termos essa correlação de forças na França e na Europa como um todo: as diversas insurreições e revoluções ocorridas a partir dos séculos XVII e XVIII até maio de 68 em Paris.

Sem querer forçar muito a realidade para encaixá-la em uma perspectiva teórica, é possível ver nos processos de descoberta, chegada, invasão, conquista violenta e colonização genocida do Brasil pelos portugueses como um momento fundante das correlações de força aqui no Brasil. Assim como os processos da independência política, proclamação da república, conflitos como os de Canudos, Contestado, etc., a pseudo-revolução populista de 1930, os golpes que instauraram as ditaduras do Estado Novo (1937-45) e militar (1964-85); podem ser vistos como momentos de refundação da política brasileira também como “guerra continuada por outros meios”.

### **1.2.3. As Tecnologias Políticas.**

No entanto Foucault foi muito além dessa concepção de poder como apenas repressão. Seus estudos avançaram para onde esse poder se esmiúça e penetra no

---

<sup>47</sup> Ibidem. p 24.

amiúde de todas as relações. Por volta do século XVIII diversas novas tecnologias se desenvolveram, foi a época do despontar da chamada revolução industrial. Mas não foram apenas as tecnologias que incidiam sobre a transformação da matéria, tecnologias das máquinas, mecânicas, que surgiram nessa época. Nasceram também as chamadas “tecnologias políticas”: novos saberes e novos meios de se exercer um controle sobre o corpo, potencializando tanto a utilidade quanto a docilidade das suas forças. Aqui está a gênese de uma espécie de “economia política do corpo”, pois o corpo está perpétua e irremediavelmente inserido em um campo político, sendo constantemente atingido, construído até, por relações de poder, relações essas que têm (também, mas não apenas) uma face voltada para a utilização econômica desse corpo, objetivando torná-lo força de produção. Mas a sua constituição enquanto força de trabalho só acontece se ele está bem inserido num sistema de sujeição (político). Veja o que diz o próprio Foucault:

“(...) o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; (...) pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, (...). Quer dizer que pode haver um <<saber>> do corpo que não é exatamente a ciência do seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo”.<sup>48</sup>

É claro que essa “tecnologia política” não é uma coisa permanentemente sistematizada, organizada para assim ser adotada e aplicada. Trata-se de uma coisa difusa, fragmentada até, desenvolvida e utilizada em diferentes processos.

### **1.2.3.1 - O Poder Disciplinar.**

Uma das formas em que se materializam essas “tecnologias políticas” é o poder disciplinar. Ele é, segundo Foucault, fruto das transformações ocorridas na sociedade burguesa a partir dos séculos XVII e XVIII, tendo se consolidado no século XIX, e é responsável pela individualização do homem e, conseqüentemente, por sua constituição como sujeito e objeto do conhecimento.

---

<sup>48</sup> FOUCAULT. *Vigiar e Punir*.op. cit. p 28.

“O poder disciplinar tem como função básica adestrar os indivíduos para se apropriar deles mais e melhor. Para tal esse poder exerce um controle detalhado e minucioso sobre os corpos, com objetivo de torná-los dóceis, ou, em outros termos, aumentar sua eficácia econômica e diminuir seu potencial político”.<sup>49</sup>

O próprio Foucault fala sobre o assunto:

“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 as ‘disciplinas’ (...) 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 (...) a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (...) a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (...) dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ele procura aumentar, e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho (...) a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo (...) entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”.<sup>50</sup>

O poder disciplinar é, portanto, uma “tecnologia política” que é ao mesmo tempo uma sujeição e um trabalho que se exercem sobre os corpos e os produzem.

#### **1.2.4. Controle do Espaço, do Tempo e dos Corpos.**

---

<sup>49</sup> PAULA. op. cit. p 20.

<sup>50</sup> FOUCAULT. **Vigiar e Punir**. op. cit. Essa mesma citação é encontrada em BELTRÃO, Irecê Rego. **Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios: Didática: O Discurso do Disciplinamento**. São Paulo: Editora Imaginário, 2000. pp 37-38. E também, com recorte diferenciado, em: PAULA. op. cit. p. 20.

A disciplina é, segundo Roberto Machado, um tipo de organização do espaço, é uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. A disciplina é um controle do tempo, cria uma sujeição do corpo ao tempo com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia, por isso o desenvolvimento de uma ação é muitas vezes mais importante que o resultado. A vigilância é um dos seus principais meios de controle, a qual precisa ser vista pelos indivíduos a ela expostos como contínua, permanente, sem limites, capaz de estar presente em toda a extensão do espaço. Uma espécie de “olhar invisível” que deve impregnar de tal maneira quem é olhado até que este adquira a visão de quem o olha. A disciplina por fim implica um registro contínuo do conhecimento, ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber.<sup>51</sup>

#### **1.2.4.1 - O Controle do Espaço.**

A distribuição dos indivíduos no espaço é um dos primeiros procedimentos do poder disciplinar e isso se dá a partir de diferentes técnicas: 1) através da exigência da “cerca”, especificando um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, ideal para o desenvolvimento da “monotonia disciplinar”. Esse encerramento pode se dar de forma clara e objetiva através das prisões ou de forma mais discreta e, no entanto, também bastante insidiosa e eficiente como nos colégios e escolas, por exemplo, herdeiros do modelo do convento e também nas fábricas e nos quartéis, idealizados para fixar exércitos de corpos disciplináveis.

Mas o princípio da clausura com seus espaços fechados e controlados separados do espaço exterior, com seus tempos determinados para entradas, permanências e saídas, não é suficiente, nem constante, nem indispensável. 2) - O espaço é trabalhado de forma muito mais flexível e mais fina, através do princípio da localização imediata e do quadriculamento.

“Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos

---

<sup>51</sup> MACHADO, Roberto. Op. cit.

indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as 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”.<sup>52</sup>

O espaço disciplinar ao ser quadriculado vai se desdobrando em partículas cada vez menores e mais facilmente analisáveis até chegar em sua dimensão celular onde cada indivíduo é localizável. 3) – A isso vêm somar-se as “regras das localizações funcionais” que estabelecem lugares determinados para satisfazer simultaneamente a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas e a criação de um espaço útil, se apropriando das mobilidades e do formigar humano através de uma rigorosa divisão do espaço. Nos hospitais, por exemplo, as técnicas de observação médica são precedidas das distribuições da vigilância fiscal e econômica que irão influenciar a estrutura de funcionamento desses espaços subsidiando o surgimento de um sistema para verificar o número real de doentes, sua identidade, as unidades de onde procedem, regulamentando a partir daí suas idas e vindas. Esse modelo se espalha rapidamente e é aperfeiçoado e adotado por todas as demais instituições disciplinares tendendo a individualizar os corpos num “quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas”. Nas fábricas esse quadro se torna mais complexo, pois além de distribuir os indivíduos num espaço onde podem ser isolados e localizados, é necessário articular essa distribuição com a produção, através das diferentes atividades produtivas distribuídas em seus respectivos postos de trabalho. Eis como funciona tal modelo:

“Percorrendo o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios da fabricação. Todas essas seriações formam um quadriculado permanente: as confusões se desfazem; a produção se divide e o processo

---

<sup>52</sup> FOUCAULT. Vigiar e Punir. op. cit. p 131.

de trabalho se articula por um lado segundo suas fases, estágios ou operações elementares, e por outro, segundo os indivíduos que o efetuam, os corpos singulares que a ele são aplicados: cada variável dessa força – vigor, rapidez, habilidade, constância – pode ser observada, portanto caracterizada, apreciada, contabilizada e transmitida a quem é o agente particular dela. (...) no nascimento da grande indústria, a decomposição individualizante da força de trabalho; as repartições do espaço disciplinar muitas vezes efetuaram uma e outra”.<sup>53</sup>

4) - Cada elemento dentro do espaço disciplinar se define pelo lugar que ocupa nas distribuições que são feitas em séries e pela distância que os separa. A disciplina é uma arte de dispor em fila e de individualização dos corpos que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. Ela cria espaços complexos e organizados, ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos, nos quais permite a circulação controlada e realiza as fixações garantindo a obediência dos indivíduos e a economia do tempo e dos gestos. Esses espaços tendem a ser simultaneamente reais – por que regem a disposição dos edifícios, de salas, de móveis; e ideais – pois se baseiam em caracterizações, estimativas, hierarquias. Assim a disciplina cria “quadros vivos”, transformando as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas, organizando o múltiplo, percorrendo-o, dominando-o, impondo-lhe uma ordem.<sup>54</sup>

A negação do direito ao espaço é, segundo Nilda Alves, uma marca das relações entre dominadores e dominados nos últimos séculos. Negou-se aos últimos os espaços de morar, de distração, de prazer, de cura, de estudo. Atualmente foi conquistado em maiores ou menores parcelas o acesso a esses espaços por grande parte da população, por outro lado é perceptível que eles estão tendencialmente se tornando cada vez mais deteriorados e/ou menores. Essa autora aponta como exemplo extremo o próprio espaço das ruas, que de público torna-se privado ao ser higienizado e controlado para servir de passagem, fazendo com que nas cidades os despossuídos sejam afastados do centro e das áreas nobres, lhes restando apenas o distante espaço e o longo tempo.<sup>55</sup>

Para ela, tanto o tempo quanto o espaço devem ser compreendidos como dimensões “criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que

---

<sup>53</sup> Ibidem. p 133.

<sup>54</sup> Ibidem. p 135.

<sup>55</sup> ALVES, N. O Espaço Escolar e Suas Marcas. op. cit. p 31.

servem à reprodução da vida social”, e em cada modo de produção ou formação social distintos são desenvolvidas formas, conceitos e práticas distintas de tempo e espaço. No capitalismo, os processos materiais de produção social estão em permanente mudança e isso faz com que também os significados do tempo e espaço se modifiquem. A arquitetura é vista como um meio fundamental de controle e determinação dos comportamentos e das relações. A transformação dos espaços desencadeia objetivamente mutações nos seres humanos que neles coexistem, posto que têm que forçosamente ajustar suas práticas diárias. Uma arquitetura também tem traços ideológicos, é sempre uma forma de escritura no espaço escolhida dentre as muitas possíveis. É fundamental tal constatação por trazer à “flor da pele” da discussão mais uma vez a impossibilidade da neutralidade, desta vez observada nas atividades e nas obras de engenharia e arquitetura. Claro que as práticas sociais não são totalmente determinadas pelas estruturas onde elas se dão, mas isso será objeto de discussão num momento posterior deste trabalho.

Na parte final da dissertação, Michel de Certeau me ajudará a discutir sobre as diversas astúcias e táticas utilizadas pelos indivíduos, usuários desses espaços, para escaparem dos disciplinamentos e fundarem microliberdades, mas agora trago esse autor à tona devido a uma interessante reflexão que ele faz sobre o espaço diferenciado do lugar. Para ele “um lugar é a ordem (...) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. (...) os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”. Já o espaço existe “sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis”.<sup>56</sup> Para esse autor “o espaço é um lugar praticado”, a rua definida pelo urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Citando Merleau-Ponty, ele afirma que “o espaço é existencial” e “a existência é espacial” e essa experiência é a relação com o mundo, existindo tantos espaços quantas experiências espaciais distintas. O lugar é estático, inerte, enquanto o espaço é percorrável, é alvo de ações, o espaço é condicionado e produzido por um movimento. A morte, a transformação do espaço em paisagem, são meios de se transitar do espaço ao lugar, do movimento para o estático, o inverso pode se dar quando objetos ou personagens são “despertados” e movimentados. Os relatos são grandes responsáveis

---

<sup>56</sup> CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p 201.

pela transformação do lugar em espaço e vice-versa. O primeiro pode ser transcrito em um mapa enquanto o segundo em um percurso, o ver é um conhecimento que dá conta do lugar, o ir é uma ação espacializante. Aqui está a relação entre o mapa: descrição redutora totalizante das observações e o itinerário: série discursiva de operações, duas linguagens simbólicas e antropológicas do espaço.

Os limites são traçados pelos pontos de encontro entre as apropriações progressivas e os deslocamentos sucessivos. Portanto, é possível ao ser humano expandir seus limites assim como ao poder disciplinar o é reduzi-lo. A escola, objeto de discussão principal aqui, é um lugar prenhe de espaços.

#### **1.2.4.2. A História do Tempo Sob Controle: do “Tempo Natural” ao “Tempo Mecânico”.**

Nas sociedades tribais contemporâneas, bem como nas sociedades antigas do oriente e do ocidente e nas medievais, o tempo era representado pelos processos cíclicos da natureza: sucessão dos dias e das noites, passagem das estações, dias medidos do amanhecer ao crepúsculo, e anos em termos de épocas de plantios e de colheitas. Ou seja, o tempo era visto como um processo natural e raramente havia interesse em medi-lo com exatidão. Assim, mesmo civilizações extremamente desenvolvidas em diversos aspectos tinham meios de marcação do tempo bastante primitivos: ampulhetas, relógios de sol e diversos outros dispositivos que forneciam apenas referências aproximadas sobre o tempo e eram bastante vulneráveis a um outro tempo: as condições climáticas.

Hoje, no mundo ocidental civilizado, a maior parte da humanidade vive num mundo que gira em torno dos símbolos mecânicos e matemáticos do relógio. É através e a partir dele que se tornou possível determinar o movimento das pessoas, controlar seus corpos, regular suas ações. “O relógio transformou o tempo” de um processo natural a algo mecânico e assim pôde torná-lo mercadoria mensurável. Sem essa ruptura nas formas de medição do tempo o sistema capitalista industrial e globalizado hoje seria inviável. Para George Woodcock, “o relógio representa um elemento de ditadura mecânica na vida do homem moderno, mais poderoso do que qualquer outro explorador isolado ou do que qualquer outra máquina”.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> WOODCOCK, George. **A Ditadura do Relógio**. In: WOODCOCK, George (org.). Os Grandes Escritos Anarquistas. 2ª edição. Porto Alegre: Editora L&PM, 1981. p 120.

Os chineses antigos inventaram a pólvora que posteriormente foi aperfeiçoada pelos europeus que inaugurando as guerras modernas a utilizaram para conquista e dominação da própria China. Da mesma forma os artesãos medievais ao inventarem o relógio acabaram por provocar uma mudança revolucionária no conceito de tempo que mais tarde contribuiu para dar fim a idade média. Segundo Woodcock, “o relógio surgiu no século XI como um mecanismo utilizado para fazer com que os sinos dos monastérios tocassem a intervalos regulares”.<sup>58</sup> Foucault apontou esses mesmos monastérios católicos medievais como ancestrais das instituições disciplinares modernas. Ou seja, em sua origem, foi a necessidade de viabilizar meios de disciplinamento e controle mais rígidos e eficazes que deu origem ao relógio. “O primeiro relógio autenticado, entretanto, só apareceu no século XIII e apenas a partir do século XIV que os relógios passaram a fazer parte da decoração dos prédios públicos de algumas cidades da Alemanha”.<sup>59</sup> Eis aí a contribuição do Estado para rotinizar essas ferramentas de controle do tempo na sociedade. Mas esses primeiros relógios não eram muito exatos, até porque dispunham apenas do ponteiro das horas. “A idéia de medir o tempo em minutos e segundos já havia sido cogitada pelos matemáticos do século XIV. Mas só depois da invenção do pêndulo, em 1657, foi possível obter um certo grau de precisão que permitisse a inclusão do ponteiro dos minutos, enquanto que o ponteiro dos segundos surgiria apenas no século XVIII”, época em que explodiu o processo de industrialização na Inglaterra, posteriormente se espalhando para o restante da Europa e do mundo.

Foi exatamente o relógio a primeira máquina que conseguiu obter alguma importância pela enorme influência que exerceu sobre a vida profissional e os hábitos das pessoas. Antes dele as máquinas que surgiram dependeram sempre de forças externas a ela e instáveis, tais como os músculos humanos ou de animais ou a força do vento ou das águas, mas o relógio foi a primeira máquina automática que adquiriu função social, tendo sido inclusive a partir da fabricação desse objeto que os homens criaram elementos para fabricação de outras máquinas, desenvolvendo assim diversos conhecimentos técnicos.

“Socialmente, o relógio teve uma influência mais radical do que qualquer outro instrumento, pois foi através dele que se tornou possível a regulamentação e

---

<sup>58</sup> Ibidem. p 121.

<sup>59</sup> Ibidem. p 121.

arregimentação da vida dos homens, condições necessárias para assegurar o funcionamento de um sistema de trabalho baseado na exploração.

O relógio forneceu os meios através dos quais o tempo – algo tão indefinível que nenhuma filosofia conseguiria ainda determinar sua natureza – passou a ser medido concretamente em termos mais palpáveis de espaço, dado pela circunstância do mostrador do relógio. O tempo, como duração, perdeu sua importância e os homens começaram a falar em extensões de tempo como se estivessem falando em metros de algodão. Assim, o tempo agora representado por símbolos matemáticos, passou a ser visto como uma mercadoria que podia ser comprada e vendida como qualquer outra mercadoria”.<sup>60</sup>

A revolução industrial que o mundo viveu e ainda vive, não seria possível se não viesse acompanhada desse novo meio de controle do tempo que viabilizou o condicionamento dos trabalhadores nas fábricas e, como mostrarei mais calmamente adiante, também nas escolas. As regularidades na vida a partir de então puderam efetivamente ganhar existência. “Na verdade, os homens se transformaram em relógios, a repetir sempre as mesmas ações com uma regularidade que em nada se parecia ao ritmo natural da vida”, sucumbindo ao “mortal tique-taque da monotonia”. Aos poucos, com ajuda da religião e da moral do século XIX que passaram a condenar o “perder tempo”, a idéia de regularidade se expande das fábricas para toda a sociedade e a pontualidade acaba se tornando, nas igrejas, empresas, comércios, escritórios e escolas, a maior das virtudes. Consolida-se assim a dependência servil ao tempo mecânico, tempo-mercadoria, que assola e envolve a todos.

Tempo é poder! Melhor dizendo, há efeitos de poder nesse tempo moderno que atravessam os corpos a ponto de ser possível pensá-los como proprietários de “relógios biológicos” que, aliás, tendem no decorrer dos processos disciplinares que neles incidem, a se ajustarem aos relógios mecânicos que regem a vida nas sociedades disciplinares e de controle, de forma que se alguém não se ajustar a eles terá certamente a reprovação de toda a sociedade. O tempo é a maior das verdades. Todos devem se render a ele: fazendo refeições às pressas, se acotovelando nos meios de transporte todos os dias nos horários de pico em que todos são condicionados a ir ou voltar do trabalho ou da escola ou de ambos, trabalhos e/ou estudos esses que também são cronometrados com punições para quem descumpre os horários estabelecidos ou mesmo

---

<sup>60</sup> Ibidem. p 122.

utiliza o tempo de maneira pouco produtiva. Eis aqui a fonte de todo o chamado “stress da vida moderna”, dos distúrbios digestivos e nervosos que acabam por arruinar a saúde e por “roubar” o tempo do corpo, encurtando a vida.

Mas em uma sociedade de controle como a que Giles Deleuze afirma que estamos vivendo, não é apenas dentro das fábricas, escolas, hospitais, prisões e demais instituições tipicamente disciplinares que o tempo é ferramenta de manipulação dos corpos. Fora desses espaços também a regularidade está mais que nunca impregnada a vida, inclusive naquelas atividades que os indivíduos fazem normalmente para “matar o tempo”: ir ao cinema, ao teatro, praticar ou assistir algum esporte, ver tv, ouvir rádio, todas essas atividades dependem também de um tempo controlado e ao se enquadrarem nesse tempo, são os indivíduos controlados por tabela. O ser humano é hoje escravo dos movimentos do relógio, são eles que determinam os ritmos da vida. Homens e mulheres foram feitos reféns de uma idéia de tempo que eles mesmos criaram. Eis uma verdadeira ditadura das abstrações.

No Brasil, as primeiras formas desenvolvidas para padronizar e dar regularidade ao tempo também fincam raízes na religião. Trata-se das experiências jesuíticas instituídas aqui no período colonial. A Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loiola em 1534, realizou as chamadas missões jesuíticas em solo brasileiro a partir de 1549. Através dos aldeamentos os jesuítas utilizaram terrenos demarcados, afastados das vilas, para onde levaram e fixaram os “índios” já batizados “em torno de uma capela e da autoridade de um missionário”. Nessa capela havia obrigatoriamente um sino e era através do seu badalar que se ditava o ritmo das atividades: “hora de plantar, de rezar, de estudar, e também hora de lazer programado com festividades, cantos e outras atividades minuciosamente determinadas segundo a sua adequação moral e ao seu teor instrutivo”.<sup>61</sup>

Acabo de localizar historicamente nos sinos das capelas jesuíticas coloniais, os ancestrais das sirenes, campainhas e sinais sonoros utilizados atualmente nas fábricas e principalmente nas escolas brasileiras. É o poder com seus sons particulares, geralmente estridentes e agudos, simbolizando a ordem para a mudança de atividades, de turnos, de professores, de assunto, de disciplina, de trabalho, de lazer.

---

<sup>61</sup> CORRÊA, Guilherme Carlos. **O Que É a Escola?** In: PEY, Maria Oly (org.) **Esboço Para Uma História da Escola no Brasil: Algumas Reflexões Libertárias**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2000. p 53.

Como é possível observar, não foi inicialmente no plano da economia que se instituiu o tempo controlado, padronizado e mecanizado, mas sim no plano da cultura. É importante ressaltar isso porque uma das lutas de Foucault foi contra uma determinada linha de pensamento que sempre preconizou o determinismo econômico ditando todas as realizações da humanidade. O autor de *Microfísica do poder* relativizou isso afirmando que nem sempre é a economia que determina em primeira instância os acontecimentos.

Um outro exemplo dado por ele é o do operário que por um lado se vê obrigado a vender sua força de trabalho para manter sua existência e isso é econômico, por outro cabe a pergunta: o que faz com que o operário aceite essa submissão e não se revolte contra ela? Por que ele aceita a realidade como fatalidade e se deixa explorar? A resposta está não mais no plano da economia, mas no da cultura e da política: durante toda a sua vida esse operário foi “engolido, mastigado e devorado” por diversas engrenagens de poder. Sofreu no mínimo os disciplinamentos familiares e da escola, instituições essas que o ensinaram a ser submisso, a obedecer regras e a aceitar uma realidade mesmo quando ela é adversa e injusta. O que permite essa exploração econômica é a docilidade cultural e política imposta a esse operário por meios disciplinares em primeira instância, e não o inverso. O investimento político do corpo está relacionado à sua utilização econômica, “sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (...), o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”.<sup>62</sup>

De volta às heranças das comunidades monásticas, elas se desdobram em três grandes processos: o estabelecimento das censuras, a obrigação de ocupações determinadas e a regulamentação dos ciclos de repetição que rapidamente se espalharam pelos diversos dispositivos da sociedade disciplinar. A divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante e as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente. O tempo tem que ter qualidade produtiva e ser integralmente útil, para isso desenvolve-se um controle ininterrupto, pressão de fiscais, anulação de tudo que possa perturbar e distrair. Exatidão, aplicação e regularidade são as virtudes fundamentais do tempo esquadrinhado disciplinar.

Os atos humanos passam a ser elaborados temporalmente através de um conjunto de obrigações e de um grau de precisão na decomposição dos gestos e dos

---

<sup>62</sup> FOUCAULT. *Vigiar e Punir*. op. cit. p 28.

movimentos, ajustando o corpo a imperativos temporais. Os comportamentos passam a ser esquematizados cronologicamente permitindo que o tempo penetre “no corpo e com ele todos os controles minuciosos do poder” que não só impõem uma série de gestos definidos como também a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, condição de eficácia e rapidez. Há também uma articulação corpo-objeto de forma que no contato entre ambos o poder se introduz e os amarra um ao outro e os obriga a uma utilização exaustiva, desencadeando aperfeiçoamentos através do princípio da não ociosidade. Para a disciplina importa extrair sempre mais do tempo e de cada instante sempre novas forças úteis, intensificando os usos do mínimo instante, tendendo ao ponto ideal onde o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência.

“Quanto mais se decompõe o tempo, quanto mais se multiplicam suas subdivisões, quanto melhor o desarticulamos desdobrando seus elementos internos sob um olhar que os controla, mais então pode-se acelerar uma operação, ou pelo menos regulá-la segundo um rendimento ótimo de velocidade.”<sup>63</sup>

Mas como é possível capitalizar o tempo dos indivíduos acumulando-o em cada um deles, “em seus corpos, em suas forças ou capacidades” de forma que seja suscetível de utilização e de controle e assim organizar durações rentáveis para o sistema? Isso se dá via quatro processos: 1) – os segmentos devem ser divididos em durações sucessivas ou paralelas isolando o tempo de formação dos indivíduos e o período de suas práticas; dividir as atividades e só passar de uma para a outra se a anterior estiver sido satisfatoriamente concluída, decompondo assim o tempo em seqüências separadas e ajustadas. 2) – organizar essas seqüências de forma que se sucedam segundo uma complexidade crescente. 3) – finalizar essas seqüências com uma prova para avaliar se foi atingido o nível previsto, comparando as aprendizagens dos diferentes indivíduos e ao mesmo tempo diferenciando-os uns dos outros de acordo com suas capacidades. 4) – utilizando os resultados dessa avaliação para estabelecer séries em que todos se enquadrem de acordo com a antiguidade, o nível alcançado, os exercícios que mais convêm. Após cada série temporal outra se sucede definindo, identificando e marcando cada indivíduo.

---

<sup>63</sup> Ibidem. p 140.

A tecnologia política do poder disciplinar revela um tempo linear, um tempo evolutivo, calcado na noção positivista de progresso, uma dimensão cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações, onde há uma interação entre os diferentes momentos sucessivos que apontam para a utopia de um ponto final: o indivíduo fabricado, docilizado, pronto para o mercado de trabalho que por sua vez continuará disciplinando-o.

### 1.2.4.3. O Controle dos Corpos.

“Falar do corpo, se a palavra não for morta é falar de si próprio, é falar do próprio corpo, é expor-se, comprometer-se, é arriscar-se, descobrir-se e é convidar pessoas a se aventurar conosco neste desafio”.<sup>64</sup>

Sede de necessidades e de apetites, lugar de processos fisiológicos e de metabolismos, alvo de microorganismos os mais diversos, base biológica da existência implicada em processos históricos, emissor e receptor de signos e sinais, erógeno, flexível, interativo, partilhável, o corpo, nasce, cresce, envelhece, é feito de sentidos, é um olhar, um toque, um ruído, um cheiro ou um gesto que despertam memórias, sentimentos, desejos. É também o resultado do uso que os indivíduos fazem dele. Segundo Angel Vianna e Jacyan Castilho, o corpo é uma espécie de primeira casa do indivíduo e como tal deve ser ocupado da maneira como ele bem entende ou pode. O uso inadequado do corpo por um tempo prolongado o fará emitir sinais, soar alarmes de sobrecarga na forma de dores, tensões, indisposições. Rotinas de trabalho e inserções permanentes de poder acabam por reduzir os limites e possibilidades do corpo fazendo com que aos poucos ele se afaste de sutis percepções de prazer e de dor devido a seu embotamento, ao esquecimento delas se incorporando no corpo que acaba sendo “normalizado” a não ser apto a essas percepções. Mas o que rotiniza a vida é o poder disciplinar. No afã de dar conta das especificidades do cotidiano, as disciplinas padronizam comportamentos, gestos, atos, trabalhos a serem repetidos peremptoriamente de forma a poderem ser compreendidos, a possibilitar a construção de saberes objetivos sobre eles. Portanto, se as disciplinas são capazes de potencializar os

---

<sup>64</sup> TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Do Corpo da Carência ao Corpo da Potência: Desafios da Docência**. In: GARCIA. (org) op. cit. p 65.

corpos e a torná-los mais produtivos, isso se dá via uma incidência permanente sobre eles, uma microfísica do poder que está em constante movimento ao redor e através deles e de um controle do tempo e do espaço e dos usos que se pode fazer deles. Por outro lado, os corpos se vêm atrofiados em várias de suas aptidões: para o prazer, para a liberdade, para as rebeldias políticas e as reações contra esse poder.

A pesquisadora argentina Denise Najmanovich chama atenção para um certo dualismo reducionista que vem marcando as discussões sobre a corporalidade, onde as concepções mais comuns sobre o assunto dividem o conhecimento em compartimentos estanques “limitando o corporal ao biológico, o vivo ao físico e o físico ao mecânico. (...) Retalhado em ‘aparelhos’ e ‘sistemas’, isolado do seu meio nutriente, o corpo tornou-se antônimo de alma”. para ela:

“Aquilo que conseguimos pensar a respeito da corporalidade não é independente da nossa experiência corporal, e a nossa experiência nunca é puramente biológica. O que chamamos de experiência humana é algo que nos acontece e que decorre no âmbito social, que narramos a outros e a nós mesmos numa linguagem, algo que nos acontece no espaço/tempo em que nos é dado viver e que cobra sentido unicamente em função da nossa história sociocultural, a que assumimos como sujeitos capazes de produzir sentido. E é justamente o corpo o mediador desses processos, o lugar de afetação e o território desde onde atuamos. O corpo humano não é somente um corpo físico, nem pura e simplesmente uma máquina fisiológica; é um organismo vivo capaz de dar sentidos à experiência de si próprio: um sujeito corporificado – um corpo subjetivado”.<sup>65</sup>

A modernidade tende a pensar no corpo como algo aprisionado numa “pele/cápsula” com limites físicos e fronteiras e essa forma de encará-lo transmuta-se em limitações a sua existência e suas experiências. “Ele não pode ser pensado como um recipiente que nos contém, uma muralha que nos isola é o que se forma na vida, num devir no tempo que vai formando uma organização que leva, no corpo, sua história”.<sup>66</sup> Delimitá-lo é inseri-lo em uma ordem, construir saber sobre ele mais para seu controle que para sua expansão plena. O corpo, assim como os saberes existentes a respeito dele,

---

<sup>65</sup> NAJMANOCICH, Denise. **Pensar/Viver a Corporalidade Para Além do Dualismo**. In: GARCIA. (org) op. cit. p 94.

<sup>66</sup> Ibidem. p 102.

é histórico, não existe desvinculado das vivências, crenças e experiências que transcorrem sempre num ambiente povoado de outros seres e entidades com os quais está profundamente entrelaçado. Ele é a condição indispensável da possibilidade de nosso ser no mundo, da nossa humanidade, da nossa animalidade também, da nossa sociabilidade. Participar da corporalidade implica necessariamente pertencer ao universo do limitado, que nos obriga tanto à matéria quanto à forma, nos restringe a elas, porém, e paradoxalmente, só a partir dessas restrições é que podemos aceder a uma infinidade de possibilidades.<sup>67</sup>

Numa abordagem fenomenológica, Merleau-Ponty também denuncia a tradição cartesiana de desprendimento do homem frente ao objeto, o que se agrava quando o objeto em questão é seu próprio corpo, que (para ele) vem equivocadamente sendo definido como “uma soma de partes sem interior e a alma como um ser presente inteiramente em si mesmo”. Para esse autor a noção da existência traz em si dois sentidos principais; existe-se como coisa ou como consciência. Paradoxalmente, no entanto, “a experiência do corpo próprio nos revela um modo de existência ambíguo”, as funções corporais estão unidas entre si e com o mundo exterior por relações de causalidade.

“O corpo não é, pois um objeto. (...) Não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Se se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele”.<sup>68</sup>

Também Maria de Fátima Costa de Paula denuncia a artificialidade dos discursos ditos “neutros” e fragmentadores do corpo humano que:

“(...) deixam de abordar o corpo em sua totalidade bio-psico-sócio-cultural, para reduzi-lo a um conjunto de

---

<sup>67</sup> Ibidem p 99-100.

<sup>68</sup> MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 1971. p 168.

órgãos e sistemas isolados como se a totalidade pudesse ser reduzida à soma das partes. (...) o termo corpo (...) não se reduz ao corpo biológico, físico. Corpo aqui é entendido enquanto a própria realidade pessoal experienciada, enquanto o lugar a partir do qual é sentido e apreendido o mundo e de onde partem os movimentos de relação com o mesmo. (...) é profundamente marcado e modelado pela estrutura social da qual faz parte, (...) é suporte de signos, expressando uma determinada realidade social, histórica, econômica e cultural. (...) vai sendo construído e fabricado através das múltiplas relações que o homem estabelece em sociedade”.<sup>69</sup>

Além disso, corpos também têm suas cicatrizes visíveis ou não, suas marcas, seus inchaços, olheiras, feridas, arranhões e incompletudes. Têm fome, sede, preguiça, tédio. Há também, aquilo que Alfredo Veiga-Neto chama de “marcadores identitários”: “símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar”, os quais são inscritos no corpo.

“É sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social etc. Essas marcas. Cujos significados nem são estáveis nem têm a mesma importância ou penetração relativa, combinam-se e recombina-se permanentemente entre si e é principalmente no corpo que se tornam mais visíveis”.<sup>70</sup>

Outros marcadores identitários estão no vestuário e nos adereços utilizados na roupa ou diretamente no corpo: brincos, piercings, óculos, pulseiras, cordões, colares, tatuagens, maquiagens, etc.; as marcas mais propriamente físicas tais como a cor, a textura, o comprimento e o tipo de corte dos cabelos, a cor da pele, a gesticulação, a língua e o modo de falar, etc. Vale ressaltar que na sociedade disciplinar e de controle atual há diversos dispositivos e instituições (mídia, indústria cultural, escolarização de massa, etc) que trabalham para a todo momento criar novos marcadores identitários ou ressignificar os já existentes “reorientando constantemente os pertencimentos e os ‘usos’ que se podem fazer desses pertencimentos”. Para Foucault, a modernidade

---

<sup>69</sup> PAULA. op. cit. pp 2, 3, 8, 9 e 10.

<sup>70</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. **As Idades do Corpo**. Op cit. p 36.

inventou ou passou a focar mais as diferentes identidades assumidas pelos indivíduos no decorrer do tempo como forma de classificar as normalidades e anormalidades.<sup>71</sup>

Apesar do corpo ter existência biológica no tempo ao longo do qual sofre degenerescências visíveis e invisíveis culminando na morte, limite da individualidade, isso não é o único determinante para as classificações etárias do corpo. Para Veiga-Neto, “além da dimensão biológica, existe uma outra dimensão, de natureza simbólica e representacional, em que se situariam os significados e sentidos que são atribuídos às diferentes idades”, apesar de a biologia, enquanto ciência classificatória e, portanto, útil ao poder disciplinar, ter buscado dividir e subdividir cronologicamente a existência corporal classificando e ordenando os mais diferentes atributos e características físicas, químicas e psicológicas, criando faixas etárias pelas quais os seres humanos devem passar durante a vida para serem considerados **normais** e para que “cada um aja disciplinadamente de acordo com o que se espera dos membros” de cada faixa etária. Ter essa ou aquela idade significa ter um conjunto de padrões de comportamentos que devem ser seguidos para manter a normalidade. A idade, portanto, captura, aprisiona e é meio de disciplinamento do corpo perpetuamente atravessado pelo poder.

Como o leitor pode perceber, há inúmeras maneiras de se pensar o corpo, múltiplos ângulos para focá-lo ou desfocá-lo. Visões muitas vezes contraditórias, outras complementares, outras ainda complementares exatamente por que contraditórias. A psicanalista Eliana Schueler Reis afirma com razão que “o corpo humano existe de diversas formas, segundo os diferentes saberes que o definem (...) e cada especialista vê um corpo preferencial”.<sup>72</sup> Minha intenção ao trazer à tona algumas opiniões de diferentes autores foi mais ilustrativa que para definir uma posição, mesmo que indiciariamente seja possível perceber que preferi dar mais voz aquelas visões que tratam do assunto de forma menos dicotômica e têm o corpo como prenhe de multiplicidades.

Mas o que interessa realmente para os rumos deste trabalho é a discussão não do que é o corpo ou sua “essência”, mas sim sua relação com o poder, não ao poder coercitivo da violência direta e explícita, mas principalmente em relação aos poderes simbólicos, aos micropoderes foucaultianos. O corpo foi descoberto como alvo e mecanismo de poder, passível de manipulação, de treinamento e obediência a partir do que suas forças produtivas podem ser multiplicadas. Ou seja, o corpo está diretamente

---

<sup>71</sup> FOUCAULT, Michel. **Les Anormaux**. apud VEIGA-NETO. *ibidem*. p 47.

<sup>72</sup> REIS, Eliana Schueler. **Pensando o Corpo no Feminino**. In: Garcia. (org) *op. cit.*

mergulhado em um campo político, é atravessado permanentemente pelo poder que o atinge e fabrica, o marca, o sujeita, suplicia, exige-lhe sinais. Saberes que bucam tornar o corpo inteligível pretendem também torná-lo útil. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.<sup>73</sup>

Se, como diz Foucault, “em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”, o que há de novo então nos mecanismos de poder constituídos para incidirem sobre os corpos a partir do século XVIII? A resposta é dividida em três partes: 1) – a escala: a partir dessa época começa a se delinear uma preocupação infinitesimal sobre o corpo ativo, que passa a ser trabalhado detalhadamente, investido de uma coerção sem folga; 2) – o objeto do controle: a coação passa a incidir mais sobre as forças do corpo que sobre seus sinais, mais sobre a eficácia econômica de seus movimentos que sobre elementos do comportamento e linguagem; 3) – a modalidade: surge nessa época uma preocupação em desenvolver uma coerção ininterrupta, sobre os processos da atividade do corpo mais que sobre seus resultados, sendo exercida via um esquadramento máximo do tempo e do espaço e a partir disso, dos movimentos.

Surgem as disciplinas como uma modalidade de poder específica, uma tecnologia política, uma economia dos corpos que “realiza a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.<sup>74</sup> Elas na verdade já existiam, por exemplo, nos mosteiros, mas agora são diferentes daquelas porque têm por função realizar aumentos de utilidade mais do que renúncias. Essa nova anatomia política pretende ser uma arte do corpo humano capaz de torná-lo mais hábil, mais submisso e ao mesmo tempo obediente, útil e produtivo. Eis a constituição de um saber capaz de tornar o corpo suscetível de operações especificadas, capazes de afetar sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes tornando-o alvo dos mecanismos do poder e oferecendo-o a novas formas de saber. No entanto, apesar desse desenvolvimento das disciplinas acontecer a partir do século XVIII, não é correto afirmar que ele se deu através de uma súbita descoberta. Houve:

“(…) uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de

---

<sup>73</sup> FOUCAULT. **Vigiar e punir**. op. cit. p 126.

<sup>74</sup> *Ibidem*. p 126.

aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (...).<sup>75</sup>

### 1.2.5. O Olhar Sobre as Minúcias.

A disciplina viabiliza seus processos de sujeição também a partir de toda uma técnica minimalista, infinitesimal, de observação dos pequenos detalhes, técnicas minuciosas e até íntimas. Para isso esquadrinha milimetricamente os espaços, os tempos e observa com “olhos de águia” e “faro” apuradíssimo o transitar e o relacionar dos corpos, os quais quanto mais inteligíveis forem mais úteis e dóceis podem se tornar. É esse o meio, aliás, que o poder tem para tentar capturar todas as diversidades do cotidiano. A disciplina precisa esquadrinhar, manipular e calcular detalhes, estar atenta a tudo, mapear, organizar, fragmentar para se inserir nos fragmentos e dominar. A disciplina precisa de um espaço seu, fabricado com “arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza”. Há toda uma “racionalização utilitária do detalhe na contabilidade moral e no controle político”<sup>76</sup>.

É assim, através da observação e da regulação daquilo que aparentemente tem pouca ou nenhuma importância, da intervenção em qualquer detalhe possível da vida e das relações cotidianas e do fazer essas intervenções aceitáveis, que se dá o disciplinamento dos corpos e a fabricação processual e ininterrupta de subjetividades submissas. Mas esse olhar sobre as capilaridades da existência, que Foucault identifica como tendo começado a se consolidar como método a partir dos séculos XVIII e XIX, pode ser relacionado com o modelo epistemológico que o historiador italiano Carlo Ginzburg chama de “paradigma indiciário”, que vem se tornando cada vez mais operante enquanto método de investigação e construção de saberes, mesmo que pouco teorizado.

Este autor cita vários exemplos de como tal paradigma foi utilizado: desde o crítico de arte italiano Morelli, que para descobrir se quadros eram falsos ou verdadeiros

---

<sup>75</sup> Ibidem. pp 127-128.

<sup>76</sup> Ibidem. p 128.

desenvolveu um método que ao invés de se basear em “características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros”, buscava observar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola que o pintor pertencia, tais como os lóbulos das orelhas, as unhas, dedos, etc. Esta forma de olhar para a arte foi identificada como tipicamente moderna, visto que buscava apreciar os pormenores de preferência à obra em seu conjunto. Sherlock Holmes, famoso investigador personagem criado por Anthur Conan Doyle é um outro exemplo, comparável com Morelli em função dos métodos que utiliza para desvendar os autores dos crimes a partir de indícios imperceptíveis para a maioria. Freud é outro que utilizou largamente esse paradigma epistemológico, por acreditar que pequenos gestos inconscientes podem ser fontes reveladoras de caráter mais que as atitudes formais, cuidadosamente preparadas pelos indivíduos. O criador da psicanálise inclusive cita Morelli assim: “o seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação”.<sup>77</sup> para Ginzburg a leitura que Freud faz de Morelli o influencia profundamente na criação de um método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais, considerados reveladores, onde “pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, forneciam a chave para acender aos produtos mais elevados do espírito humano”<sup>78</sup>.

Nos três casos, Morelli, Holmes e Freud apenas as pistas infinitesimais permitem captar realidades mais profundas, inatingíveis por outros meios. “Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)”.

Mas como se explica essa convergência de métodos em áreas tão distintas? O que torna os três tão relacionáveis e que, aliás, me permite também relacioná-los com as análises de Foucault sobre o poder disciplinar? Resposta: a medicina. Freud era médico; Morelli formou-se em medicina; Conan Doyle foi médico antes de se tornar escritor. “nos três casos, entrevê-se a semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes

---

<sup>77</sup> GINZBURG, CARLO. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 147.

<sup>78</sup> *ibidem* p 149-150.

irrelevantes aos olhos do leigo”. Para Foucault, a medicina enquanto ciência do corpo desenvolveu métodos e constituiu saberes que o poder disciplinar desenvolveu.

O interessante em Ginzburg é que ele conseguiu vislumbrar uma origem bastante longínqua desse olhar minucioso: nos primórdios da humanidade, quando ainda eram caçadores e coletores, os homens já farejavam, registravam, interpretavam e classificavam pistas infinitesimais como fios de barba, pelos de animais, pegadas, galhos quebrados, estrumes, cheiros, etc., e a partir delas remontavam a uma realidade complexa, descoberta através de pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelos observadores. Já o autor de *Vigiar e Punir* vê no ascetismo religioso e na teologia os precursores da incorporação do detalhe para controle político e assim o “olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito”.<sup>79</sup>

Vale ressaltar que o paradigma divinatório ou indiciário pode ser dirigido segundo as formas de saber tanto para o passado quanto para o presente e para o futuro. A medicina em seus diferentes ramos, a jurisprudência, a historiografia, a filologia, a psicologia, a pedagogia, são alguns dentre tantos exemplos de áreas do conhecimento que se valem de tal paradigma para se viabilizarem enquanto saberes e se realizarem enquanto poderes.

Em certo sentido esta dissertação pretende se apropriar desses métodos, desse paradigma indiciário e a partir deles perceber não só as relações cotidianas se dando processualmente e em rede, de forma “rizomática” deleuziana, como também e principalmente perceber como as disciplinas percebem tudo isso, projetar um olhar esmiuçante sobre o olhar esmiuçante do poder disciplinar. Eu que como tantos outros convivo num espaço escolar disciplinante (que será analisado em seus pormenores mais a frente), estarei olhando no olho do poder que me olha, analisando suas piscadelas e cochiladas e o que é possível realizar de liberdade nos ínfimos espaços e tempos em que elas acontecem.

O corpo, por exemplo, pode ser olhado como prenhe de indícios, como um poço de pistas que podem revelar em seus pormenores diversas características de como ele

---

<sup>79</sup> FOUCAULT. *Vigiar e Punir*. op. cit. p 129.

vem sendo tratado pelo indivíduo que o possui, mas também pela sociedade onde está inserido e pelos poderes que o atravessam e o fabricam. O corpo fala!

“Fala através do volume do som da voz, dos tiques e cacoetes, do jeito de abaixar a cabeça, do nível do olhar voltado sempre para o chão, para a frente ou para o alto, do posicionamento da cabeça sobre os ombros, do jeito que estes se curvam ou se empinam (...). Fala através (...) da respiração ruidosa, (...) do tônus da pele, do brilho dos olhos, do balançar dos quadris, do sorriso e do choro. Mas fala não só de registros, não só de memórias, não só do que já passou. (...) fala de contínuas transformações que estão ocorrendo o tempo todo, exatamente por que consiste numa estrutura dinâmica”.<sup>80</sup>

Enfim, há mil e uma características mais ou menos visíveis que podem ser pensadas como pistas, indícios para a compreensão das circunstâncias que envolvem o corpo e a partir daí problematizar sua história.

#### 1.2.6. O “Vigiar” e o “Punir”.

Há um aparelho que permite através do olhar a produção de efeitos de poder, um dispositivo capaz de estabelecer obrigações a partir do jogo do olhar: são os meios de coerção que tornam claramente visíveis àqueles que são objeto da vigilância. Pequenas técnicas de olhares múltiplos e entrecruzados que “devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo”.<sup>81</sup> A visibilidade geral faz funcionar o poder na forma de uma vigilância hierarquizada. O planejamento espacial é fundamental para isso: a arquitetura moderna tem a característica de ter sido elaborada menos para ser vista e para vigiar o espaço exterior, mais para viabilizar um controle interior, tornando visíveis àqueles que circulam dentro dela, agindo sobre aqueles que abriga, reconduzindo neles efeitos de poder. A vigilância se dá em uma rede de relações de alto a baixo, mas também de baixo para cima e lateralmente. Todos vigiam todos na sociedade disciplinar, mesmo os chefes e superiores na escala hierárquica são também permanentemente vigiados, e é exatamente essa estrutura piramidal inteira que propulsa

---

<sup>80</sup> VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o Corpo**. In: GARCIA. (org.). op. cit. pp 25-26.

<sup>81</sup> FOUCAULT. **Vigiar e punir**. op. cit. p 154.

efeitos de poder e distribui permanentemente os indivíduos num campo de visibilidades permanentes.

O poder disciplinar é absolutamente indiscreto, está em toda parte e sempre alerta, nada fica no escuro, controla até mesmo os responsáveis pelo controle. Por outro lado é também extremamente discreto, pois funciona silenciosamente.

“A disciplina faz <<funcionar>> um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a <<física>> do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos <<corporal>> por ser mais sabiamente <<físico>>”.<sup>82</sup>

Há uma espécie de micro-sistema penal em todos os mecanismos disciplinares, com leis e regras próprias, delitos específicos, formas de punição detalhadas e dispositivos para julgamentos. Nos espaços vazios deixados pelas leis estabelecidas pelos mecanismos dos macro-poderes as disciplinas estão lá, qualificando e reprimindo comportamentos não percebidos pelos grandes sistemas de castigo, penalizando as frações mais tênues da conduta, “levando ao extremo tudo o que possa servir para punir a mínima coisa”, colocando todos os indivíduos inseridos numa “universalidade punível-punidora”. A disciplina observa justamente as inobservâncias, tudo que não se adequa às regras, qualquer desvio, tudo que escapa à normalização.

Os castigos disciplinares pretendem fazer respeitar duas ordens distintas: 1) – a ordem de um determinado regulamento, de uma lei, de um programa; 2) – a ordem naturalizada de um aprendizado, o tempo de um exercício, o nível de aptidão construído em função da obediência a uma regularidade. Têm a função de “corrigir os desvios”, privilegiando punições ligadas ao próprio exercício: intensificação do aprendizado, dos exercícios, multiplicação e repetição de determinadas tarefas e treinamentos. São, portanto, “menos vingança da lei que sua repetição, sua insistência redobrada”. Castigar é exercitar!

---

<sup>82</sup> ibidem pp 158-159.

Através dessa penalidade perpétua dá-se uma diferenciação dos indivíduos mais ou menos “adestrados” e por isso puníveis, diferenciando suas naturezas, níveis ou valores. Também através do exercício dessa forma de poder se produz saber sobre os indivíduos. Essa diferenciação tem o duplo papel de “marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões”. Também pune rebaixando e degradando as pessoas e recompensa através das promoções criando assim hierarquias. Relatórios registram e transformam em saber essas classificações todas. A arte de punir no jogo disciplinar realiza cinco operações distintas:

“Relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a <<natureza>> dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida <<valorizadora>>, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (...). a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.”<sup>83</sup>

### 1.2.7. O Exame.

Da combinação das técnicas da “vigilância hierárquica” e as da “sanção normalizadora” surge o exame como qualificador, classificador e punitivo. A visibilidade que ele engendra nos indivíduos os diferencia através de dispositivos ritualizados que explicitam a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. Há aqui uma superposição das relações de poder e de saber em uma técnica delicada. Só quando os hospitais se tornaram “aparelhos de examinar” é que a medicina obteve as condições essenciais para sua liberação

---

<sup>83</sup> Ibidem. p 163.

epistemológica. Aos poucos a visita médica vai se institucionalizando e se tornando cada vez mais freqüente, surge então a residência médica, e as antigas inspeções se tornam observações regulares criando uma situação de exame quase perpétuo. O hospital disciplinado torna-se o lócus privilegiado da disciplina médica.

O exame inverte a visibilidade do poder, pois se este é o que sempre se vê, se mostra, se manifesta e encontra paradoxalmente sua força nessa exibição, aqueles sobre os quais ele incide podem cair no esquecimento. Ao contrário, graças ao exame o poder disciplinar é que é exercido de forma invisível, jogando a visibilidade sobre os que são examinados. “É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar”. O exame também documenta as individualidades, coloca-as em anotações, relatos e registros, produzindo e acumulando uma grande quantidade de documentos. Surge uma série de diferentes códigos que permitem transcrevê-las, homogeneizá-las: “código físico da qualificação, código médico dos sintomas, código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos”, códigos qualitativos e quantitativos. Da mesma forma que se dá com os corpos, os tempos e os espaços, esses documentos acumulados são divididos em séries, em campos comparativos, em categorias, para fins de estabelecimento de médias e da fixação de normas, integrando dados cumulativos a partir do qual trajetórias de indivíduos possam ser encontradas facilmente, mas que também cada resultado de exame possa ser equacionado na situação geral de determinada instituição disciplinar. Constitui-se simultaneamente o indivíduo como objeto descritível e analisável, fabrica-se singularidades controladas por um saber permanente; e também um sistema comparativo dos fenômenos globais que permite a descrição de grupos e de fatos coletivos. Informações fundamentais para uma outra tecnologia política conseguir se viabilizar e regular os comportamentos das populações: o biopoder.

Para o exame cada indivíduo é um caso particular e como tal pode ser descrito, mensurado e comparado a outros, ao mesmo tempo tem que ser treinado, classificado e normalizado, é um objeto para o conhecimento e uma conquista do poder. A descrição das individualidades é um meio de controle e um método de dominação via descrições individuais e relatos biográficos, transparecendo assim uma função marcadamente política da escrita.

### 1.3 - De Foucault a Deleuze: Da Sociedade Disciplinar à Sociedade de Controle.

Parto de uma fundamental e particular concepção foucaultiana segundo a qual a história seria não como uma grande continuidade sob uma descontinuidade aparente, mas como um encadeamento de descontinuidades superpostas, composta de rupturas e permanências, continuidades e descontinuidades paralelas e simultâneas. Teria assim, não uma duração mas uma multiplicidade de durações que se encadeiam e se envolvem umas às outras.<sup>84</sup> Digo isso para costurar duas concepções imprescindíveis para quem pretende entender algumas das tramas que envolvem as relações sociais na contemporaneidade: as de Foucault e Deleuze. Creio já ter demonstrado algumas concepções do autor de *Microfísica do Poder* sobre as estruturas e os mecanismos de funcionamento da sociedade disciplinar. Ao contrário de uma visão etapista e linear que coloca os apontamentos de Giles Deleuze sobre a sociedade de controle como superando essa visão, creio que ambas: a sociedade disciplinar e a sociedade de controle se complementam, se interpenetram, se superpõem. Mais que isso, é um erro acreditar que ao se instaurar o que Deleuze chamou de sociedade de controle todos os mecanismos da sociedade disciplinar estariam superados. Concordo que a tendência é de que se desenvolvam novos dispositivos que venham a superar os disciplinares, aliás, as crises vividas por estes últimos atualmente são inegáveis indícios dessa possível superação. Mas crise não significa morte. As instituições disciplinares estão ainda bem vivas e cumprindo suas funções de concentrar, distribuir no espaço, ordenar no tempo e compor no espaço-tempo uma força produtiva que deve ter um efeito superior à soma das forças elementares. E os indivíduos continuam passando “(...) de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (...), depois a caserna [quartel] (...), depois a fábrica de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência”.<sup>85</sup>

Para Deleuze, o próprio Foucault “sabia da brevidade deste modelo” que sucedia o das sociedades de soberania que tinham objetivos e funções bastante diferentes: “açambarcar, mais que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida”. Novas forças vêm se instalando lentamente e produzindo, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, uma “crise generalizada de todos os meios de confinamento,

---

<sup>84</sup> MARTINS, Carlos José. **Utopias e Heterotopias na Obra de Michel Foucault: Pensar Diferente o Tempo, o Espaço e a História**. In: RAGO; ORLANDI; VEIGA-NETO. (orgs.) op. cit. p 88.

<sup>85</sup> DELEUZE, Giles. **Post-Scriptum Sobre as Sociedades de Controle**. In: **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p 229.

prisão, hospital, fábrica, escola, família”, instituições essas que “estão condenadas num prazo mais ou menos longo”.<sup>86</sup>

Mas afinal, o que fundamenta essa chamada sociedade de controle? Novas formas de controle que substituem as antigas calcadas num sistema fechado. Essas novas formas além de “ultra-rápidas” também têm a característica de possibilitarem a incidência de controle sobre os indivíduos mesmo em espaços abertos: produções farmacêuticas, industriais, midiáticas e de marketing; manipulações genéticas; movimentações financeiras; as empresas e suas lógicas substituindo as fábricas; os sistemas de prêmio por produtividade e salários por mérito, moduláveis, substituindo os salários estáticos; a rivalidade e a competitividade cada vez mais impostas nas relações produtivas contrapondo os indivíduos ao invés de um só corpo de operários, o que facilitava as resistências; a formação permanente tendendo a substituir a escola e o controle contínuo da própria sociedade substituindo o exame; eis alguns dos meios pelos quais se dão e se darão essas novas formas de controle.

Nas sociedades de controle os indivíduos tornam-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornam-se amostras, dados, mercados. Enquanto as sociedades disciplinares tinham dois pólos: a assinatura indicando o indivíduo e o número de matrícula indicando sua posição numa massa, evidenciando que o poder é simultânea e estrategicamente massificante e individuante; nas sociedades de controle o que importa é a senha e a linguagem numérica é feita de cifras que marcam o acesso à informação ou a rejeição, remetendo a trocas flutuantes. Trata-se de uma profunda mutação do capitalismo que, ao menos nos países mais desenvolvidos, não mais se dirige para a produção mas sim à venda de serviços e a compra de ações. Eis a flutuação, a virtualidade, a ondulação da vida. O marketing é um dos principais instrumentos de controle social nesse novo modelo, onde o controle é de curto prazo e de rápida rotação, mas também contínuo e ilimitado, enquanto que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. Deleuze afirma que mais que nunca o domínio se estabelece sobre os homens e mulheres não mais via confinamento, mas sim via endividamento.

“Sorria, você está sendo filmado!” Câmeras em ônibus, em bancos, lojas, supermercados, escolas, residências, sinais de trânsito, em ruas, em helicópteros e dirigíveis. O panoptismo espalha-se por todos os espaços, estabelecimentos, instituições e meios de transporte, inserindo nas pessoas uma predisposição ao autocontrole que

---

<sup>86</sup> Ibidem p 220.

antes só se dava naqueles espaços disciplinares desenvolvidos especificamente com esse fim. Seria à toa que programas estilo *Big Brother* fazem tanto sucesso no mundo todo? Os olhos do poder se espalham, se pulverizam, se multiplicam: Argos, o cão de cem olhos da mitologia grega, o melhor dos vigilantes parece que ressuscitou, saltou do mito à história para abarcar e determinar a vida dos homens e mulheres. O panoptismo se espalha sob e sobre a sociedade inteira, estendendo os mecanismos de aperfeiçoamento do poder disciplinar à sociedade de controle.

As sociedades disciplinar e de controle estão se sobrepondo. Hoje os indivíduos ou estão inseridos em instituições de enclausuramento e seqüestro ou, quando fora delas, permanecem sob controle, sofrendo a incidência de novas formas de poder que também os marcam, os fabricam, os delimitam, castram e calcificam.

Mas como vem sendo tratado o corpo na sociedade de controle? Denise Bernuzzi Sant'Anna responde esta questão mostrando que novas configurações da dominação capitalista sobre o corpo e a vida vêm se traduzindo em inúmeras exigências feitas a esse corpo que vem sendo empurrado a ser cada vez mais saudável, jovem e produtor infatigável de prazer. O que Deleuze chama de passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, essa autora identifica na “passagem de uma ordem político-jurídica para uma outra tecnocientífica-empresarial, (...) capaz de modificar sensivelmente as relações do ser humano com seu corpo e com a sociedade”.<sup>87</sup> Algumas transformações dos “cuidados de si” e dos “usos dos prazeres” podem também ser percebidas por meio dessa mudança.

Para essa autora, o casamento entre o desenvolvimento da genética, da informática e da massificação global do consumo de bens industrializados que explodiu a partir dos anos 70 acelerou o desfecho dessa passagem, impulsionando em relação ao corpo dois movimentos concomitantes e de certo modo até contraditórios: 1) – expansão externa: o corpo com suas singularidades e potências tende a desaparecer, pois vem sendo impelido a se conectar direta e cotidianamente com as necessidades do mercado global; 2) – expansão interna: o corpo ganha uma importância exagerada onde são multiplicadas as exigências e as sensibilidades que cada indivíduo tem em relação a si mesmo, pois cada um é incitado a voltar-se para seu próprio corpo e a querer o controle e o aumento em seus níveis de prazer. Essa nova ordem tecnocientífica-empresarial exerce as seguintes ações sobre os corpos:

---

<sup>87</sup> SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Transformações do Corpo: Controle de si e Uso dos Prazeres.** In: RAGO; ORLANDI; VEIGA-NETO. (orgs.). op. cit. p 99.

1) – O corpo é considerado lugar privilegiado da subjetividade de cada um substituindo a alma no lugar da identidade humana. Esse corpo-alma, inserido como está numa economia globalizada, não escapa do marketing comprometido com o mercado da saúde e se submete às tecnologias que prometem estender a juventude, combater a velhice e as doenças, tornando a vida “crônica e o corpo uma relíquia... mas uma relíquia comum!”.<sup>88</sup> Nessa ordem, os corpos devem estar disponíveis às manipulações da ciência que adotam por sua vez progressivas intervenções neles, inaugurando a arte de moldar aparências físicas. E quando a pressa torna-se algo normal e a vida assume a forma de prazo de validade, cuidar do corpo é estender esse prazo, “mesmo que para isso seja preciso modificar radicalmente a natureza de cada elemento vivo, criando novas vias para a evolução”.

2) – A nova ordem interessa-se pelo humano e pelo não-humano: além da força de trabalho, quer também a carne, as células e os genes. “Por isso o hipercapitalismo atual necessita de corpos liberados não apenas dos antigos princípios morais e religiosos, nem somente libertados das seculares fronteiras de gênero e de espécie. Ele carece, igualmente, de corpos desvinculados de seu patrimônio genético (...)”.<sup>89</sup> Estamos em uma época em que se abre até a possibilidade de fabricação de órgãos e células sem corpo.

3) – A somatória dos interesses da economia de mercado e dessa nova ordem tecno-científica pretende transformar todas as práticas em experiências de busca de prazeres ilimitados, ensejando uma permanente frustração em todos pelo arrependimento causado pelos prazeres não vividos. Assim “o poder que investe no controle e na estimulação constantes do corpo torna o próprio prazer uma ordem sem exceção”.

4) – As megaindústrias da beleza, da nutrição e da saúde tornam a sociedade refém de uma medicalização cada vez mais constante e os próprios alimentos e remédios e a publicidade que existe em torno deles passam a ser também meios para uma real e concreta intervenção nos corpos. Por outro lado há um medo e uma aversão às doenças e ao mal-estar propagados, que fazem com que as pessoas só busquem relações de amor e amizade sob a garantia de que o outro não provoque estresse, só vão a lugares que teoricamente não façam mal a saúde e que só gostem de si mesmas

---

<sup>88</sup> Ibidem. p 102.

<sup>89</sup> Ibidem. p 104.

quando se sintam bem-dispostas e saudáveis. Cada vez mais o interior do corpo e não só seus comportamentos e produtividades se tornam objeto de conquistas científicas.

5) – Há uma aspiração não apenas da purificação biológica definitiva mas também à medicalização e prevenção absolutas através dos produtos fabricados pela indústria biotecnológica. Os terrenos da limpeza social são não só as raças e as classes, mas até mesmo os genes, os órgãos e as células. Está aberto o caminho para a explosão de intervenções científicas nas fisiologias via cirurgias plásticas, transplantes de órgãos, terapias gênicas, técnicas reprodutivas, implantação de próteses, chips, marca-passos, etc. A sexualidade também está em jogo e vem passando por uma:

“(…) avalanche provocada pela vontade de manter o corpo sexualizado, jovem, potente e no controle de todas as situações, (...) se com as sociedades disciplinares as infrações incidiam sobre o corpo indisciplinado, naquelas de controle elas incidem muito mais sobre os corpos que não sabem se manter no comando das situações”.<sup>90</sup>

Aqui se insere o imenso sucesso que a indústria da auto-ajuda vem obtendo, ao prometer exatamente auxiliar no resgate do controle de si e das situações, além de auxiliar na potencialização da própria saúde e da “inteligência emocional”.

Nas sociedades disciplinares os espaços interiores dos imóveis e instituições sempre foram fundamentais para a incidência do poder disciplinar sobre os corpos. Já na sociedade de controle o acesso aos corpos se dá de forma contínua e ilimitada, sobre o exterior e sobre o interior deles, privilegiando-o “em trânsito, a passagem de um local a outro e a constante meditação sobre si mesmo: daí a quantidade de senhas necessárias para a sobrevivência cotidiana”: bancárias, de entrada e saída de imóveis, instituições e outros espaços reais e também virtuais.

6) – Todas as partes do corpo tendem a se tornar “imagens de marca e um marketing privilegiado do eu”, marketing que para Deleuze é um instrumento privilegiado de controle social da nossa época. Há uma banalização das imagens dos corpos que são vendidas como se estes fossem impermeáveis às marcas do tempo e aos problemas cotidianos.

7) – Como desdobramento disso tudo vem se dando um esvaziamento gradual da política em contraposição a uma supervalorização da publicidade, sendo a primeira

---

<sup>90</sup> Ibidem. p 106.

percebida como o lugar da corrupção, da sujeira e do roubo enquanto a segunda torna-se o lugar do exercício da cidadania, da limpeza e da beleza.

“Como se os valores da cidadania, democracia e ecologia se tornassem forçosamente conseqüências do ato de consumir individualmente e não mais frutos de um exercício de politização coletiva. Pois, ao mesmo tempo, os direitos sociais e coletivos não cessam de ser obliterados em favor dos direitos individuais e privados”.<sup>91</sup>

8) – A sociedade de controle vem promovendo um novo arranjo das visibilidades e dos enunciados, transformando a comunicação num imperativo inquestionável e os comunicantes em seres incertos, questionáveis, frágeis e rapidamente substituíveis. O corpo vem se tornando cada vez mais um veículo capaz de passar pelo tempo e acessar muitos lugares ao invés de ser ele mesmo uma passagem, um lugar em si. Raramente ele é visto como um elo entre as potências dos demais corpos.

Algumas questões pairam no ar nesses tempos de sobreposição de mecanismos disciplinares e de controle relativas às formas possíveis de se escapar deles, de enfrentá-los, burlá-los. Onde está a possibilidade do indivíduo desenvolver as potencialidades de seu corpo sem que isso signifique a sobreposição e a subjugação dos outros corpos? Ou por outro lado, como construir corpos coletivos que não sejam meros rebanhos e que também não sejam esmagadores das individualidades? Como cuidar do próprio corpo sem fazer dele um exílio longe dos outros corpos? Como retirar dele as prisões que ele carrega? Eis uma espécie de esfinge autofágica que cada um carrega no próprio corpo: cabe decifrar seus enigmas.

#### **1.4. Uma Genealogia da Alma Moderna.**

No livro *Vigiar e Punir* está uma interessantíssima discussão sobre a questão da relação entre corpo e alma. Ali a Alma seria exatamente fruto da incidência das tecnologias de poder sobre o corpo. Ela tem, portanto, uma realidade histórica que ao contrário “da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de

---

<sup>91</sup> Ibidem. pp 107-108.

castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação”. A alma portanto existe! Ela:

“(…) tem uma realidade que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência”.<sup>92</sup>

A alma é o lugar onde incidem e se articulam os efeitos de poder e as referências de saber, onde as relações de poder finalmente dão lugar a um saber possível, que por sua vez reconduz os efeitos de poder. Psique, subjetividade, personalidade, consciência, são saberes construídos para esquadrihá-la, demarcá-la e explicá-la. Discursos científicos constroem suas bases sobre ela. Não quero dizer com isso que a alma foi, graças a esses saberes, substituída pela realidade sólida e concreta do homem, pois o próprio homem, como já foi mostrado e como Foucault reafirma aqui, “já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda do que ele”<sup>93</sup>. Essa alma que o habita e que o faz existir é, talvez e ao mesmo tempo, a raiz e o fruto mais profundo dessa espécie de radiação perpétua que atravessa - vinda de todos os lados - o corpo, que é o poder. É talvez o seu coringa, pois não há só o controle externo incidindo sobre o corpo, há também, nele embutido e forjando-o como sujeito sujeitado, o autocontrole que, muitas vezes, conscientemente ou não, o torna o que em um dos mais belos e impressionantes clássicos da literatura brasileira Raduan Nassar chamou de “a vítima ruidosa que aprova seu opressor (e) se faz duas vezes prisioneira, a menos que faça essa pantomima atirada por seu cinismo”.<sup>94</sup>

A “alma histórica” é a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber e este saber reconduz e reforça os efeitos de poder. A alma torna-se então efeito e instrumento de toda essa tecnologia, dessa “anatomia política” cuidadosamente construída no decorrer desses últimos três séculos. “A alma é a prisão do corpo”!

---

<sup>92</sup> FOUCAULT. **Vigiar e Punir**. op. cit. p 31.

<sup>93</sup> ibidem. p 31.

<sup>94</sup> NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3ª Edição. São Paulo. Companhia das Letras, 1999. p 164.

## 2. O PANOPTISMO: UMA ARQUITETURA DO PODER.

Desde que surgiu a famosa análise do ‘Vigiar e Punir’ sobre o panóptico, este se tornou uma espécie de paradigma dos sistemas sociais de controle e vigilância. Nele o controle se dá através da visibilidade total e permanente das pessoas a serem controladas. Para Foucault, a partir das experiências vividas nas cidades européias do século XVII assoladas pela peste e das medidas tomadas para enfrentá-la, se desenvolveram diversas técnicas de recorte e quadriculamento do espaço e inspeção que depois seriam aperfeiçoadas cada vez mais na sociedade disciplinar. Para manter a peste sobre controle controlava-se seus propagadores: homens e mulheres, fixando-os em espaços recortados, trancando-os em suas casas e inspecionando-os, inquirindo-os, fazendo com que assim o poder atravessasse inclusive as relações de cada um com sua saúde, sua doença e sua morte. Surgiu daí um sistema de registro permanente fundamental para o bom funcionamento da vigilância.

“Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar”.<sup>95</sup>

O panóptico de Bentham nasceu como a figura arquitetural que simbolizava esse modelo. Foucault o descreve de forma semelhante aos outros diversos autores que trabalharei neste capítulo: o próprio Jeremy Bentham, a historiadora Michelle Perrot, Jaques-Alain Miller, Simon Werret e Kátia Murici:

“(…) 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, correspondendo às janelas da cela de lado a lado.

---

<sup>95</sup> FOUCAULT. **Vigiar e Punir**. op. cit. pp 174-175.

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 silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível”.<sup>96</sup>

No panóptico, segundo Foucault, a visibilidade tornou-se uma armadilha, pois enquanto nas antigas masmorras as pessoas eram trancadas, privadas de luz e isso as acabava escondendo, permitindo assim, de um modo bizarro, que elas até se sentissem protegidas na escuridão. No panóptico a luz e o olhar de um vigia captam e capturam melhor que a sombra.

## 2.1. Um Perfil de Jeremy Bentham.

Antes de uma incursão maior no debate contemporâneo a cerca desse tema, que tal conhecer e dar voz ao responsável pela criação desse projeto arquitetônico? Um dos caminhos possíveis para se compreender as criações humanas é mergulhar no contexto, na vida e na obra de seus criadores. É com esse intuito que faço agora, com a ajuda da historiadora francesa Michelle Perrot e dos autores Jacques-Alain Miller e Simon Werret, um breve passeio pela vida de Jeremy Bentham. Nascido em 1748 na rua Red Lion, em Londres, Inglaterra, filho de um procurador judicial “ativo, rico, inteligente, mas socialmente pouco estimado (...) dinâmico e ávido de poder”.<sup>97</sup> Segundo Michelle Perrot, Jeremiah foi um pai extremamente tirânico e tentou colocar seus três filhos em incessante competição, sendo que Samuel (o engenheiro que primeiro concebeu a arquitetura panóptica) foi o irmão que sempre se aliou a Jeremy contra o pai, enquanto que Charles Abbot, filho de uma viúva casada em segundas núpcias tornou-se seu rival e teve uma brilhante e dócil carreira de advogado conduzida pelo pai, acabando por se tornar o Lorde Colchester. Em 1792, pouco depois da publicação d’O Panóptico, a morte do pai foi para Jeremy quase uma libertação, visto que, por um lado cessaram as hostilidades paternas contra seus ditos projetos insensatos e sem resultados, por outro,

---

<sup>96</sup> *ibidem*. p 177.

<sup>97</sup> PERROT, Michelle. **O Inspetor Bentham**. in: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.): **O Panóptico/Jeremy Bentham**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. p 112.

por que utilizou imediatamente sua parte da herança para construir a torre do seu panóptico, o que simbolizou também um desafio e um divórcio em relação ao seu pai.

Teve, segundo Perrot, uma infância feliz criado pelas avós. Até os sete anos foi “interno na escola de Westminster, austera e elitista. Raquíptico, mirrado, quase anão, rebelde à educação física, destacava-se em humanidades” e teve relações tensas com seus companheiros. Seus parâmetros futuros sobre educação foram profundamente influenciados por essa escola, exemplo para ele de uma má instituição baseada no “esgotamento por trabalho excessivo” e no gosto por uma cultura morta”. Concebeu seu projeto de “escola crestomática”, com seu externato, seus conteúdos técnicos e científicos e seu programa de “conhecimentos úteis”, como uma antítese exata de Westminster.

Ingressou no Queen’s College, de Oxford em 1760 como estudante de direito. Chocou-se com o caráter artificial do ensino e com o caráter arbitrário do próprio direito. Diplomado, inscreveu-se no Lincoln’s Inn, uma espécie de faculdade de estudos jurídicos muito fechada e raramente advogou. Descobriu nessa época os sensualistas ingleses e os filósofos franceses: Voltaire, Chestellux e em especial Helvétius, que o seduziu com seu determinismo moral e suas reflexões sobre educação. Outra descoberta importante que o influenciou foi Beccaria, autor de “Dos Delitos e das Penas” que foi traduzido para o inglês em 1767. A partir de então buscou criar uma ciência moral a partir das bases do direito e elaborar um código que não fosse mais uma simples acumulação de costumes e de práticas. Em 1776, lançou um panfleto anônimo criticando Blackstone, um grande jurista conservador, e uma das maiores autoridades em direito da Inglaterra, diretor do Queen’s College na época em que lá estudava. O panfleto rapidamente foi identificado provocando um escândalo e horrorizando seu pai. Tornou-se amigo e protegido de Lorde Landsdowe, homem de estado e aristocrata ilustrado, cuja casa era freqüentada pela inteligência inglesa da época. Ali Bentham conheceu, dentre outros Etienne Dumont, então bibliotecário do nobre, que tornou-se seu confidente e em seguida o editor de suas obras, muitas das quais publicadas primeiramente em francês, como o “Tratado de legislação Civil e Penal” (1802) e a “Teoria das Penas e das Recompensas” (1811). Bentham chegou ainda a pensar em ser político mas logo abandonou, frustrado, essa possibilidade.

De 1785 a 1788 Viajou à Itália, à Constantinopla e à Rússia Meridional onde encontrou Samuel, seu irmão menor que estava a serviço de Catarina, a Grande. Viagem esta que teve conseqüências decisivas visto que foi lá que ele escreveu O Panóptico.

Falarei desta viagem mais tarde, devido a sua importância e a polêmica que surgirá dela a partir de um questionamento feito à obra de Foucault por Simon Werret. Por hora, volto à vida e a obra de Bentham.

Seu primeiro livro realmente conhecido, “Defesa da Usura”, apareceu em 1787, nele reivindicou em nome da eficácia a total liberação do comércio monetário. Para ele, limitar as possibilidades de empréstimo era defender o monopólio dos detentores de capitais em detrimento dos “homens de projeto”, únicos inovadores e, desse modo, opor-se “ao progresso da indústria inventiva”. A partir disso acusou Adam Smith de haver sido tímido demais sobre esse assunto, prisioneiro que era da moral e dos rígidos regulamentos da antiga ordem, fatores que limitam o crescimento. Michelle Perrot viu nessa obra o único liberalismo que Bentham realmente defendia: “o do dinheiro”.<sup>98</sup>

Em 1789 publicou “Uma Introdução aos Princípios da Legislação Moral”, onde definiu a utilidade como a submissão, científica e calculada, aos dois grandes princípios que governam toda a conduta dos indivíduos e das sociedades: evitar a dor e buscar o prazer. Sua ambição era captar todas as pulsões humanas para transformá-las em energia, em força produtiva. Assim, chegou a aperfeiçoar toda uma escala numérica da intensidade das sensações, pretendendo desenvolver uma “técnica do represamento e da canalização aplicada à psicologia humana: o utilitarismo é uma hidráulica dos prazeres”.<sup>99</sup> Desejando ardorosamente um campo de experimentação, voltou seus olhares para o sistema penitenciário que na época estava em pleno processo de reestruturação. Entusiasmado com o mundo fechado da prisão, terreno ideal para suas experiências, investiu apaixonadamente no O Panóptico, que o absorveu por mais de vinte anos, até 1813.

Graças a James Mill (pai de Stuart) Bentham tornou-se um pensador de prestígio ao lado de muitos outros utilitaristas que sonharam com um mundo modernista e com maior eficácia. Fez parte de toda uma geração de reformadores que empunharam a bandeira da “maior felicidade para o maior número de pessoas”. Alguns, como o advogado Romilly lutaram pela “suavidade das penas”; Ricardo desenvolveu sua crítica econômica; Robert Owen fundou a New Lanark, uma espécie de panóptico industrial do qual aliás Bentham foi acionista por algum tempo; Lancaster revolucionou o sistema escolar; outros lutaram pela reforma eleitoral se ligando com a classe operária que estava se formando. Em 1823 surgiu a Westminster Review que serviu de tribuna para

---

<sup>98</sup> Ibidem. p 114.

<sup>99</sup> Ibidem. 115.

todo esse grupo ramificado e articulado que exerceu bastante influência na Inglaterra que então se industrializava e passava por profundas transformações.

Bentham tentou e “conseguiu fazer de seu espírito e de seu corpo algo parecido com uma máquina que realiza cada dia certa quantidade de trabalho intelectual”.<sup>100</sup> Fez do trabalho e da frugalidade sua norma de vida, ordenando seus dias com o objetivo de executar a maior quantidade de trabalho com o menor desgaste de saúde. Tudo nele estava estabelecido sistemática e invariavelmente. “Todos os instantes de minha vida foram contados”, escreveu ele. Detestou as recepções e as viagens, consideradas por ele “inúteis, frívola diversão que não ensina nada, um desperdício dispendioso”. Apreciou a vida sedentária e a solidão; seguiu um regime e foi provavelmente casto. Fez a corte de forma extremamente discreta a uma nobre herdeira durante cerca de duas décadas e quando por fim se declarou tinha já cinquenta anos, ouviu como resposta que só os solteiros realizam grandes coisas e que uma paixão acabaria por prejudicar seu gênio. Delicada maneira de dizer não!

Jeremy Bentham interiorizou de tal maneira o valor-trabalho que foram “seus sentidos domesticados, a fantasia negada, o prazer colocado sob suspeita”. Da mesma forma que defendeu que o panóptico permitia que um indivíduo estivesse permanentemente sob o olhar de um vigilante e que isso o impediria de fazer o mal e até mesmo o impeliria a perder a idéia de fazê-lo, parece que Bentham voltou-se para si mesmo seu próprio olhar vigilante e disciplinador.

## **2.2. O Panóptico: a Idéia.**

Eis a conjuntura penitenciária na qual se inscreve o surgimento do panóptico: em torno dos anos de 1770 a questão penitenciária estava na ordem do dia em quase toda a Europa e particularmente na Inglaterra. Imperava a necessidade de por em ordem uma sociedade que se racionalizava e que se tornava cada vez mais intolerante com os improdutivos e perseguidora dos mendigos e vagabundos. “crescimento bruto da vadiagem e da delinqüência, subprodutos da desagregação dos equilíbrios tradicionais; rebelião popular contra as formas ‘clássicas’ de castigo: tudo concorre para debilitar o funcionamento da justiça”.<sup>101</sup> Explodiram na França rebeliões contra o cadafalso. Na Inglaterra também se deram diversas manifestações populares, trazendo como contra

---

<sup>100</sup> Ibidem. p 116.

<sup>101</sup> Ibidem. p 117.

partida um aumento cada vez maior entre as sentenças de morte pronunciadas e as executadas. Resultado: superpopulações nas prisões que transbordavam. Cento e quarenta pessoas em celas que caberiam apenas vinte e quatro.

Ao contrário do que possa parecer não estou me referindo a situação desumanizante em todos os sentidos das prisões brasileiras atuais, mas sim às da Inglaterra do século XVIII, marcadas pela má ventilação, pela sujeira, pelo péssimo estado sanitário e pelo tifo, conhecido na época como a “assassina febre dos cárceres”. Lugar privilegiado de extorsão, de corrupção e de ociosidade. Sem nenhuma segurança e com evasões frequentes, o único recurso para evitá-las era através do acorrentamento dos detentos. Tudo isso fez com que a sensatez, a moral e sobretudo a higiene (principalmente através da teoria dos miasmas que apontava o ar viciado como gerador de enfermidades e vetor dos contágios), condenassem as prisões.

1776, as rebeliões das colônias inglesas na América, que culminaram com a independência agravaram significativamente a situação prisional na metrópole, visto que esta perdeu seu escoadouro de delinqüentes que até então podiam ser deportados. Os condenados passaram a ser amontoados em velhos barcos fora de uso nos quais a mortalidade era enorme. Duas correntes se manifestaram sobre o assunto, uma defendendo que se descobrissem novas terras para substituir a América, o que aconteceu quando Cook chega na Austrália em 1770; outra composta por evangelizadores e utilitários, defendendo o encarceramento reformador. A prisão começou a deixar de ser vista como um depósito, um lugar de armazenagem ou de passagem e se converteu em lugar de saúde e de correção. Mas qual prisão seria adequada, a dos evangelizadores que pretendiam a reforma moral dos culpados, os benefícios da solidão que propiciavam o arrependimento e a meditação, mas que, nos modelos que eram propostos eram caros e dispendiosos; ou a da corrente que defendia as prisões industriais baseadas no trabalho como elemento de equilíbrio orçamentário dos cárceres e, ao mesmo tempo, educador dos detentos? Em 1779 foi aprovada a lei do trabalho forçado que previa isolamento noturno e trabalho em comum durante o dia. A dureza do trabalho deveria ser proporcional à gravidade das penas e em alguns casos até se previa a redução das penas para os detentos mais aplicados.

Essa lei não resolveu o problema que, ao contrário, continuou numa tendência de crescente agravamento: as turbulências aumentaram, as prisões e as barcaças cada vez mais superlotadas. Um primeiro envio de prisioneiros à Austrália foi feito em 1787, o

qual necessitou de onze navios para deportar quinhentos e setenta e cinco homens, cento e noventa e duas mulheres e dezoito crianças.

Nesse tumultuado contexto Bentham hostilizou violentamente a idéia de deportação, não por considerá-la uma desumanidade ou algo do gênero, mas por ser um gigantesco desperdício (de dinheiro e de tempo gasto no transporte e também de força de trabalho dos prisioneiros). Para ele a penalidade devia ser uma ciência dos efeitos minuciosamente calculados e baseados numa observação psicológica. Em nome da utilidade, se insurgiu contra todos os ataques contra o corpo: 1) foi contra a pena de morte, não por uma questão de humanidade e respeito à vida, mas por considerá-la “um desperdício daquilo que constitui a força e a riqueza de uma nação: o número de homens”; 2) foi contra as mutilações irreversíveis, por que elas gerariam desperdício, pois os homens ao se tornarem incapazes para o trabalho além de ficarem perpetuamente improdutivos teriam que ser sustentados pelo Estado ou pela caridade pública; 3) admitia a tortura em certos casos, desde que não se corresse o risco de o torturador danificar irreversivelmente os corpos torturados. Para viabilizar uma punição que fosse científica chegou a propor a construção de:

“(...) uma máquina cilíndrica, posta em movimento por materiais elásticos como juncos ou barbatanas de baleia. O número de voltas seria determinado pela ordem positiva do juiz. Não haveria mais nada de arbitrário. Um funcionário público, com um caráter mais responsável que o do executor, presidiria a execução e, no caso em que houvesse vários delinqüentes aos quais castigar, poder-se-ia multiplicar as máquinas: sua operação simultânea aumentaria, assim, consideravelmente, o terror da cena, sem aumentar em nada a perda real”.<sup>102</sup>

O encarceramento comum também foi visto por Bentham com sérias ressalvas, pois cumpria apenas a função de controlar mas não trazia nenhum benefício produtivo visto que aniquilava uma força de trabalho tanto no presente quanto no futuro, devido a criação e manutenção dentro das prisões do hábito da ociosidade. Quanto a solidão, a escuridão e a dieta, ele considerou punições sensatas, mas chamou atenção para o fato de que a abstinência podia acabar por aumentar o prazer de comer, por isso “o alimento, reduzido simplesmente ao necessário, deve ter um sabor amargo, para produzir seu efeito penal”; já a solidão devia ser usada moderadamente pois “quando a faculdade

---

<sup>102</sup> Ibidem. p 121.

sensitiva está sem movimento, a imaginação trabalha e chega até a produzir fantasmas. (...) a solidão pode conduzir à loucura”.<sup>103</sup> Como alternativa à crise do sistema penitenciário inglês vigente, Bentham escreveu e propôs “O Panóptico”.

Mas quando e onde ele concebeu tal projeto? Que influências sofreu? Sua mais importante obra foi pensada inicialmente durante o outono de 1786, na Rússia meridional, na fazenda de Krichev (ou Cretcheff), localizada na província meridional de Mogilev (Rússia Branca), que havia sido tomada da Polônia em 1772<sup>104</sup>. Essa fazenda que pertencia ao príncipe Potenkim, o mais influente dos preferidos da czarina Catarina II, compreendia cerca de mil milhas quadradas e continha cinco centros urbanos e mais de cem aldeias. Ali Potenkim construiu numerosas fábricas e para trabalhar na implementação e desenvolvimento das mesmas, empregou Samuel Bentham, o irmão de Jeremy. Como ele mesmo reconhecia: “foi meu irmão o primeiro que me deu a idéia da arquitetura de minha prisão. Ele a havia tomado de empréstimo de dois mujiques ou camponeses da Rússia”. No entanto, os estudiosos não encontraram referências mais específicas sobre onde e por quem seu irmão teria se baseado na concepção de tal projeto. O que se sabe é que ele o teria concebido devido à necessidade do estabelecimento de uma maior disciplina industrial, não para os camponeses e ex-camponeses russos que foram trabalhar com ele, mas exatamente para os trabalhadores qualificados oriundos da própria Inglaterra que acabaram se mostrando bastante indisciplinados e turbulentos. Para alojá-los com mínimos gastos e controlá-los Samuel traçou o esboço de um estabelecimento industrial para cerca de duas mil pessoas, que chamou de “Casa de Inspeção ou Laboratório”. Assim se deu esse estranho nascimento dessa também estranha e absolutamente impressionante arquitetura que é o panóptico: filha de um engenheiro inglês num campo de trabalho russo.

Para complementar a gênese do “panopticom”, Foucault, em uma entrevista feita por Jean-Pierre Barou e Michelle Perrot publicada no Brasil com o título “O Olho do Poder”, no livro *Microfísica do Poder*, afirma que “Bentham contou que foi seu irmão que, visitando a Escola Militar, teve a idéia do panopticom”.<sup>105</sup> Assim, ao que tudo indica, somaram-se as experiências na Rússia com as influências da visibilidade isolante dos dormitórios da Escola Militar de Paris construídos em 1751, onde “cada aluno devia

---

<sup>103</sup> Ibidem. p 122.

<sup>104</sup> WERRET, Simon. **Potemkim e o Panóptico: Samuel Bentham e a Arquitetura do Absolutismo na Rússia do Século XVIII**. In: SILVA. op. cit. p 155.

<sup>105</sup> FOUCAULT. **Microfísica do Poder**. op. cit. pp 210-211.

dispor de uma cela envidraçada onde ele podia ser visto durante a noite sem ter nenhum contato com seus colegas, nem mesmo com os empregados”.<sup>106</sup>

De volta à Rússia: Potemkin, com o intuito de impressionar a Czarina Catarina II, deu a Samuel fundos financeiros ilimitados para melhoria da fazenda além de liberdade para fazer experimentos e invenções. Assim foi que a Casa de Inspeção ou Laboratório foi construída. Entretanto, os planos de construção do Panóptico em Krichev nunca se materializaram, pois, além da guerra que explodiu entre a Rússia e a Turquia, em 1787 a fazenda foi vendida e Samuel se viu obrigado a partir.

Simon Werret chama atenção para o fato de que em 1806, de volta a Rússia, Samuel Bentham conseguiu construir uma “Escola Panóptica de Artes” às margens do rio Okhta, em São Petesburgo, e que logo após, “o Czar começou a erigir panópticos por toda a Rússia”, visto que aquela Escola de Artes era “copiada por diversos outros estabelecimentos, tanto privados quanto públicos”.<sup>107</sup> É exatamente aqui que reside o ponto polêmico entre Werret e Foucault que anteriormente citei, pois este último afirma que o panóptico é um projeto arquitetural que foi construído dentro de uma nova ordem que se estabelecia, marcada pela germinação, desenvolvimento e consolidação das disciplinas como mecanismos de controle mais eficazes e capazes de realizar análises mais individualizantes e exaustivas do corpo social, posto que se dedicava particularmente ao corpo individual, fazendo assim “circular os efeitos do poder, por canais cada vez mais sutis, chegando até os próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos”.<sup>108</sup> As disciplinas se contrapunham aos antigos meios adotados pelo poder soberano do regime absolutista que era muito menos eficaz, aleatório, lacunar e global, funcionava a base das punições exemplares e se preocupava pouco com o detalhe.

Werret contradiz Foucault ao demonstrar que na realidade russa o plano panóptico surgiu não como contraponto ao poder soberano absolutista, ao contrário, foi criado por ele:

“Assim, o Panóptico não era, de forma alguma, emblemático de uma nova forma de poder, em descontinuidade com o antigo regime (...) um exame do

---

<sup>106</sup> Ibidem. p 210.

<sup>107</sup> WERRET. op. cit. p 172.

<sup>108</sup> FOUCAULT. **Microfísica do Poder**. op. cit. p 214.

contexto histórico para a criação do Panóptico revela que ele estava imerso em uma cultura do absolutismo (...).<sup>109</sup>

Foucault por sua vez demonstra, ao citar a Escola Militar de Paris que acima mencionei, que a preocupação com a criação de uma arquitetura que se baseasse na visibilidade e assim viabilizasse um controle mais eficaz dos corpos, surge muito antes de Bentham.

“Mas se a idéia do panopticon é anterior a Bentham, na verdade foi Bentham que realmente a formulou. E batizou. A própria palavra ‘panopticon’ é fundamental. Designa um princípio de conjunto. Sendo assim, Bentham não imaginou simplesmente uma figura arquitetural destinada a resolver um problema específico, como o da prisão, o da escola ou o dos hospitais. Ele anuncia uma verdadeira invenção que ele diz ser o ‘ovo de colombo’. E, na verdade, é aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam que Bentham lhes propõe: ele descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. Algo importante a ser assinalado: Bentham pensou e disse que seu sistema ótico era a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder. Na verdade ela foi amplamente utilizada depois do final do século XVIII. Mas os procedimentos de poder colocados em prática nas sociedades modernas são bem mais numerosos, diversos e ricos. Seria falso dizer que o princípio da visibilidade comanda toda a tecnologia do poder desde o século XIX”.<sup>110</sup>

Ainda buscando compreender essa divergência entre os dois autores, me remeto novamente à questão do contraste entre as análises generalizantes e as que trabalham privilegiando as realidades locais e específicas. Ou Foucault, tão amante das especificidades, errou ao generalizar sua afirmação de que o panóptico era fruto de uma nova sociedade disciplinar que estava surgindo em contraponto à sociedade soberana então em crise no século XVIII, ou então ele fez essa afirmação exatamente por que estava lidando com uma realidade específica que era a européia ocidental (particularmente inglesa e francesa) que naquele momento passava pelas transformações por ele apontadas, ao passo que se ele analisasse a realidade russa provavelmente

---

<sup>109</sup> WERRET. op. cit. p 172.

<sup>110</sup> FOUCAULT. **Microfísica do Poder**. op. cit. p 211.

chegaria a conclusões diferentes. Por outro lado, tal raciocínio também pode ser aplicado às afirmações de Werret: ele pode estar certo ao afirmar, calcado em uma ampla e profunda pesquisa histórica sobre as origens do panóptico, que no caso russo tal origem se deu movida pelas forças do regime absolutista e não contra ela, mas isso não significa que a implementação de tal projeto nas sociedades inglesa e francesa tentada por Bentham tenha sido também para legitimar o poder soberano, mas sim o contrário, utilitarista como ele era, propôs o panóptico sabendo que se tratava de um novo modelo e que por sua vez, este correspondia aos novos anseios da sua sociedade. Por fim, e para dar cabo de tal discussão, volto a um outro momento desta dissertação, aquele em que afirmo minha discordância em relação às análises superficiais e etapistas que simplesmente apontam no surgimento de características novas de uma sociedade a imediata superação das características de uma sociedade anterior, ou seja, as mesmas discordâncias que tenho em relação às leituras equivocadas feitas das afirmações deleuzianas que vêm na atual emergência da sociedade de controle a superação total e definitiva da sociedade disciplinar, tenho também daquelas que apontam a emergência da sociedade disciplinar no século XVIII como superação total da sociedade soberana. Nos dois casos o que vemos é a sobreposição e a fusão de características de ambas dentro de uma mesma realidade.

No caso específico do surgimento do panóptico, trata-se exatamente disso, uma estrutura que foi pensada dentro de uma sociedade soberana como era a Rússia czarista de então e que serviu exatamente para a propagação de novos valores e novas formas de se viabilizar relações de poder e inaugurando algo extremamente moderno que foi o pensar na arquitetura como modo de organização política.

Em “Microfísica do Poder” Foucault demonstra como no final do século XVIII a arquitetura começa cada vez mais a se especializar, até por que precisava lidar com os problemas cada vez mais ameaçadores do aumento populacional, da urbanização e as relações disso com a questão da saúde. Foucault demonstra que, em momentos anteriores:

“(...) a arte de construir respondia sobretudo à necessidade de manifestar o poder, a divindade, a força. O palácio e a igreja constituíam as grandes formas, às quais é preciso acrescentar as fortalezas; manifestava-se a força, manifestava-se o soberano, manifestava-se Deus. A arquitetura durante muito tempo se desenvolveu em torno destas exigências. Ora, no final do século XVIII, novos

problemas aparecem: trata-se de utilizar a organização do espaço para alcançar objetivos econômico-políticos”.<sup>111</sup>

### **2.3. O Panóptico: Trajetória da Obra.**

Passo agora da narração que fiz até então do surgimento da idéia do Panóptico e das polêmicas em torno disso, para o momento seguinte onde descreverei o surgimento da obra, ou seja, do texto ‘O Panóptico’ e de seus desdobramentos, bem como as dificuldades enfrentadas pelo seu autor no intuito de tentar transplantar os princípios escritos em sua obra literária em uma obra arquitetônica real.

Jeremy Bentham, impressionado pelo projeto concebido por seu irmão, incorpora-o às suas idéias para uma penitenciária que ele elabora em resposta a um concurso instituído pelo jornal *St. James Chronicle* com vistas a construção de uma nova prisão para Middlesex, Inglaterra. Algumas informações são conflitantes entre os textos de Perrot e Werret quando a primeira afirma que em dezembro de 1786 ele envia o texto d’O Panóptico a um amigo, George Wilson, na forma de uma série de vinte e uma cartas ficticiamente dirigidas a um correspondente anônimo. Wilson, preocupado com a impopularidade do tema mostra-se inerte até que as Cartas são editadas em Dublin em 1791, e só depois em Londres, edição esta que inclui um pós-escrito em dois volumes contendo um grande número de detalhes técnicos circunstanciados e também algumas modificações feitas ao projeto inicial após uma série de discussões com arquitetos. Werret concorda com todas as afirmações de Perrot, mas defende que Bentham teria enviado ‘O Panóptico’ não a Wilson, mas ao seu próprio pai. De qualquer forma, poucos foram os leitores desta obra, o que torna até surpreendente o fato de seu autor ter ficado marcado pela opinião britânica da época como o “homem d’O Panóptico”.

A edição francesa não teve maior sorte, mesmo tendo nascido num momento extremamente propício, pois profundas transformações foram desencadeadas pela Revolução Francesa então em andamento. Higienistas e penalistas levantaram a questão penitenciária na Assembléia Nacional Constituinte em 1791 e a partir de então os projetos reformistas se multiplicaram sob a égide ordenadora dos médicos que passaram a ter cada vez mais poder e influência a partir da segunda metade do século XVIII, quando se tornaram os primeiros inspetores de cárceres e preocupados com a ordem e a

---

<sup>111</sup> Ibidem. p 211.

salubridade propuseram mudanças em dois planos principais para as prisões francesas: 1) quanto ao local, baseados na fórmula “ar-limpeza-luz”: pretendiam abrir os lugares fechados de detenção herdados da idade média de forma a afugentar “os vícios e as enfermidades”; 2) quanto a comida, o cuidado e o tipo de vida dos presos.

Bentham dirigiu um resumo d’O Panóptico em forma de discurso ao presidente do Tribunal de cassação, deputado e membro do Comitê para reforma das leis criminais, acrescido de uma carta onde se declarou persuadido da eficácia do seu sistema e solicitou que ele fosse lido na Assembléia, o que não aconteceu. Seu texto foi encaminhado ao Comitê de Legislação que ordenou sua impressão em 1791. Segundo Perrot, foram ambíguas as relações de Bentham com a Revolução: por um lado, ávido de experimentações como era, se entusiasmou com as possibilidades reformadoras abertas por ela, por outro, chocou-se com muitos dos seus princípios norteadores. Considerou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão uma “obra metafísica, feita de sofismas anárquicos”. Para ele era absurda a idéia da existência de direitos naturais, de um contrato social e de uma constituição, pois não acreditava nem na liberdade nem na igualdade. Segundo Dumont, editor de suas obras e prefaciador do seu “Tratado de Legislação Civil e Penal”:

“Ele pensa que a melhor constituição para um povo é aquela à qual está acostumado. Crê que a felicidade é o único fim, o único objetivo que tem um valor intrínseco, e que a liberdade política não passa de um bem relativo, um dos meios para se chegar a esse fim. Considera que um povo com boas leis, mesmo que sem nenhum poder político, pode chegar a um alto grau de felicidade e que, ao contrário, mesmo com os maiores poderes políticos, se ele tem más leis, será necessariamente infeliz”.<sup>112</sup>

Quanto à igualdade, para ele não passava de um mito, pois caso houvesse conflito entre a segurança e a igualdade, não tinha dúvidas de que era a última que devia ceder, pois “seus princípios encerram em si os germens da anarquia e da infelicidade e foi exatamente por ignorar a utilidade da subordinação e da diferença que os franceses tiveram a Revolução, esse excesso de loucura que os entregou a males inauditos”. Para ele, “o estabelecimento da igualdade não passa de uma quimera: tudo o que se pode fazer é diminuir a desigualdade”.

---

<sup>112</sup> PERROT. Op. cit. p 127.

Ao lado de uma gama bastante heterogênea de personalidades, tais como Pestalozzi, Washington, Schiller, Payne, etc, Bentham recebeu da Assembléia de 1791 o título de Cidadão Francês, que era oferecido a todos os “estrangeiros que se distinguiam por suas ações ou por seus escritos em favor da liberdade, da humanidade e dos bons costumes”. Ele aceitou o título, mas não sem ironia, em uma correspondência ele diz: “se (os franceses) lessem uma análise que tenho em minha casa de sua querida Declaração dos Direitos não haveria talvez um só ser sobre a terra que fora menos bem-vindo entre eles do que eu”.<sup>113</sup>

O Diretório do Departamento de Paris acabou por distinguir o projeto de Bentham de todos os outros e decidiu adotá-lo por unanimidade. Todas as medidas foram tomadas para isso até que o próprio Departamento foi arrastado na queda da Constituição e da monarquia. “O Panóptico é, pois, uma vítima do 10 de agosto de 1792 e da queda do rei!”.<sup>114</sup>

Já na Inglaterra, Bentham investiu toda sua energia junto com toda a fortuna que seu pai lhe deixou na realização de seu projeto que, aos poucos, tornou-se uma grande obsessão. Em 1794, uma lei foi votada autorizando a administração por contrato de um cárcere, mas o proprietário do terreno não aceitou suas propostas e então ele acabou por comprar na outra margem do rio Tamisa um terreno que custou em torno de catorze mil libras, quando o parlamento lhe havia dado apenas duas mil. Por um longo tempo a questão se arrastou sem resultados. Arruinado, ele fechou a casa paterna e foi morar na casa do irmão. Bentham continuou a pressionar o parlamento visando a implementação de seu projeto, batendo principalmente na tecla da economia de recursos que ele viabilizaria. A classe política se dividiu entre panoptocistas e anti-panoptocistas, na verdade traduzindo o embate existente entre utilitários e radicais. Só entre 1911 e 1913 os ânimos se acalmaram, mas já nesse período o panóptico foi menos lembrado que o modelo adotado na Pensilvânia, EUA, para onde os ingleses haviam voltado os olhos. O parlamento decidiu construir uma prisão baseada neste modelo e como uma espécie de compensação, indenização e despedida, Bentham recebeu vinte e três mil libras para que tal construção fosse feita em seu terreno.

Em seu sentido estrito o panóptico nunca foi realizado, mas seus princípios aos poucos foram se espalhando e modificando o sistema carcerário e a arquitetura penitenciária ao mesmo tempo em que também sofreu uma série de modificações no seu

---

<sup>113</sup> Ibidem. 128.

<sup>114</sup> Ibidem. p 128.

plano primitivo, perdendo a pureza e a rigidez da idéia inicial: “um só lugar, um só homem, um só olhar, um só poder, uma só voz”. Perrot afirma que “a partir de 1820 o panoptismo torna-se o ponto de referência obrigatório da maior parte dos projetos” na Inglaterra, enquanto que na França, sua penetração se deu de forma ainda mais lenta. Isso por que aos olhos dos reformadores franceses “tratava-se de um tormento que equivalia a todas as tiranias juntas”. Apenas a partir de 1825 foi possível vislumbrar o princípio panóptico se afirmando naquele país, quando foi montada uma comissão para elaborar um concurso para a construção de um cárcere modelo baseado na idéia de que os elementos do edifício fossem dispostos de forma que a vigilância de todas as partes fosse possível a partir de seu ponto central por no máximo duas pessoas. Surge assim Petite-Roquette, que funcionou de 1827 a 1836 e que foi depois “destinada às crianças e que acaba de ser derrubada”. Ou seja, foi na França que se deu “a primeira realização explícita do panóptico”<sup>115</sup> enquanto prisão.

#### **2.4. O Panóptico de Jeremy Bentham.**

Eis, literalmente o que está escrito na capa da edição inglesa das cartas de Bentham sobre o Panóptico, que ao lado de dois Pós-escritos compõem os principais escritos desse autor que dedicou boa parte da vida a sua utopia de um olhar que se traduzisse num controle perfeito e produtivo graças a uma obra arquitetônica.

“O panóptico; ou a casa de inspeção: contendo a idéia de um novo princípio de construção aplicável a qualquer sorte de estabelecimento no qual pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspeção; em particular às casas penitenciárias, prisões, casas de indústria, casas de trabalho, casas para pobres, manufaturas, hospícios, lazaretos, hospitais e escolas: com um plano de administração adaptado ao princípio: em uma série de cartas, escritas no ano de 1787, de Checheff, na Rússia Branca, a um amigo na Inglaterra. Por Jeremy Bentham, de Lincoln’s Inn, Esquire”.<sup>116</sup>

Ao fazer novamente um empréstimo no método do “paradigma indiciário” do historiador italiano Carlo Ginzburg e utilizá-lo como ferramenta para analisar o texto de

---

<sup>115</sup> Ibidem. p 132.

<sup>116</sup> BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico ou a Casa de Inspeção**. In: SILVA (Org). op. cit. p 13.

Bentham, encontrei algumas pistas ou indícios importantes no enunciado acima: primeiro chamo atenção para o fato de as cartas que compõem “O Panóptico” terem sido escritas na Rússia, como já demonstrei inclusive as condições em que foram produzidas. Segundo, é preciso notar que desde o início o panóptico foi pensado para ser não apenas um modelo de prisão, mas um princípio geral de uma arquitetura de poder que pretendia viabilizar o aperfeiçoamento máximo dos meios de vigilância e disciplinamento: prisões, penitenciárias, indústrias, hospícios, hospitais, escolas, enfim, o modelo do panóptico encaixa-se “como uma luva” como suporte a qualquer instituição disciplinar.

“(...) ver-se-á que ele é aplicável, penso eu, sem exceção, a todos e quaisquer estabelecimentos, nos quais, num espaço não demasiadamente grande para que possa ser controlado ou dirigido a partir de edifícios, queira-se manter sob inspeção um certo número de pessoas. Não importa quão diferentes, ou até mesmo quão opostos, sejam os propósitos: seja o de punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos em qualquer ramo da indústria, ou treinar a raça em ascensão no caminho da educação (...)”.<sup>117</sup>

Ao contrário de Foucault, um dos seus maiores estudiosos e críticos que, como já mostrei, brigou durante toda a vida contra os modelos generalizantes e globalizadores que ao seu ver acabam por correr o risco de jogar fora muitas das riquezas das especificidades da realidade que se analisa; Bentham dedicou todas as suas energias no caminho inverso: criar modelos que tivessem aplicabilidade universal.

“A aplicabilidade universal era, naturalmente, um tema central na filosofia legal e política de Bentham. Durante toda a sua vida, Jeremy lutou para criar códigos constitucionais e criminais universalmente aplicáveis a qualquer país, em qualquer tempo”.<sup>118</sup>

Para ele, a natureza e as necessidades humanas eram essencialmente homogêneas e por isso rejeitava regras e costumes que dependessem de contextos

---

<sup>117</sup> Ibidem. p 17.

<sup>118</sup> WERRET, Simon. Op. cit. p 172.

específicos e tentava codificá-los em uma forma mais abstrata que não dependesse dos contextos. Com essa mentalidade Jeremy escreveu um ensaio para guiar os legisladores na descontextualização das leis. Esses mesmos princípios ele adotou no plano de um edifício concebido por seu irmão, transformando uma forma específica em outra idealizada.

Como já disse, durante mais de vinte anos o panóptico foi sua maior obsessão, uma idéia fixa que chegou por vezes a surpreender até os amigos e ser taxada de loucura. Pela ambição de tornar-se o diretor de um cárcere modelo, o responsável pela torre de controle - local privilegiado de observação - acabou se arruinando.

O fato de Bentham generalizar para várias instituições um projeto inicial do seu irmão revela sua intenção de atingir e reformar a sociedade por diversas frentes. Eis o que ele diz (e que é bastante revelador de suas intenções) no primeiro parágrafo do prefácio às suas Cartas e que é sintomático de que para ele tem grande importância visto que com o mesmo raciocínio do início ele também encerra seu texto:

“A moral reformada; a saúde preservada; a indústria revigorada; a instrução difundida; os encargos públicos aliviados; a economia assentada, como deve ser, sobre uma rocha; o nó górdio da Lei sobre os Pobres não cortado, mas desfeito – tudo por uma simples idéia de arquitetura! (...) Tratava-se de um novo modo de garantir o poder da mente sobre a mente, em um grau nunca antes demonstrado; e em um grau igualmente incomparável (...). Esse é o mecanismo, esse é o trabalho que pode ser feito com ele”.<sup>119</sup>

Há uma grande polêmica entre os autores em relação ao programa de Bentham para uma sociedade mais racional e utilitária. Para muitos, como Michelle Perrot, Foucault, Kátia Murici, dentre outros, os planos de Bentham são antes de tudo disciplinares, mas Simon Werret cita o exemplo da escritora Janet Semple que é:

“(...) fortemente contrária à conhecida visão de Foucault de que o panóptico foi uma ‘diabólica peça de maquinaria’ de controle social (...) Semple sugere que foi sua ‘desconfiança claustrofóbica do mundo’ que levou Foucault a avaliar negativamente a sinceridade das

---

<sup>119</sup> BENTHAM. Op. Cit. p 15.

intenções de Bentham. Ela prefere ver o Panóptico como o produto de um ‘homem bom e realista, em busca de formas de melhoria da sorte dos pobres’<sup>120</sup>.

Difícil acreditar que a autora acima tenha conseguido encontrar evidências concretas para chegar a tal conclusão a respeito de Bentham. Pelo que li em seu “Panóptico” e em sua “Defesa da Usura”, nos seus argumentos em favor da tortura desde que não torne os corpos torturados improdutivos, em seu posicionamento contrário a pena de morte simplesmente pelo fato de que seria um desperdício de mão-de-obra, e nos diversos autores que discutem sua obra, creio ser difícil sustentar um posicionamento como o esboçado acima. A própria meticulosidade com que ele pensa e descreve os mecanismos de vigilância e de controle de seu panóptico já seriam suficientes para uma contraposição a tais afirmações. Além disso, há incontáveis momentos onde ele afirma categoricamente que o panóptico é o melhor meio, isso sim, de viabilizar a maior exploração possível sobre os trabalhadores e os prisioneiros e disso extrair o máximo de proveito. Veja o que ele diz em sua XIII Carta, intitulada “Meios de Extrair Trabalho”:

“Tendo-os sob esse regime, é-me difícil imaginar que melhor certeza poderá ele ter do trabalho deles – um trabalho no seu potencial máximo. (...) se um homem não trabalhar, ele não tem nada a fazer, da manhã à noite, a não ser comer seu pão duro e tomar sua água, sem uma alma com quem falar. Se ele trabalhar, seu tempo será ocupado, e ele terá sua carne e sua cerveja ou seja lá o que mais seus ganhos lhe permitirem, e ele não fará um gesto sem conseguir alguma coisa, a qual ele não obteria de outra forma. Este estímulo é necessário para que ele dê o máximo de si, mas mais do que isso não é necessário. É necessário que todo esforço que ele faça tenha sua recompensa; mas não é necessário que essa recompensa seja tão grande, ou quase tão grande, quanto a que ele teria se trabalhasse em outro local. O confinamento, que é sua punição, ao impedir que ele leve o produto de seu trabalho para um outro mercado, sujeita-o a um monopólio, do qual o contratador, seu senhor, tira, naturalmente, como qualquer outro monopolista, o maior proveito que pode. (...) Mas isso não é tudo. Seu senhor pode explorá-lo, se

---

<sup>120</sup> SEMPLE, Janet. **Bentham’s Prison. A Study Of The Panoptic Penitentiary.** apud WERRET. Op. Cit. p 153.

quiser, por todos os lados. Depois de embolsar seus lucros, ele pode, agora, lucrar com suas despesas”.<sup>121</sup>

Creio que este fragmento d'O Panóptico de Bentham, que é dos muitos com o mesmo teor, seja sintomático para evidenciar que as possíveis preocupações com os pobres que a autora acima chama atenção na verdade se traduzem em como viabilizar os melhores meios e formas para explorá-los ao máximo.

No entanto, importa mais para esta dissertação clarificar o que é o Panóptico e quais são seus mecanismos que propriamente desvendar a personalidade e os valores de seu autor, mesmo sabendo que viabilizar esta segunda tarefa é fundamental para que a primeira também se viabilize. A intenção de Bentham foi criar um mecanismo arquitetônico tal em que as pessoas inspecionadas se sentissem constante e permanentemente vigiadas:

“(...) a perfeição ideal, se esse fosse o objetivo, exigiria que cada pessoa estivesse realmente nessa condição, durante cada momento do tempo. Sendo isso impossível, a próxima coisa a ser desejada é que, em todo momento, ao ver a razão para acreditar nisso e ao não ver a possibilidade contrária, ele deveria pensar que está nessa condição”.<sup>122</sup>

Mas como era na prática esse panóptico? Diversos autores discutidos aqui o definem de forma muito semelhante. Veja o que diz Jacques-Alain Miller:

“O dispositivo é um edifício. O edifício é circular. Sobre a circunferência, em cada andar, as celas. No centro, a torre. Entre o centro e a circunferência, uma zona intermediária.

Cada cela volta para o exterior uma janela feita de modo a deixar penetrar o ar e a luz, ao mesmo tempo que impedindo ver o exterior – e para o interior, uma porta, inteiramente gradeada, de tal modo que o ar e a luz cheguem ao centro.

Desde as lojas da torre central se pode ver as celas. Em contraposição, anteparos proibem ver as lojas desde as celas.

---

<sup>121</sup> BENTHAM. op. cit. p 45-46.

<sup>122</sup> Ibidem. p 17.

O cinturão de um muro cerca o edifício. Entre os dois, um caminho de guarda. Para entrar e sair do edifício, para atravessar o muro do cerco, só uma via é disponível. O edifício é fechado”.<sup>123</sup>

Trata-se de um edifício pensado em seus mínimos detalhes para viabilizar uma vigilância permanente, onde o agente vigilante ocupa o espaço central da torre e através dela consegue percorrer todos os espaços do edifício em um círculo que o circunda apenas com o olhar. O olhar perpassa, atravessa, flui, alcança, vigia, objetiva, constrói uma ordem, penetra em espaços inesperados, examina, localiza e funciona como permanente criador e recriador de sujeitos ao mesmo tempo em que “é o olhar do sujeito racional, que irá decompor analiticamente o espaço das instituições [para as quais o panóptico foi pensado] – escolas, asilos, hospitais, prisões – e transformar os outros sujeitos em objetos para a sua observação”.<sup>124</sup>

Segundo Kátia Muricy, desse olhar analítico penetrando nos menores detalhes, insuspeitos para o olho leigo, transformando as coisas e os seres em objetos, surgiu, a partir do século XVIII, uma política sistemática e racional preocupada em garantir uma visibilidade total do espaço, das coisas e dos corpos que nele circulam.

Distribuindo racionalmente os medos e os sofrimentos, sem com isso danificar permanentemente os corpos – úteis à produção – Bentham pretendeu desenvolver uma espécie de economia política das penas e dos prazeres. Seu projeto do Panóptico:

“Pretendia ser um instrumento inigualável de poder para os governos, permitindo o controle de uma massa de homens de maneira que suas ações, suas relações, qualquer circunstância de suas vidas, mesmo as impressões que o meio lhes determina pudessem ser previstas em todos os seus efeitos. (...) o uso desse instrumento de poder formidável seria feito com grande economia, sem o dispêndio das custosas vigilâncias feitas por um grande número de guardas. À eficácia da forma de controle sugerida somava-se o seu baixo custo: apenas um homem bastaria para acioná-lo”.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> MILLER, Jacques-Alain. **A Máquina Panóptica de Jeremy Bentham**. In SILVA. (Org).op. cit. p 77.

<sup>124</sup> MURICY, Kátia. Os Olhos do Poder. p 481.

<sup>125</sup> Ibidem. p 483.

Essa “simples idéia de arquitetura” como Bentham gostava de dizer, fundou novas bases para o processo de inspeção, pois visava “mais a imaginação do que os sentidos” e dependia apenas de um homem “espécie de presença universal (...) em seu domínio”. Viabilizando um rígido e eficaz controle social com um baixo custo sobre os indivíduos, esse instrumento - pela sua racionalidade - permitia também um melhoramento nas condições de saúde, de higiene, de limpeza, da ordem e de produção onde fosse implementado.

Kátia Murici me ajuda a descrevê-lo novamente como um edifício em forma de anel com uma torre ao centro, a qual teria suas largas janelas, protegidas por persianas, abertas para o interior do anel. Esse edifício circular teria seu anel periférico dividido em células que recortariam toda a sua espessura, cada uma das quais teria duas janelas, uma para o exterior e outra para o interior, frontal às janelas da torre de forma a garantir total visibilidade de todas as células por quem ocupar a torre, que por sua vez não seria visto graças às persianas. As células seriam preenchidas pelos indivíduos que se pretendesse vigiar. “O inspetor invisível reina como um espírito; mas este espírito, se necessário, pode dar prova de sua presença real”.

Panoptikon, como Bentham o batiza, é um nome que exprime “sua vantagem essencial, a faculdade de ver com uma olhadela tudo o que se passa”. Mas quais seriam as vantagens que segundo seu criador teria o panoptikon? 1) “Estar incessantemente sob os olhos de um inspetor acarreta a perda da possibilidade de fazer o mal e até mesmo de pretender fazê-lo”; 2) Aqueles que tem a função de vigiar estarão sendo ao mesmo tempo também vigiados, o que permite abolir a “tirania subalterna”, os “vexames secretos”, ou seja, tudo o que for arbitrário; 3) a visitas podem ser feitas subitamente pelos superiores e com a rapidez de um único olhar sobre o todo, desaparecendo o arbítrio também das inspeções, até por que o público também poderá ter acesso ao estabelecimento se tornando seu controlador final.

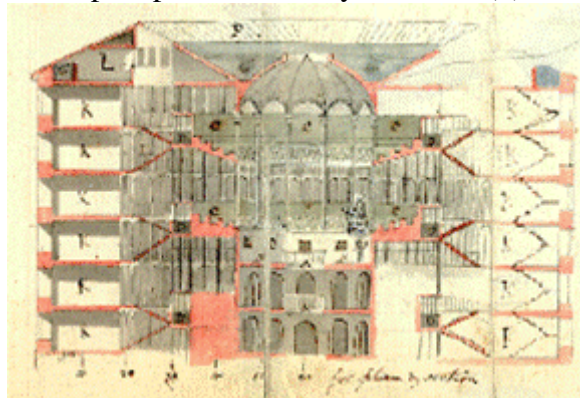
O fato de o olhar da torre nunca ser visto pelos vigiados, apenas pressuposto, “sentido”, torna a inspeção invisível. Aos domingos no entanto Bentham previa a possibilidade de “os olhos de Deus ocuparem a torre”, ou seja, que um padre ocupasse aquele espaço e que as persianas se abrissem permitindo que os prisioneiros o vissem e ouvissem. “Será também a única vez que os prisioneiros verão os olhos que os olham,

evitando, nesta economia, uma banalização da dissimetria que acarretaria a diminuição do constrangimento causado ao faltoso que é olhado”.<sup>126</sup>

Figura 1: Planta Original do Panóptico de Jeremy Bentham<sup>127</sup>. (1)



Figura 2: Planta original do panóptico de Jeremy Benthan. (2)



Em “Vigiar e Punir” está a descrição de um dos efeitos mais importantes do panóptico: sua capacidade de induzir no detento que ele abriga um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Sua arquitetura foi pensada de forma tal que evitasse as “massas compactas, fervilhantes, pululantes, que eram encontradas nos locais de encarceramento”, ao invés disso, colocava cada um em seu lugar, trancado em sua cela de onde seria visto de frente pelo vigia mas ao mesmo tempo impedido pelos muros laterais de entrar em contato com os

<sup>126</sup> Ibidem. p 484.

<sup>127</sup> Planta extraída da seguinte página na Internet mantida pela University College, de Londres. Disponível em: { HYPERLINK "http://www.ucl.ac.uk/Bentham-project/index.htm" }; a mesma planta, assim como diversas outras informações a respeito de Jeremy Bentham e do Panóptico nas seguintes páginas: { HYPERLINK

"http://www.cpm.11.ehimeu.ac.jp/AkamacHomePage/Akamac\_etext\_Links/Bentham.html" }; { HYPERLINK "http://www.parc.xerox.com/cls/members/dourish/bentham.html" }; { HYPERLINK "http://shell4.ba.best.com/~jpd/bentham.html" }; { HYPERLINK "http://chronicle.com/data/internet.dir/itdata/1998/02/t98021701.htm" }; { HYPERLINK "http://www.la.utexas.edu/labyrinth/index.html" }; { HYPERLINK "http://acasun.eckerd.edu/~cisselrj/bentham.html" }; { HYPERLINK "http://www.sevenbridgespress.com/lf/9803/fn.html" }; { HYPERLINK "http://www.la.utexas.edu/research/jb250/" }; { HYPERLINK "http://www.ucl.ac.uk/Bentham-project/news.htm" }; { HYPERLINK "http://www.sims.berkeley.edu/impact/f96/projects/dengberg/index.html" }. A planta pode ser encontrada também em FOUCAULT. **Vigiar e Punir**. op. cit.

que estivessem nas celas conjugadas. Ou seja, o indivíduo seria visto mas não veria, seria “objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação”, seria alvo de uma visibilidade frontal e vítima de uma invisibilidade e uma incomunicabilidade laterais. Eis a garantia da ordem!

“Se os detentos são condenados, não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos não há risco de violências recíprocas; *crianças, não há <<cola>>, nem barulho, nem conversa, nem dissipação* [grifo meu]. Se são operários, não há roubos, nem conluíus, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas. Do ponto de vista do guardião, é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; do ponto de vista dos detentos, por uma solidão seqüestrada e olhada”.<sup>128</sup>

Quando o olhar do vigilante é incorporado como permanente por quem é vigiado, a vigilância torna-se permanente em seus efeitos, mesmo se na prática for descontínua, já que a disposição é tal que é impossível que o primeiro seja visto pelo segundo. O aparelho arquitetural é, de fato, “uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder, independente daquele que o exerce”, pois torna o detento preso numa situação de poder em que ele próprio é o portador, visto que é essencial que ele se sinta vigiado todo o tempo mesmo que na prática isso não aconteça. Este é o princípio benthamiano do poder que deve ser visível, pois o detento tem a torre de controle central sem cessar na sua frente e inverificável, visto que ele nunca deve saber se está sendo efetivamente observado, devendo, no entanto, ter a consciência inquieta por sempre poder sê-lo. Ele cita a “aparente onipresença do inspetor (...), combinada com a extrema facilidade de sua real presença”<sup>129</sup>, como a primeira e uma das mais importantes vantagens de seu plano. Para Foucault: “O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”.<sup>130</sup>

---

<sup>128</sup> FOUCAULT. **Vigiar e punir**. op. cit. p 177.

<sup>129</sup> BENTHAM. op. cit. 26.

<sup>130</sup> FOUCAULT. **Vigiar e Punir**. p 178.

Assim, de uma relação fictícia nasce uma sujeição real, tornando desnecessária a força para obrigar ao bom comportamento ao condenado, a calma ao louco, o trabalho ao operário, a aplicação ao estudante e assim por diante.

“Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode se aliviar de seus fardos físicos; tende ao incorpóreo; e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados: vitória perpétua que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidida por antecipação”.<sup>131</sup>

Assim, o Panóptico permite também a observação individualizante e classificatória, permite identificar as diferenças, as especificidades e os sintomas de cada um e de cada caso. No caso das crianças escolares é possível “anotar seus desempenhos (...), perceber aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é <<preguiça e teimosia>> do que é <<imbecilidade incurável>>”<sup>132</sup>. Vejamos o que o próprio Bentham tem dizer sobre isso:

“Toda brincadeira, toda conversa, em suma, toda distração de qualquer tipo, está efetivamente descartada pela situação central e protegida do mestre, secundado pelas partições de telas – tão discretas quanto se queira – entre os estudantes. Os diferentes graus e tipos de talento, tomados por esse meio, talvez pela primeira vez, discerníveis, indicarão os diferentes graus de atenção e modos de cultura mais apropriados para cada particular inclinação; e a imbecilidade ou idiotia incuráveis e inimputáveis não serão mais punidas como se se tratasse dos pecados da preguiça e da teimosia. Aquela fraude que em Westminster<sup>133</sup> é chamada de cola – vício até agora considerado inerente às escolas – não vicejará, nunca,

---

<sup>131</sup> Ibidem. p 179.

<sup>132</sup> ibidem. p 179

<sup>133</sup> Escola em que Bentham estudou, já citada anteriormente.

aqui. Aquele sistema de corrupção prematura, no qual a preguiça é disfarçada pela riqueza e a honra devida ao talento ou ao esforço é comprada por dinheiro será, aqui, completamente banido”.<sup>134</sup>

Bentham tinha exata noção do grau de violência real e simbólica que representava seu plano, particularmente quando falava do uso que poderia ser feito dele para a educação das crianças. Sabia que a intensidade do poder disciplinar minimamente calculado, do controle e da vigilância permanente e rigorosa podia representar uma espécie de sufocamento nos escolares. Eis suas palavras ao introduzir sua defesa da aplicação panóptica à educação:

“(...) suportará o sentimento dos pais que eu o aplique [o princípio de inspeção], finalmente, às escolas? Será a observação de sua eficácia na prevenção da aplicação irregular de rigor indevido até mesmo aos culpados suficiente para dissipar a apreensão relativamente à sua tendência a introduzir a tirania nas moradas da inocência e da juventude?”<sup>135</sup>

No que tange ao processo educativo de crianças, ele prevê duas possibilidades de aplicação de seu “princípio de inspeção”: 1) pode se dar somente sobre as horas efetivamente dedicadas ao estudo, ou; 2) pode abranger todo o dia, incluindo as horas de repouso e lazer. De qualquer modo, ele defende que obviamente não são necessárias “grades, barras e ferrolhos” adotados nas prisões quando se trata de edifícios escolares. Não haveria, segundo ele, muitas resistências à adoção da primeira modalidade, mas quanto a ampliação do alcance da inspeção a todos os momentos, ele argumenta que mesmo que a grande maioria dos pais considere que as crianças nunca estão tempo suficiente aos cuidados do mestre, a inconstância do ser humano faria com que muitos não permitissem a aplicação de tal sistema educativo sobre seus filhos. Em sua argumentação Bentham elabora algumas questões que ele próprio responde:

“Será que seria tão aconselhável aplicar uma pressão tão constante e incansável a mentes tão tenras e conceder uma força tão hercúlea e inelutável ao braço do poder? Será

---

<sup>134</sup> BENTHAM. op. cit. p 64.

<sup>135</sup> Ibidem. p 63.

provável que pessoas do caráter e das idéias que se pode esperar da categoria ordinária de mestres de escola serão depositários apropriados de uma autoridade que excede em muito qualquer coisa que possa ter sido, até o momento, adjetivada como despótica? (...) Será que o irremediável controle exercido sobre o livre desenvolvimento da parte intelectual de sua constituição por essa ininterrupta pressão não produzirá uma imbecilidade similar àquela que seria produzida por enfaixamentos constantes e prolongados da parte corporal? Será que aquilo que é assim adquirido em termos de regularidade não pode ser perdido em termos de energia? (...) E será que, ao serem familiarizados um pouco melhor com o mundo da abstração do que eles o seriam se não estivessem aqui, as pessoas jovens assim confinadas não teriam sido mantidas mais do que proporcionalmente ignorantes do mundo e de realidades no qual eles estão prestes a ingressar? Será que o espírito liberal e a energia de cidadão livre não seriam substituídos pela disciplina mecânica de um soldado ou a austeridade de um monge? E será que o resultado desse sofisticado dispositivo não será o de produzir um conjunto de máquinas sob a aparência de homens?”<sup>136</sup>

Quantas questões são suscitadas pelos questionamentos acima! Em primeiro lugar quero chamar atenção para o que Michelle Perrot considera o “pensamento aristocrático”<sup>137</sup> de Bentham, o qual não demonstra muita confiança naqueles que seriam os responsáveis pelo enquadramento e a vigilância em seu sistema, sejam os inspetores centrais das prisões sejam os “da categoria ordinária dos mestres” que, como ele mesmo diz, exercem quase sempre uma “autoridade despótica”. “(...) o próprio Bentham não vê bem a quem confiar o poder”.<sup>138</sup> Por isso, o panóptico é uma tecnologia política tal que não permite que haja uma força dada inteiramente a uma única pessoa que a exerceria de forma isolada e total sobre os outros, mas circunscreve a todos, tanto aqueles que exercem o poder quanto aos que o poder se exerce sobre eles. O poder torna-se uma máquina da qual ninguém é de fato o proprietário único. Claro que há uma estrutura piramidal no preenchimento dos espaços dessa máquina que é o poder, caso contrário estaria negando a existência das diferenças e desigualdades de classe – inclusive e principalmente no papel que desempenham em relação ao próprio poder –

---

<sup>136</sup> Ibidem. pp 65-66.

<sup>137</sup> Ver entrevista com Foucault já citada: “O Olho do Poder”. in FOUCAULT. Microfísica do Poder. op. cit. p 219.

<sup>138</sup> Ibidem. p 220.

como Foucault aponta: “alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia”.<sup>139</sup>

Bentham, como homem de sua época, não podia de fato confiar cegamente em ninguém para gerir a sua máquina visto que se contrapunha a uma volta ao fortalecimento de um poder único, identificado em uma única pessoa como se dava no antigo regime. “No panopticon, cada um, de acordo com seu lugar, é vigiado por todos ou por alguns outros; trata-se de um aparelho de desconfiança total e circulante, pois não existe ponto absoluto. A perfeição da vigilância é uma soma de malevolências”.<sup>140</sup>

De volta às questões suscitadas por Bentham sobre os riscos provenientes da adoção dos princípios panópticos nos processos educacionais, a resposta que ele considerou satisfatória para elas é, na prática, um posicionamento extremamente ideológico e superficial e deixa transparecer que ele próprio acreditava que todos os riscos poderiam de fato se concretizar. Veja o que ele diz:

“Para dar uma resposta satisfatória a todas essas questões, que são excelentes, mas não chegam ao cerne da questão, seria necessário referir-se diretamente à finalidade da educação. Seria mais provável que a felicidade aumentasse ou diminuísse com essa disciplina? Chamemo-los de soldados, chamemo-los de monges, chamemo-los de máquinas: enquanto eles forem felizes, não devo me preocupar. Guerras e tempestades são coisas sobre as quais gostamos de ler, mas paz e calma é o que gostamos de desfrutar”.<sup>141</sup>

Ele acreditava que a finalidade última da educação era produzir o máximo de felicidade possível, e se para isso fosse necessário fabricar “corpos dóceis, mentes vazias e corações frios”, seria, ao seu ver um preço justo. Submissão em troca da promessa de uma aquisição razoável de conhecimentos, não é essa a promessa que até hoje vem sendo feita de forma geral aos educandos nas instituições escolares? O leitor notará que o esforço concentrado nesta dissertação é todo no sentido de se contrapor a tal princípio. Felicidade alienada preenche, no máximo, seres vazios, acrílicos e sem autonomia alguma. Em resposta a tal raciocínio reacionário parafraseio Érico Veríssimo em seu livro *O Senhor Embaixador*: “sonho desesperadamente com a paz, mas não a

---

<sup>139</sup> Ibidem. p 219.

<sup>140</sup> ibidem. pp 220-221.

<sup>141</sup> BENTHAM. op. cit. p 66.

paz de um cemitério atômico”, ou seja, não será na fabricação em série de seres humanos atônitos que será produzida uma atmosfera pacífica. E mesmo se assim fosse, seria uma paz sustentada numa relação assimétrica e permeada de submissões, ou seja, uma paz maculada por múltiplos conflitos subterrâneos, paz oca, vazia.

A mulher também foi pensada como alvo do panóptico. Segundo seu mentor, nenhum sistema asseguraria melhor a manutenção da virgindade e da pureza das meninas que fossem submetidas a “uma rígida escola-de-inspeção”. “As vantagens que se pode obter ao se estabelecer um internato para jovens mulheres de acordo com este plano e a pressa com que os cavalheiros interessados acorreriam em massa a uma tal escola para escolher suas esposas são coisas demasiadamente óbvias”.<sup>142</sup>

Surpreendente também é a idéia de experimentos com crianças onde “você poderá trancafiá-las em uma casa de inspeção e fazer delas, então, o que quiser”, permitindo aos pais que dêem suas olhadelas “por detrás das cortinas a partir dos alojamentos do mestre”, e acompanhem o quanto quiserem o “progresso” dos filhos, sem interromperem as tarefas ou atrapalharem a disciplina. Foucault vê o panóptico como uma “máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retrainar os indivíduos. (...) O panóptico é um local privilegiado para tornar possível a experiência com os homens, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles”.<sup>143</sup> Que tal o meio encontrado para conhecer o amor: basta trancafiar separadamente meninos e meninas até os dezesseis ou dezoito anos e só depois colocá-los em contato e verificar como se dá “a linguagem do amor”.<sup>144</sup> Grande admirador de Helvetius que foi, Bentham afirmou que sua casa de inspeção era o único meio real de se comprovar efetivamente se aquele pensador estava ou não correto ao afirmar que “se pode ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa, sem distinção”. Através de suas experimentações poderia ser traçada a genealogia de cada idéia: “dois mais dois poderia, aqui, ser menos do que quatro; ou a lua poderia ser feita de queijo verde, se qualquer fundador piedoso, suficientemente rico, optasse por tê-la feito daquele material”.

O panóptico é, de fato, um laboratório de poder; com seus mecanismos de observação consegue eficazmente penetrar nos comportamentos. Eis a utopia do encarceramento perfeito e econômico que é capaz de reduzir o número dos que exercem

---

<sup>142</sup> Ibidem. p 67.

<sup>143</sup> FOUCAULT. **Vigiar e Punir**. op. cit. pp 179-180.

<sup>144</sup> Ibidem. p 68.

o poder no papel da vigilância, ao mesmo tempo em que multiplica o número daqueles sobre os quais o poder é exercido. É um “puro sistema arquitetural e óptico (...) uma figura de tecnologia política”.<sup>145</sup> Seu mentor via com bons olhos o fato de qualquer pessoa poder, a qualquer momento, verificar por si mesma o seu funcionamento, o que na prática se traduziria numa vigilância também sobre aqueles que vigiam, tornando-o um “edifício transparente onde o exercício do poder é controlável pela sociedade inteira”.<sup>146</sup>

O panóptico tem a função também de amplificação, organizando o poder para, através dele, tornar a sociedade mais produtiva e desenvolver a economia, destravando e propagando a disciplina e fazendo-a funcionar de maneira difusa, polivalente, mais rápida, eficaz e múltipla no corpo social, se viabilizando através de coerções sutis. Fundam-se, com grande ajuda de Bentham, as bases de nossa sociedade moderna, a qual mais que do espetáculo é da vigilância, onde os corpos são investidos em profundidade, onde há – por trás do sistema de trocas – um treinamento minucioso das forças.

---

<sup>145</sup> *ibidem.* p 181.

<sup>146</sup> *Ibidem.* p 183.

### **3. O PANÓPTICO DE YONE: A TECNOLOGIA DO PODER DISCIPLINAR E A EDUCAÇÃO.**

Neste capítulo pretendo apresentar alguns números sobre o Município de Arraial do Cabo relativos a população e principalmente dados educacionais.

Em seguida mergulharei com todos os sentidos na realidade da Escola Municipal Professora Yone Nogueira, discutindo as relações existentes dentro dela e como o poder que ali circula afeta essas relações. Tratarei dos exames e seus resultados, comparando dados locais dos últimos anos com os dados nacionais para denunciar a grave situação de exclusão que vem sendo patrocinada dentro da citada escola.

Posteriormente trato da história daquele espaço escolar, traço um perfil do arquiteto que o projetou e do modernismo que o influenciou, fazendo um verdadeiro passeio pelas idéias e experiências modernistas, particularmente, mas não apenas na arquitetura.

A partir da análise de censos escolares, regimentos, livros de ocorrências, leis, fotografias, depoimentos e plantas arquitetônicas, pretendo fornecer uma visão ampla da realidade que habita na escola que aqui enfoco e de suas entrelinhas, comparando sua arquitetura com a arquitetura panóptica de Bentham. Enfatizarei como funcionam ali os dispositivos de disciplinamento, como o controle e o esquadramento do tempo e o quadriculamento do espaço, juntamente com o modelo arquitetônico - verdadeiro currículo oculto - interferem na padronização dos comportamentos e na permanente fabricação de subjetividades sujeitadas.

Todos esses poderes e as incidências deles sobre os corpos tendem a provocar uma série de danos à saúde dos profissionais da educação que, além disso, são afetados também pela paradoxal situação cotidiana de encarnarem simultaneamente os papéis de agentes disciplinadores e sujeitos disciplinados. Por fim tratarei das punições e seus mecanismos, estudando a incidência de atos considerados de “indisciplina”, inclusive constatando as diferenças relacionadas a cada sexo dos estudantes e também como funcionam os dispositivos punitivos da escola, demonstrando assim que há todo um aparato disciplinar montado, sustentado numa arquitetura, num controle do tempo, do

espaço e dos corpos, produzindo uniformizações, rotulações e saberes a partir do exame e até punindo quando necessário.

### **3.1. Frio e Calculista: Um Pouco de Números.**

Acredito que as somente estatísticas e os números não são suficientes para retratar a realidade e, mais que isso, que os dados de uma pesquisa - ao contrário do que pensavam os positivistas – não estão dados, mas precisam e são construídos pelo pesquisador. Ou seja, a realidade não está pronta, acabada e estática, apenas esperando ser descoberta, quantificada e analisada. Ela é construída e reconstruída a medida em que a vida transcorre por ela e também a partir do recorte - sempre parcial - que o pesquisador faz ao produzir sua versão sobre a mesma, posto que pesquisados, pesquisadores e pesquisa estão sempre enredados numa mesma história e se influenciam mútua e permanentemente.

Só a pesquisa quantitativa é insuficiente para “compreender aquilo que o imprevisível nos ensina a respeito de nós mesmos, ou seja, aquilo que nos tornamos”.<sup>147</sup> No entanto, algumas informações estatísticas serão fundamentais na elaboração do painel sobre o local da minha pesquisa: tanto da Escola Municipal Professora Yone Nogueira quanto do município em que ela está. A exposição de tais números servirá para comprovar que a partir dos dados quantitativos pode ser feito apenas um retrato parcial, incompleto do objeto e que as relações cotidianas, particularmente em suas minúcias, raramente são quantificáveis.

#### **3.1.1. Arraial do Cabo.**

O Lócus de análise principal de minha dissertação é a Escola Municipal Professora Yone Nogueira, situada em Arraial do Cabo, belo, pequeno e complexo município turístico, industrial e pesqueiro que fica na Região dos Lagos, interior do estado do Rio de Janeiro. Com cerca de 158 km<sup>2</sup>, essa cidade que registra vestígios arqueológicos de homens que viveram há cerca de quatro mil e quinhentos anos e onde Américo Vespúcio desembarcou em 1503 inaugurando a era da colonização européia na

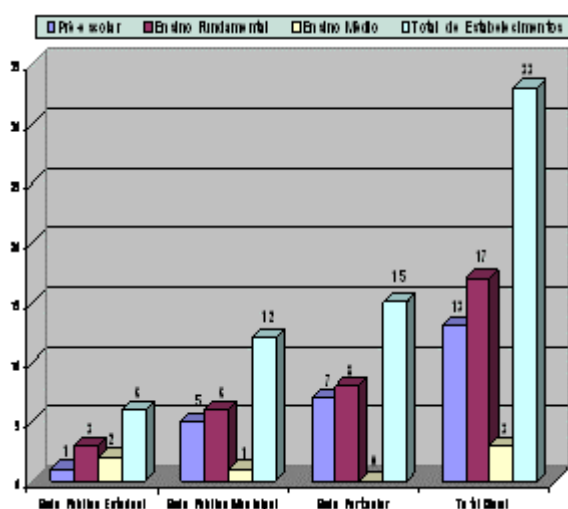
---

<sup>147</sup> GIARD, Luce. **História de Uma Pesquisa**. Citando Michel de Certeau. In CERTEAU, Michel. Op. cit. p 12.

região, segundo o último censo do IBGE realizado no ano de dois mil, tem vinte e três mil oitocentos e setenta e sete habitantes, sendo onze mil novecentos e setenta e dois homens e onze mil novecentas e cinco mulheres, desse total dezoito mil seiscientos e sete são eleitores, dezoito mil trezentas e cinquenta pessoas tinham mais de dez anos e eram alfabetizadas e a taxa de alfabetização estava em torno de 93,3%.<sup>148</sup>

Eis um perfil mais detalhado da situação educacional do município de Arraial do Cabo esboçado nos gráficos seguintes:

Gráfico 1: Quantidade de Instituições Escolares em Arraial do Cabo.

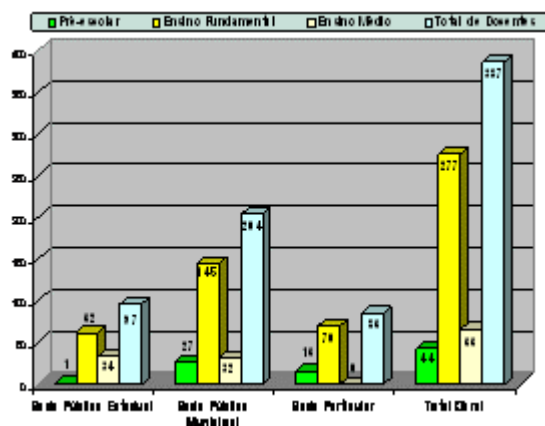


Arraial do Cabo tem ao todo trinta e três instituições escolares, sendo treze de Pré-Escolar, dezessete de Ensino Fundamental e três de Ensino Médio. A

maioria é ligada ao ensino privado (quinze escolas), sendo sete destinadas ao Pré-Escolar e oito ao Ensino Fundamental. Já o município detém o controle de doze instituições: cinco que atendem ao Pré-Escolar, seis de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio. Por fim a rede estadual que abarca seis escolas: uma de Pré-Escolar, três de Ensino Fundamental e duas de Ensino Médio.

Gráfico 2: Quantidade de Professores em Arraial do Cabo.

<sup>148</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Censo Educacional 2000: Malha municipal digital do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.



Trezentos e oitenta e sete professores atuam em Arraial do Cabo. Apesar da maioria das escolas ser ligada ao ensino privado, boa parte é de instituições muito pequenas que atendem um público numericamente pouco significativo. Conseqüentemente a maior parte – duzentos e quatro professores e professoras - está atuando na rede municipal. Logo após vem a rede estadual com noventa e sete professores e professoras e por último está a rede privada com oitenta e seis professores.

Uma comparação entre o gráfico abaixo com a próxima tabela permite falar da quantidade de estudantes do município, da distribuição deles pelas diferentes modalidades de ensino e da progressão do número de educandos entre os anos 2000 e 2003.

Gráfico 3: Quantidade de Estudantes em Arraial do Cabo em 2000.

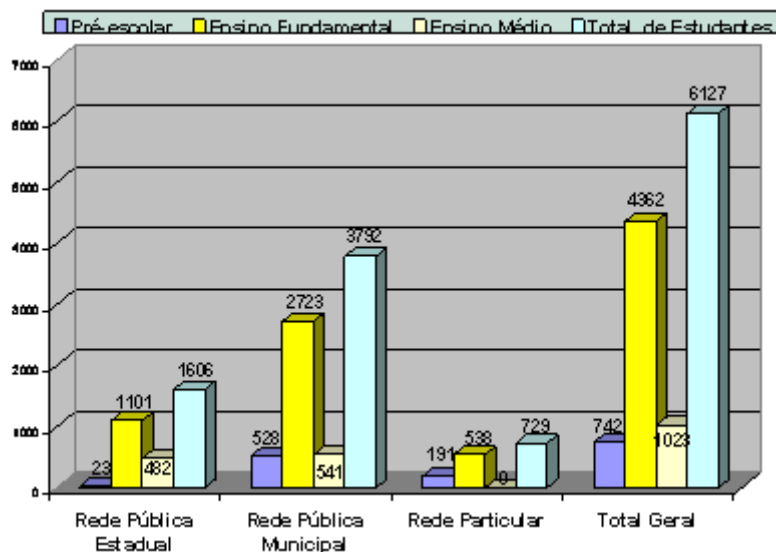


Tabela 1 – Censo Escolar do Ano 2003: Quantidade de Estudantes.

Depen- dência Ad- minis- trativa		Matrícula Inicial – Ano Letivo 2003.										
		Crê- che	Pré- Esco- -la	Alfa- - beti- zaçã o	Fundamental (1º Grau Regular)			Ensi- - no Mé- dio Re- gular Cur- so Nor- mal	Educação Especial		Ed. Jovens e Adultos (Supletivo presencial)	
					Tota l	1ª a 4ª	5ª a 8ª		Tota l	Funda- mental	Tota l	Funda- men- tal
B r a s i l	Total	1. 237. 558	5. 155 676	598. 589	34. 438. 749	18. 919. 122	15. 519. 627	9. 072. 942	358. 898	189. 867	4. 403. 436	3. 315. 887
	R J	89. 533	370. 455	72. 568	2. 470. 264	1. 383 531	1. 086. 733	763. 817	24. 248	13. 147	275. 804	225. 968
	A	155	1.25 4	0	4.65 8	2.65 4	2.004	1.40 2	27	15	279	259
	Es- ta- du- al	0	0	0	986	422	564	599	0	0	279	259
C A B O	M uni- Ci- pal	74	918	0	2.94 1	1.76 0	1.181	728	0	0	0	0
	Pri- va- da	81	336	0	731	472	259	75	27	15	0	0

Para traçar um panorama da educação escolarizada em Arraial do Cabo, utilizo os dados fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) - órgão ligado ao Ministério da Educação, dos censos escolares dos anos letivos de 2000 e 2003. Três anos se passaram e ocorreram algumas alterações significativas.<sup>149</sup> Em 2000 havia seis mil cento e vinte e sete estudantes no município, três anos depois o número total de matrículas saltou para sete mil setecentos e setenta e cinco,

<sup>149</sup> Disponível em: { HYPERLINK "http://www.mec.gov.br" }.

um aumento significativo de mil seiscentos e quarenta e oito matrículas (21,1% a mais). Esse salto se traduz da seguinte maneira: a rede estadual passou a ter em dois mil e três, mil oitocentos e sessenta e quatro estudantes, um aumento de duzentos e cinquenta e oito (13,8%); já a rede municipal obteve um aumento de oitocentos e sessenta e nove estudantes (18,6%); e a rede privada aumentou suas matrículas em quinhentas e vinte e uma pessoas (41,6%).

Se por um lado foi positivo o considerável aumento do acesso à educação institucionalizada, por outro, é possível notar que os maiores beneficiados com isso foram os proprietários de instituições privadas, visto que apesar de ter havido crescimento em todas as redes de ensino em funcionamento em Arraial do Cabo, isto se deu proporcionalmente de forma mais significativa na rede particular, perfazendo mais que o dobro do aumento relativo da rede municipal que vem logo em seguida, mais que o triplo do que se eu na rede estadual e mais que a soma destas duas juntas. Uma análise mais global confirma que a oferta do ensino público no município vem crescendo de forma menos veloz que a do ensino privado. Apesar da rede particular de ensino possuir um número maior de escolas (quinze) em detrimento das escolas estaduais (seis) e municipais (doze), predomina o ensino público oferecido pelas duas últimas redes (dezoito escolas ao todo). As redes municipal e estadual satisfazem juntas seis mil quinhentos e vinte e cinco estudantes, cerca de 83,9% da demanda, e as escolas privadas abarcam apenas mil duzentos e cinquenta, ou 16,7%. Apesar disso é possível observar uma tendência de diminuição nesta distância, visto que três anos antes mais de 88% das matrículas eram oriundas das escolas públicas (cinco mil trezentos e noventa e oito) e apenas 11,8% das pagas (setecentos e vinte e nove). A proporção de matrículas caiu tanto na rede municipal: de 61,8% para 59,94%; quanto na rede estadual: de 26,2% para 23,9%; ao passo que nas instituições privadas subiu de 11,8% para 16% do total.

Como explicar isso? Será que houve nos últimos anos uma melhoria nas condições de vida e nos padrões econômicos das famílias de Arraial do Cabo, o que desencadeou um aumento na procura das escolas privadas, ditas de melhor qualidade em detrimento das públicas? Creio que não, e os salários do funcionalismo público congelado há cerca de dez anos, as demissões que a Companhia Nacional de Álcalis (maior indústria da região, localizada em Arraial, privatizada durante o governo Collor), a conjuntura recessiva do

país, dentre outros fatores, é que me incutem esta crença. A insatisfação dos profissionais de educação tanto do município quanto do estado em função dos péssimos salários, a “debandada geral” principalmente de professores que acontece sempre que municípios vizinhos – que oferecem melhores salários – realizam concursos públicos, assim como as seguidas greves do funcionalismo estadual, o descaso dos seguidos governantes com a escola pública; todas essas questões somadas explicam o processo de privatização real do ensino que vem se dando. Processo esse que tem “um fôlego” limitado, visto que esbarra exatamente na questão econômica. Há limites para a quantidade de pessoas que podem pagar pela educação privada e eles não estão muito distantes dos 16% da situação atual. Ou seja, tal processo tende a estacionar.

Considerando as especificidades do município, não significa grande vantagem em matéria de qualidade de ensino freqüentar a educação paga ao invés da pública, pois geralmente são os mesmos educadores que trabalham em ambas as instituições. Também quanto aos recursos didático-pedagógicos as redes se assemelham: as escolas estaduais possuem estruturas e equipamentos (vídeo, tv, xerox) semelhantes às particulares, ao passo que as municipais hoje contam (parte delas) com laboratórios de informática, telões, data-shows, mesmo que não exista por parte dos gestores da educação municipal nenhum projeto efetivo e consistente para a utilização de tais instrumentos.

“Tudo bem, já conseguimos muita coisa, temos coisas dentro da nossa escola municipal que muitas particulares não têm, temos a sala de informática que poderia ser mais bem utilizada. Temos a sala de vídeo, que também está faltando terminar a obra (...) onde daria noventa pessoas a gente quer acrescentar mais trinta para cento e vinte alunos [cabem] lá dentro, com todo equipamento para passar como um cinema realmente, temos DVD, temos um material assim de alto nível realmente, isso aí nós temos conseguido. Temos carteiras excelentes, isso aí não podemos negar também, o aluno hoje em dia não senta em qualquer cadeira quebrada, ele tem uma carteira muito confortável, só que não temos uma sala pintadinha, não temos uma porta com maçaneta, temos uma sala com portas arrebitadas (...)”<sup>150</sup>

---

<sup>150</sup> Depoimento de Solange Moraes Silva, desde 1985 professora de Inglês da Escola Municipal Professora Yone Nogueira e sua atual diretora. Entrevista realizada em 8 de agosto de 2003, na própria escola citada.

Trata-se da velha prática de propagandear que as escolas têm computadores e outros equipamentos por que isso “rende votos” e mascara a ausência de projetos claros para a educação, seu sucateamento e um arrocho salarial de quase dez anos sem reajustes e com perdas chegando aos 100% dos salários, de acordo com a variação do salário mínimo.

Tabela 2: Valor atual dos salários dos professores de Arraial do Cabo.<sup>151</sup>

<b>CARGO</b>	<b>SALÁRIO (EM R\$)</b>
<b>Professor I (A)</b>	<b>528,00</b>
<b>Professor I (B)</b>	<b>442,20</b>
<b>Professor I (D)</b>	<b>618,00</b>
<b>Professor II (C)</b>	<b>326,00</b>

Trata-se do mais baixo salário da região e ele é pago aos professores que trabalham cerca de vinte horas-aula semanais, sendo dezesseis em sala e quatro de “coordenações” e reuniões pedagógicas. Já os chamados “Professores II (C)”, que atuam cerca de quarenta horas semanais na Pré-Escola e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e têm obrigatoriamente formação mínima de ensino médio na modalidade Normal. Já os demais

<sup>151</sup> **PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS DOS PROFESSORES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARRAIAL DO CABO.** Trata-se do piso salarial visto que após cinco anos há, segundo este próprio Plano de Cargos e Salários progressão salarial, o que representa um acréscimo de 12% no salário. Cabem aqui algumas denúncias: 1) o citado Plano de Cargos e Salários só diz respeito aos professores e não reconhece os demais funcionários das escolas: secretárias, inspetores, merendeiras, faxineiras, etc. Tais profissionais não tem Plano de Carreiras regulamentado e, com exceção das secretárias escolares todos recebem apenas um salário mínimo por mês; 2) só a partir de abril de 2003 a prefeitura, após muita pressão, resolveu finalmente cumprir o Plano de Cargos e Salários e fazer as mudanças de nível dos professores, o que lhes era devido desde março de 2000. Com isso os professores deixaram de receber ao todo cerca de quatrocentos e noventa e seis mil reais que lhes era de direito de acordo com estudos feitos por mim quando membro da comissão de professores do município.

são: “Professor I (A)”: com licenciatura plena; “Professor I (B)”: com a antiga licenciatura curta – cargo em extinção; “Professor I (D)”: com pós-graduação. Importante ressaltar que os professores da Escola Municipal Professora Yone Nogueira estão incluídos neste plano de Cargos e salários. Quanto aos funcionários, veja a tabela abaixo:

Tabela 3: Valor dos Salários dos Funcionários de Apoio da Educação Municipal.

<b>CARGO</b>	<b>ANOS</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
<b>MERENDEIRA</b>	<b>0 a 5</b>	<b>1 - R\$ 240,00</b>
	<b>6 s 10</b>	<b>2 - R\$ 268,80</b>
	<b>11 a 15</b>	<b>3 - R\$ 301,05</b>
	<b>16 a 20</b>	<b>4 - R\$ 337,17</b>
	<b>21 a 25</b>	<b>5 - R\$ 243,89</b>
	<b>25 em diante</b>	<b>6 - R\$ 377,63</b>
<b>INSPECTOR DE ALUNOS</b>	<b>0 a 5</b>	<b>1 - R\$ 240,00</b>
	<b>6 s 10</b>	<b>2 - R\$ 268,80</b>
	<b>11 a 15</b>	<b>3 - R\$ 301,05</b>
	<b>16 a 20</b>	<b>4 - R\$ 337,17</b>
	<b>21 a 25</b>	<b>5 - R\$ 243,89</b>
	<b>25 em diante</b>	<b>6 - R\$ 377,63</b>
<b>SECRETÁRIA ESCOLAR</b>	<b>0 a 5</b>	<b>1 - R\$ 450,00</b>
	<b>6 s 10</b>	<b>2 - R\$ 504,00</b>
	<b>11 a 15</b>	<b>3 - R\$ 564,48</b>
	<b>16 a 20</b>	<b>4 - R\$ 632,22</b>
	<b>21 a 25</b>	<b>5 - R\$ 708,08</b>
	<b>25 em diante</b>	<b>6 - R\$ 793,05</b>

Exceto no caso das secretárias escolares, os demais funcionários de apoio escolar têm como piso salarial um salário mínimo, isso por que a corrosão dos seus salários chegou a tal ponto que se dependesse apenas do governo municipal eles estariam ganhando menos ainda, o que só não acontece por ser inconstitucional. Na prática eles foram os únicos que obtiveram reajustes salariais no decorrer dos anos, sendo o governo obrigado a fazer isso para cumprir a constituição. Mais incrível ainda foi o fato de que a planilha acima foi extraída do Plano de Cargos e Salários dos Funcionários de Apoio que na verdade tinha apenas duas páginas e foi instituído por decreto 1997 apenas para cumprir uma exigência do governo federal, pois sem tal plano o município não receberia as verbas do FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) e outras verbas. O atual prefeito ao assumir derrubou todos os decretos do governo anterior, inclusive o citado pseudo-Plano de Cargos e Salários dos Funcionários de

Apoio. Quando agora em 2003 o governo finalmente cedeu às pressões e obedeceu a lei cumprindo com mais de três anos de atraso o Plano de Cargos e Salários dos Professores e conseqüentemente incrementou em 12% os salários de todos que tinham mais de cinco anos de serviços prestados, foi feito o questionamento do porque dos funcionários – que também são profissionais da educação – também não terem os mesmos direitos. A resposta oficial saiu “pior do que a encomenda”: os funcionários não tinham direito à mudança de nível por que ganhavam salário mínimo e, portanto, já haviam tido mudança de nível, pois seus salários já haviam sido reajustados automaticamente. Ou seja, os funcionários de apoio estavam sendo punidos com a não mudança de nível por ganharem tão pouco, eram culpados e não tinham direito pelo fato de ganharem o mínimo possível. Assim funciona o governo municipal de Arraial do Cabo.

“Ninguém! Não tem ninguém satisfeito com o salário da Escola [Municipal] Professora Yone Nogueira. Todos trabalham, cumprem o seu dever. Agora, satisfação, alegria, de jeito nenhum. Eu acho que [a gente] merece ganhar melhor, é necessário mudar isso aí, precisa mudar, precisa melhorar por que nós vemos que outras prefeituras estão pagando melhor o professor, estão valorizando melhor, então Arraial do Cabo infelizmente não está valorizando o professor nem o funcionário. Precisa melhorar. Trabalham insatisfeitos de que forma: infelizmente eles fazem, cumprem o seu dever de professor, cumprem o dever de funcionários mas alegria até fica um pouquinho difícil ter totalmente alegria diante de um salário tão baixo, não é?”<sup>152</sup>

Além da inspetora “Tia Nilse”, como é carinhosamente chamada por todos, que deu o depoimento acima, também Solange Moraes Silva, a atual diretora da escola (indicada pela Secretaria Municipal de Educação, já que não há eleições diretas para os cargos de direção na rede municipal de Arraial do cabo), fala sobre o assunto:

---

<sup>152</sup> Depoimento de Nilse Cunha de Oliveira, inspetora de alunos da Escola Municipal professora Yone nogueira praticamente desde a sua fundação: “por que a escola foi fundada no dia seis de junho e eu comecei a trabalhar no dia vinte e quatro de junho do mesmo ano de 1981”. Entrevista realizada na própria Escola Municipal Professora Yone Nogueira, no dia 27 de junho de 2003.

“Acho que nós temos problemas como todas as escolas têm né, o nosso município tem um problema, acho que maior até que os outros em relação a salário, nós temos um salário baixíssimo! Com certeza o que nós recebemos aqui não paga a terça parte do que nós fazemos aqui dentro. Porque nós temos aqui profissionais que mereciam com certeza receber três vezes mais do que eles recebem né, então tem uns problemas que eu acho que estão acontecendo em todo o Brasil, essa falta de dinheiro, essa falta de vontade às vezes até mesmo política de ver o lado humano né, nós temos esse problema aqui dentro de Arraial de que o lado humano realmente não está sendo visto com carinho, espero que isso venha mudar antes até que termine esse mandato”.<sup>153</sup>

Voltando aos gráficos anteriores, e considerando a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>154</sup> que em seu Item VI do Artigo 10, coloca o oferecimento do Ensino Médio sob responsabilidade prioritária dos estados, enquanto no Item V do Artigo 11, o oferecimento da Educação Infantil e prioritariamente o Ensino Fundamental sob responsabilidade dos municípios, chamo atenção para o fato de que em Arraial do Cabo há uma certa confusão visto que o estado por um lado se dedica também ao ensino fundamental sustentando três escolas que abarcam mil cento e um estudantes, ao passo que o município também se dedica ao ensino médio atendendo cerca de quinhentos e quarenta e um estudantes em seu único colégio. De um modo geral é possível afirmar que o estado não cumpre suas responsabilidades no que tange a absorção do ensino médio, pois se percebe que a maioria dos estudantes desta modalidade frequenta o colégio municipal.

Mas não pretendo aqui, por falta de tempo hábil, aprofundar análises sobre o quadro geral da educação no município, o que pretendo é falar das relações de poder dentro de uma instituição escolar específica que lá existe. No entanto creio ser importante pintar pelo menos um esboço desse quadro, afinal as especificidades da minha análise não pretendem mostrar que a Escola Municipal Professora Yone Nogueira representa uma realidade à parte, desconectada do restante do município, do país e do mundo.

---

<sup>153</sup> Depoimento de Solange Moraes Silva, entrevista já citada.

<sup>154</sup> LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB. (LEI 9394/96). In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC-SENTEC, 2002. p 42.

### **3.2. A Escola Municipal Professora Yone Nogueira.**

Irei mergulhar com todos os sentidos nesta escola – “O Yone”, como é popularmente chamada - para tentar percebê-la como instituição portadora de uma vida material e cultural específica e a checar seus espaços e tempos como caminhos a serem percorridos até sua realidade cotidiana. Pensar os diversos usos possíveis dessas duas dimensões intercambiáveis dentro da realidade educativa, alvos de poder e palcos de conflitos pessoais e intergrupais. Não quero fazer aqui uma “análise descendente do poder” traduzida em uma história da política educacional e a partir dela estudar as intervenções e regulações estatais ou de outros organismos neste campo, nem das políticas oficiais de planejamento e construção das redes escolares. Transitarei permanentemente entre discussões teóricas que envolvem as instituições escolares, particularmente aquelas que abordam os entrelaçamentos possíveis entre os espaços, os tempos e os corpos, e a análise de uma situação escolar específica, mesmo que em alguns momentos me remeta a questões de nível mais macro por entender que elas afetam direta ou indiretamente as práticas e relações dentro da instituição aqui pesquisada. No entanto, já que estou falando de números, traçarei agora um perfil desta escola a partir de uma série de dados estatísticos, inclusive relacionando-a com a realidade nacional. Aproveito para tratar de algumas características do modo de funcionamento do poder disciplinar e como elas se aplicam ao ambiente escolar estudado.

#### **3.2.1. Novamente Frio e Calculista: Examinando os Dados, Resultados e Desdobramentos do Exame na Escola Municipal Yone Nogueira.**

Um dos elementos fundamentais no funcionamento do poder disciplinar é o exame. Através dele o poder ao mesmo tempo em que se reafirma, constrói um saber, analisa as pessoas, avalia, tira conclusões sobre elas, as diferencia e estratifica. Para Maria de Fátima Costa de Paula, o exame é:

“(...) um controle que diferencia, classifica, pune e enquadra os indivíduos (...).

Através do exame, o indivíduo é observado e analisado detalhadamente, seu comportamento é mensurado, comparado a outros, registrado e catalogado minuciosamente. Ou seja, o exame, através de suas técnicas documentárias, transforma cada indivíduo num caso, que ao mesmo tempo passa a ser objeto de saber e poder”.<sup>155</sup>

A avaliação dos indivíduos e a partir dela a diferenciação e rotulação deles, tornando-os “objetos descritíveis e analisáveis”, torna possível também a mensurabilidade de fenômenos mais globais que afetam todo um grupo examinado. Através das análises possibilitadas pelo exame sobre um grupo específico é possível perceber quais comportamentos seguem os padrões e quais deles escapam, estabelecendo assim as diferenciações entre quem é “normal” e quem não é, fornecendo dados para que o poder se projete com toda sua força, seus meios e seus batalhões de especialistas, sobre os casos considerados patológicos.

Como se dá todo esse processo no Yone? Além do examinar dos comportamentos cotidianos que esmiúçam e atravessam os corpos e as almas dos professores, funcionários e principalmente dos estudantes, e que acontecem a partir dos olhares entrecruzados dos inspetores, professores, direção, orientadores pedagógicos e educacionais e supervisores, há também as formas típicas de exame propostas pela escola, às quais os professores devem submeter periodicamente os estudantes. Como norma estabelecida, cada disciplina poderá avaliar das mais diversas maneiras desde que faça obrigatoriamente pelo menos duas avaliações quantitativas bimestrais: as populares provas. Ao final de cada bimestre somam-se todas as notas e tira-se a média que pode alcançar até cem pontos, mas nunca pode ser inferior a cinquenta sob pena da obrigatoriedade de uma recuperação paralela, ou seja, de uma nova avaliação para ver se o estudante recupera sua nota. Na prática a aplicação da recuperação paralela cumpre também a função de uma espécie de punição sobre aqueles que não satisfizeram o sistema alcançando a nota mínima e por isso devem fazer um esforço extra. Todo esse processo se repete quatro vezes durante o ano letivo, visto que ele é composto por quatro bimestres da seguinte maneira: o primeiro bimestre vai de meados de fevereiro ao final de abril, o segundo de maio a meados de julho quando então acontece um recesso de cerca de quinze dias, retornando as aulas o terceiro bimestre se estende do

---

<sup>155</sup> PAULA. op. cit. p 68-69.

início de agosto ao final de setembro e o quarto e último vai de outubro a meados de dezembro de forma a alcançar o mínimo de duzentos dias letivos anuais estabelecidos pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96).

Pretendo aqui fazer uma inversão: utilizar a tabela abaixo e outras que virão, filhas legítimas do processo de exame, como meio para examiná-lo, entendê-lo em seu funcionamento, seus meios e objetivos. O perfil que irei traçar agora do funcionamento dos processos seletivos e de avaliação existentes na escola aqui em estudo só será possível graças aos dados fornecidos pelo sistema de exames. Eis o resultado de todo esse processo no ano letivo de 2003.

Tabela 4: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: Resultado Final do Ano letivo de 2003.

SÉRIES	TURMAS	Nº DE ESTUDANTES	APROVADOS DIRETO	EVADIDOS	TRANSFERIDOS	REPROVADOS DIRETO	EM RECUPERAÇÃO	APROVADOS NA RECUPERAÇÃO	REPROVADOS NA RECUPERAÇÃO	APROVADOS PELO CONSELHO DE PROMOÇÃO	APROVADOS COM DEPENDÊNCIA	TOTAL DE APROVADOS	TOTAL DE REPROVADOS
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>976</b>	<b>324</b>	<b>111</b>	<b>98</b>	<b>140</b>	<b>302</b>	<b>167</b>	<b>57</b>	<b>22</b>	<b>57</b>	<b>570</b>	<b>197</b>

Note que no ano de dois mil e três o Yone teve novecentos e setenta e seis estudantes, eles foram distribuídos por trinta e uma turmas, sendo oito de quinta série, oito de sexta, oito de sétima e sete de oitava série. Destes, apenas trezentos e vinte e quatro foram aprovados direto, ou seja, somente 35% do total. Os demais, 65% dos estudantes, o sistema considerou que ainda não tinham sido avaliados suficientemente durante todo o ano letivo, ou melhor, que não conseguiram obter bom desempenho nas avaliações. Cento e onze estudantes foram considerados evadidos, o que equivale ao índice alarmante de 11,3%, que somados aos noventa e oito transferidos, 10% dos educandos, chegam ao total de duzentos e nove estudantes que abandonaram a Escola Municipal Professora Yone Nogueira neste último ano letivo. Este número é na realidade bem maior visto que boa parte dos cento e quarenta estudantes ou 14,3% que foram reprovados direto, sem direito a ir para a recuperação, também já havia optado pelo abandono dos estudos, coisa que os números

da tabela não podem demonstrar por que o sistema só considera como evadidos aqueles que permanecem afastados por mais de dois bimestres ininterruptos e sem justificativa.

Atenção para este dado: somando os evadidos, os transferidos, os reprovados direto sem direito à recuperação e os cinquenta e sete (5,8%) que foram reprovados após a recuperação, chego ao espantoso número de quatrocentos e seis, aproximadamente 41,6% do total de estudantes do Yone. Eis um dado fornecido pelo próprio sistema que pode e deve ser usado contra ele: o Yone é uma máquina de exclusão social! Quase metade dos educandos foi atropelada e esmagada por seu sistema avaliativo e castrador. Todos passarão a ser rotulados a partir de agora como “repetentes”, “menos capazes e competentes que os outros”, “menos responsáveis”, “menos inteligentes”, “menos aptos” e assim por diante.

Estes números seriam ainda mais assustadores se cinquenta e sete estudantes (58,4% dos que foram para a recuperação) não tivessem momentaneamente escapado da reprovação graças ao “sistema de dependência” que existe na rede, onde os que são reprovados em no máximo três disciplinas, ao invés de serem obrigados a repetir a mesma série no ano letivo subsequente podem ir para a seguinte, desde que refaçam os estudos das disciplinas em que não alcançaram suficiência de nota, tendo que obrigatoriamente assistir as aulas e fazer todas as avaliações, correndo o risco de, ao não passarem nas disciplinas em que ficaram dependentes, no final do ano seguinte terem que voltar para a série anterior, “passando de ano ao contrário”.

Para exemplificar, imagine o caso de um estudante de sexta série que ficou em dependência em duas matérias, foi para a sétima tendo que cursá-las novamente, assistindo aulas nas duas séries, as da sétima e aquelas em que ficou de dependência da sexta série. No final do ano acabou por passar direto na sétima, mas não conseguiu ser aprovado em uma das dependências. O que irá acontecer? Ao invés de ir para a oitava, terá que voltar para a sexta série. Crueldade enigmática do sistema: “deixe-me devorá-lo ou te reprovó!”

Apenas os estudantes de sexta e sétima séries são contemplados com a possibilidade da dependência, já os de quinta e oitava séries não têm o mesmo direito. No que diz respeito aos últimos, isso é até compreensível, do ponto de vista do sistema, por que no ano seguinte irão para o Ensino Médio e obrigatoriamente terão que mudar de escola, ficando a secretaria do Yone impossibilitada de fornecer seus documentos de transferência já que não foram aprovados. Mas o que dizer dos estudantes da quinta série? Por que eles não têm os

mesmos direitos que os demais já que em princípio permanecerão na escola no ano seguinte? Aqui está mais uma distorção dos meios de avaliação e aprovação dentro da citada escola. Aparentemente não há justificativa plausível para isso, ao menos não encontrei nenhuma durante a pesquisa. Em tese, ninguém precisa mais da dependência que os estudantes da quinta série, pois eles passam por uma mudança muito brusca no momento em que chegam nela. Até a quarta série não há geralmente língua estrangeira, nem uma dezena de professores diferentes se revezando no processo disciplinar e educativo. Eles têm geralmente um professor apenas, no máximo dois, portanto, é muito mais difícil a adaptação para quem ingressa numa quinta série que para quem o faz numa sexta ou numa sétima. Mais uma injustiça inexplicável encontrada em meio a tantas outras que os estudantes têm que suportar.

Para encerrar a análise dos dados da tabela acima, note que trezentos e dois estudantes foram para a recuperação, cerca de 31%. Destes, cento e sessenta e sete foram aprovados, cinquenta e sete reprovados, o mesmo número foi aprovado com dependência, restando vinte e dois estudantes que foram aprovados pelo Conselho de Promoção.

Este Conselho é formado por todos os professores da turma e se instala no Conselho de Classe final, onde são definidos os destinos de todos os educandos. Tradicionalmente, quando os professores consideram que algum estudante que seria reprovado realmente se esforçou ou teve que enfrentar algum sério problema pessoal, de família ou de saúde e isso acabou interferindo em seu processo de aprendizagem de forma prejudicial, nesses casos o Conselho pode aprová-lo independente das notas insuficientes que obteve. Acontece que isso pode e muitas vezes acaba se tornando uma “faca de dois gumes”. Aqueles estudantes mais submissos, obedientes, dóceis, menos rebeldes, menos questionadores das práticas autoritárias professorais, acabam tendo muito mais chances de serem defendidos no Conselho pelos professores que os “adestram” no decorrer do ano.

O lamentável é que geralmente essa preocupação dos educadores com a realidade dos estudantes só vem acontecendo no final do ano letivo, ao passo que deveria ser buscada desde o início. Pensando mais fundo, há que se ter cuidado, pois mesmo a preocupação oriunda das perspectivas mais progressistas de educação que pretendem partir da compreensão das realidades vividas pelos estudantes, do conhecimento e respeito aos seus saberes, para buscar construir melhores meios de educá-lo, podem descambar para uma

prática de poder que vai além da vida e dos espaços escolares e investiga as trajetórias humanas para melhor controlá-las. Vislumbrando esta linha tão tênue entre uma possível prática progressista que deturpada torna-se rapidamente autoritária, cabe a pergunta: o que pode impedir tal deturpação? Resposta: a postura ética dos educadores. Não qualquer ética, no entanto. Não a ética profissional caduca e vesga que considera importante não intervir na prática de outros colegas professores mesmo quando elas são autoritárias e ferem os estudantes portadores de poucos meios de se defenderem contra autoritarismos. Ao meu ver essa “ética” menor, “ética da indiferença” não passa de um acordo tácito entre comodistas traduzido pela lógica: “eu faço o que quiser e deixo que façam também, não me critiques que também te deixo em paz”. O problema é que esse “eu faço o que quiser” diz respeito a vida de outras pessoas. Não é essa, portanto, a ética de que falo. Trato aqui do que Paulo Freire chama de “ética universal do ser humano”:

“Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. (...) Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em aceitar os reflexos cruciais da ‘nova ordem mundial’, como naturais e inevitáveis. Num encontro de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a idéia de que ‘crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento’. Não falo, obviamente desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia (...). A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa (...) que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar é vivê-la em nossa prática, é

testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”.<sup>156</sup>

O Exame permite rotulações e marcações dos indivíduos. A série é um dos artifícios do poder disciplinar para se viabilizar dentro da escola: os estudantes, por passarem ou não pelo crivo dos exames, por idade, por comportamento mais ou menos aceitável do ponto de vista da norma, por conhecimentos válidos (do ponto de vista da escola) acumulados, são divididos em turmas, turnos e séries. É a lógica do “dividir para melhor controlar”. Ou seja, a distribuição dos corpos pelos espaços quadriculados da escola “que decompõem a totalidade em partes, colocando cada aluno em determinado local ou posição, para evitar uma comunicação horizontal entre eles e facilitar a sua vigilância. São formas de organização e disciplinamento do múltiplo”.<sup>157</sup> Isto se dá através de critérios objetivos legitimados também a partir do exame. Os estudantes são literalmente produzidos em série! Subjetividades serializadas são produzidas em larga escala pelo sistema educacional capitalístico. As mudanças de série se dão a cada incorporação de conteúdos, mas também de valores, comportamentos, hábitos. Após duas ou três séries no Pré-Escolar, oito séries no Ensino Fundamental e mais três no Ensino Médio, ou seja, após mais de quinze anos ininterruptos inseridos dentro de uma estrutura escolar (isso quando não há repetências) os indivíduos tornam-se sujeitos. Para cada série que o educando ao ser promovido frequenta uma sala de aula diferente, o que permite mais uma vez relacionar os desdobramentos dos exames com a distribuição dos corpos pelo espaço. A escola é assim uma fantástica fábrica de sujeitos. De pessoas padronizadas, serializadas, que têm até, em cada série que frequentam, números que as identificam. O Número da chamada no diário escolar não é suficiente para identificação por que há outros diários de outras turmas, portanto é necessário também o número da série, este continua não sendo suficiente pois há diversas turmas da mesma série, acrescenta-se assim o número da turma e para completar o número do turno: no caso do Yone, como já mostrei, houve em 2003 trinta e uma turmas divididas em três turnos.

---

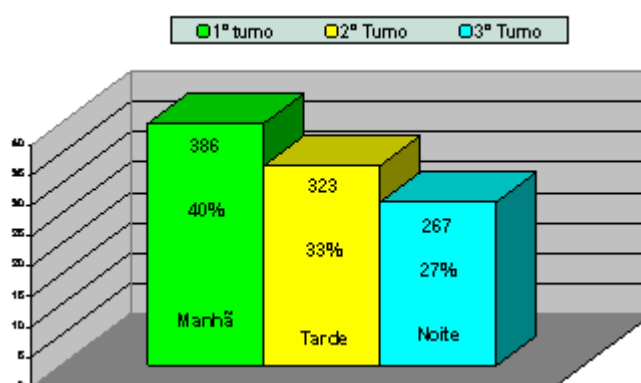
<sup>156</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001. pp 16-17.

<sup>157</sup> PAULA. Op. cit. p 124.

De volta aos índices alarmantes de evasão e reprovação, afirmo que seus números precisam ser relativizados, pois em todas as séries dezenas de estudantes foram considerados reprovados mesmo já tendo abandonado os estudos. Isso se dá, como já disse, por que a instituição só considera evasão após mais de dois bimestres de ausência. Só para dar um exemplo, nas quatro turmas em que atuei, uma sétima e três oitavas séries, houve vinte e nove reprovados em História, sendo que todos já haviam abandonado os estudos, ou seja, apesar de nunca ter reprovado ninguém nas minhas aulas, o sistema insiste em manchar o meu currículo com essas vinte e nove reprovações só no ano letivo de 2003.

Relativizo esses dados também numa outra direção. Ao serem exibidos na forma de médias aritméticas eles escondem profundas diferenças existentes no interior da instituição de ensino, particularmente entre o turno da noite e os que funcionam durante o dia, diferenças nas formações, na bagagem conceitual, na vivência, nas idades, nas realidades distintas entre estudantes ainda em idade escolar e outros já adultos em sua grande maioria, que muitas vezes são já responsáveis por famílias e têm as mãos calejadas desconhecidas dessas estatísticas todas, desconhecidas também de uma série de professores indiferentes, que tratam a todos da mesma maneira, esmagando as diferenças, as especificidades, inclusive avaliando da mesma forma em todos os turnos, o que se traduz em índices negativos maiores no terceiro turno, tornando seus freqüentadores duplamente corajosos: para enfrentar as durezas da vida que lhes calejam as mãos e as almas e também o sistema de exclusão que encontram na escola.

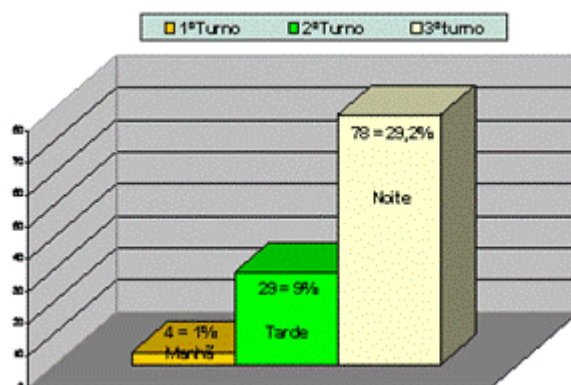
Gráfico 4: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: Distribuição Absoluta e Relativa de Estudantes por Turno no Ano Letivo de 2003.



Como é fácil observar, houve uma distribuição irregular de estudantes entre os três turnos em 2003, dos novecentos e setenta e seis estudantes, trezentos e oitenta e seis (40%)

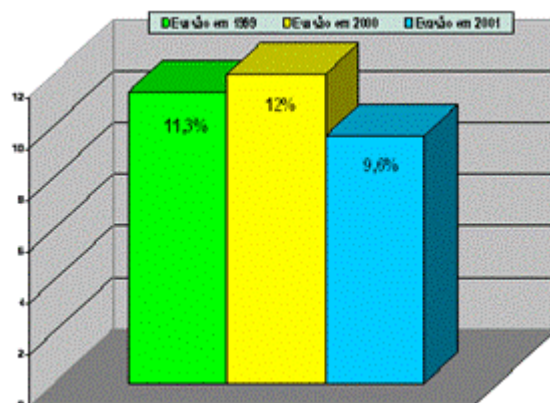
estavam no primeiro turno - manhã, trezentos e vinte e três (33%) no segundo – tarde, e duzentos e sessenta e sete (27%) no turno da noite. Tal desproporção vem se repetindo ao longo dos últimos anos e dentre os diversos fatores que contribuem para isso estão: a) uma memória construída e já consolidada pela população local de que há um pouco mais de seriedade no primeiro turno. No entanto nada indica que no que tange a qualidade do ensino oferecida tal fato seja verdadeiro. O que se percebe, e que talvez justifique a consolidação dessa memória é que há um pouco mais de rigorosidade nas exigências feitas aos estudantes na parte da manhã, até por que a atual diretora, considerada por muitos bastante rigorosa até 2002 era diretora apenas do primeiro turno; b) a preferência observada na população por estudar de manhã, o que faz com que todas as escolas do município enfrentem dificuldades na composição particularmente no turno da tarde; c) o fato de as famílias economicamente mais “remediadas” preferirem matricular seus filhos de manhã; d) um estudo mais a fundo poderia ser feito sobre isso, mas a impressão que a direção e que muitos professores e funcionários têm é que a preocupação dos pais e responsáveis com seus filhos é diretamente proporcional ao número de matrículas nos turnos, ou seja, no primeiro turno estão aqueles adolescentes que os pais vivem indo à escola para saber do andamento de seus aprendizados e comportamentos e participam mais das reuniões de pais, no segundo turno estão aqueles adolescentes um pouco mais velhos, alguns dos quais até já trabalham meio expediente e há uma procura menor dos responsáveis pela escola, muitos até sendo considerados omissos pela instituição por que, no dizer de alguns professores “nunca aparecerem ou só aparecem no final do ano para reclamar quando o filho é reprovado”. Já no terceiro turno estão aqueles estudantes mais adultos, muitos já responsáveis por suas famílias sendo que a grande maioria trabalha. Estes fatores se relacionam diretamente com a questão do abandono escolar retratada no gráfico abaixo.

Gráfico 5: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: Evasão por Turno em 2003.



Note que apenas quatro abandonaram a escola no primeiro turno, cerca de 1% dos seus estudantes, já o segundo turno teve vinte e nove abandonos, perdendo 9% e o terceiro turno registrou o índice altíssimo de setenta e oito evadidos, o que corresponde a 29% dos estudantes que nele ingressaram. Certamente fatores como a obrigação de trabalharem para manter a própria subsistência e muitas vezes também a de suas famílias e o cansaço acumulado ao longo dos dias de trabalho acabam por ser grandes obstáculos à permanência desses estudantes no turno da noite. Some a isso a despreocupação por parte de diversos professores – não todos – com os problemas e a realidade dos educandos, uma rigorosidade e um conservadorismo nas formas de avaliação que acabam por se desdobrar em notas baixas e conseqüentemente em desestímulo à permanência na escola. Tal processo é um caso gravíssimo de exclusão social promovido pela escola e pela indiferença de seus professores. Para dar uma idéia da gravidade do problema compare o gráfico acima com os índices nacionais de abandono escolar dos últimos anos.

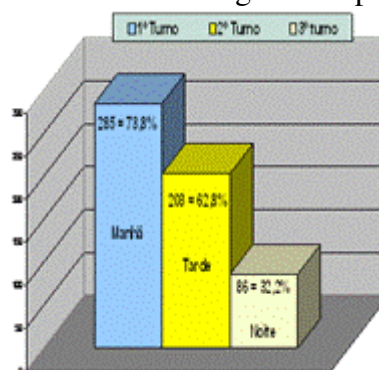
Gráfico 6: Taxas Percentuais de Evasão Escolar no Brasil de 1999, 2000 e 2001.



Os dados acima refletem uma leve oscilação nos índices para cima e para baixo que tende a permanecer nos anos de 2002 e 2003 que provavelmente não registrarão nenhuma mudança brusca. A média extraída dos três anos é de 10,9%, portanto os turnos da manhã e da tarde do Yone encontram-se abaixo da média nacional, mas o da noite está quase três vezes acima dela. É realmente um dado alarmante.

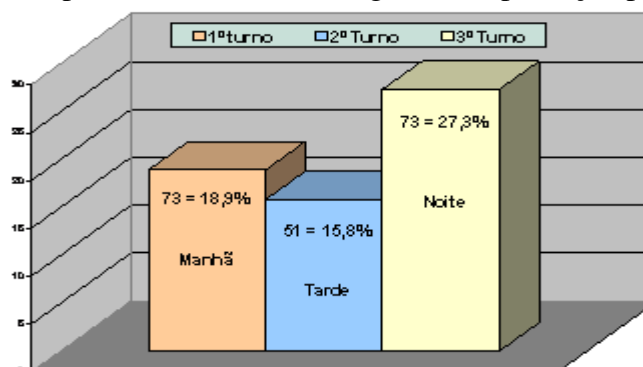
Quanto às taxas de aprovação também há uma diferença gritante entre os turnos, como demonstra próximo gráfico:

Gráfico 7: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: Aprovação por Turno em 2003.



De forma tão acentuada quanto no restante do país, o desempenho escolar no Yone está diretamente relacionado às condições econômicas dos estudantes, como é possível perceber nas entrelinhas dos dados acima. Também a disparidade na relação entre os que estão ou não na idade escolar e seus respectivos desempenhos, funciona de forma inversamente proporcional: quanto mais aumenta essa disparidade, menores as chances de aprovação.

Gráfico 8: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: Reprovação por Turno em 2003.

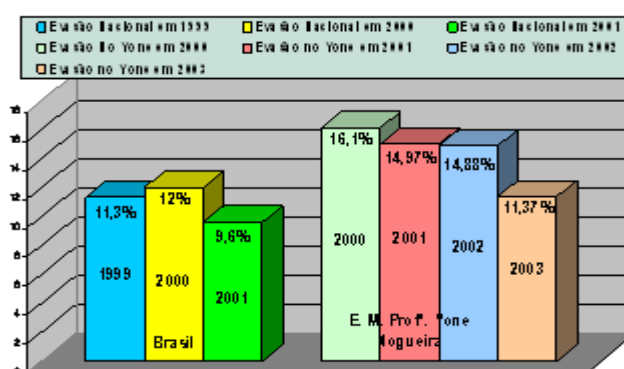


Veja mais uma vez a defasagem entre os turnos que funcionam durante o dia e atendem basicamente estudantes adolescentes e o turno da noite que abriga adultos em sua grande maioria, portanto acima da idade escolar e com todas as responsabilidades que tem qualquer adulto da classe trabalhadora no Brasil.

A partir de agora tratarei não mais do Yone no último ano letivo, mas sim de traçar um paralelo entre a realidade desta escola no decorrer dos quatro últimos anos: 2000, 2001, 2002 e 2003 e os índices de aproveitamento nacionais mais atuais existentes que refletem os anos letivos de 1999, 2000 e 2001.

Começo voltando a comparar os índices de evasão escolar do Yone com os nacionais, agora do ponto de vista da escola como um todo e a evolução desses índices no decorrer dos últimos anos<sup>158</sup>.

Gráfico 9: Evasão Escolar: Índices Nacionais dos Anos de 1999, 2000 e 2001 e da Escola Municipal Professora Yone Nogueira nos Anos de 2000, 2001, 2002 e 2003.

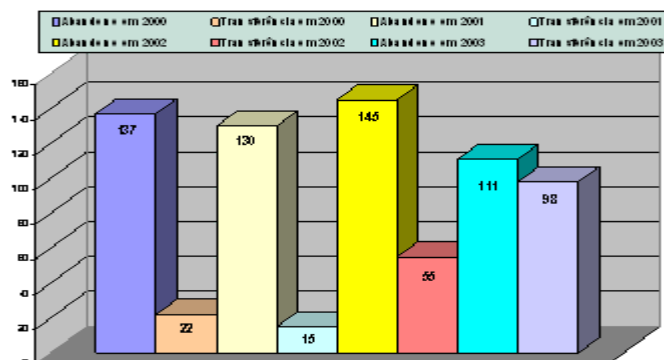


Apesar de permanecer uma certa disparidade entre alguns dos anos das taxas nacionais e os das taxas do Yone, algumas informações importantes podem ser extraídas dos dados acima: a) mesmo com a oscilação dos dados nacionais, em ambos os casos é perceptível uma tendência de queda na evasão escolar; b) independente dos anos as taxas do Yone sempre se encontram bem acima das taxas nacionais, principalmente se forem levados em conta os anos em que há informações simultaneamente do país e desta escola: em 2000 a diferença chega a 4,1% e em 2001 ao recorde negativo de 5,37 acima da média nacional. Extraídas as médias das duas realidades revela-se o fato de que a nacional: 10,96% de evasão é bem menor que a do Yone: 14,33%. Outra questão relevante é que

<sup>158</sup> INEP/MEC. Dados nacionais. Censos Escolares de 2001, 2002, 2003 e informações dos arquivos da Secretaria Escolar: dados da Escola Municipal Professora Yone Nogueira.

apesar da evasão estar mantendo uma tendência de declínio nos últimos anos isso não significa que a escola venha conseguindo manter os estudantes. Para entender isso é necessária a análise de mais um gráfico:

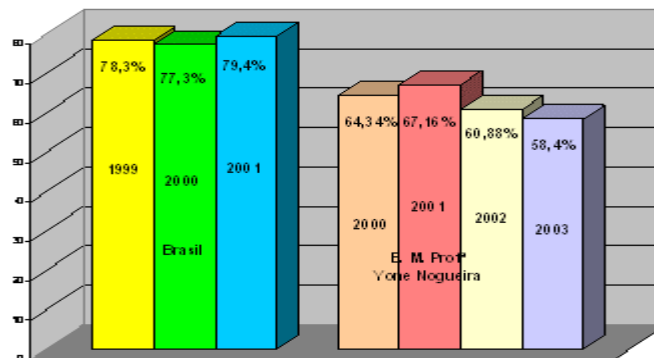
Gráfico 10: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: Evasão por Abandono e por Transferência nos Anos de 2000, 2001, 2002 e 2003.



Note que a tendência de queda no abandono escolar é ofuscada pelo alto índice de transferências que vem ocorrendo. Um dos objetivos desta dissertação é apontar os diversos fatores responsáveis por essa verdadeira “fuga” que se dá todos os anos da Escola Municipal Professora Yone Nogueira. Além das condições externas à realidade da cidade, particularmente traduzidas na necessidade de subsistência econômica dos estudantes e suas famílias, há diversos outros fatores internos que provocam tal situação, alguns dos quais serão mais adiante destrinchados.

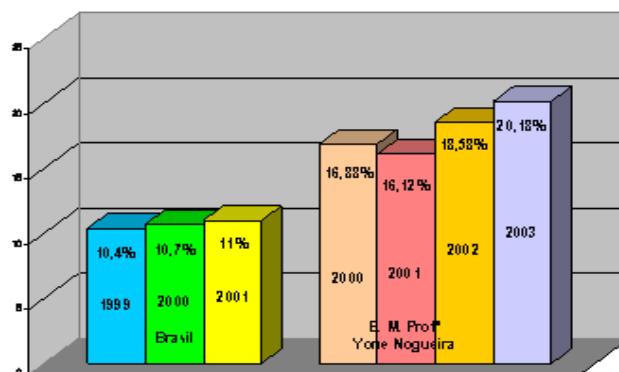
Por enquanto pretendo encerrar esta etapa da análise quantitativa enfatizando novamente as questões da aprovação e da reprovação, traçando paralelos entre a realidade nacional e a do Yone. Eis os dados:

Gráfico 11: Paralelo entre as Taxas de Aprovação do Brasil nos anos de 1999, 2000 e 2001 e da Escola Municipal Professora Yone Nogueira nos anos 2000, 2001, 2002 e 2003.



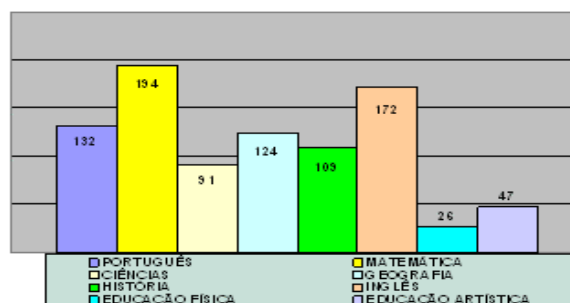
Perceba que há um ligeiro aumento nas taxas nacionais de aprovação, chegando a quase 80% no ano de 2001. De 2000 para 2001 o Yone também registrou uma ascensão semelhante nos índices de aprovação, fato que não só não se confirmou como se reverteu completamente nos anos seguintes, chegando a meros 58,4% de aprovados em 2003. Note também que essa escola permaneceu no decorrer de todos os anos, bastante abaixo da média nacional, enquanto o país registrou 78,3%, no Yone ela não passa de 62,6%, revelando um índice 15,7% menor que o nacional, fato bastante preocupante. Proporcionalmente as reprovações seguem o mesmo caminho:

Gráfico 12: Paralelo entre as Taxas de Reprovação do Brasil nos anos de 1999, 2000 e 2001 e da Escola Municipal Professora Yone Nogueira nos anos 2000, 2001, 2002 e 2003.



Em ambos os casos, tanto na macro-realidade do Brasil quanto na micro-realidade do Yone tem ocorrido um aumento nas reprovações, só que no segundo caso ele se dá de forma muito mais acentuada. Também neste quesito o Yone tem índices piores que os da média nacional, chegando a bater o recorde negativo em 2003 com 20,18% de reprovação. Pasmem! Quase o dobro da média nacional. Mas quais seriam as principais áreas do conhecimento responsáveis por esses altos índices de reprovação?

Gráfico 13: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: Reprovados por disciplina em 2003.



Antes de traçar considerações sobre as reprovações gostaria de chamar atenção para a ordem em que as áreas de conhecimento estão dispostas no gráfico acima, construído a partir de dados fornecidos pela secretaria do Yone mantendo a seqüência em que as disciplinas aparecem sempre em qualquer planilha, relatório ou texto da citada escola. Tal disposição reflete exatamente o status que cada uma das diferentes áreas tem, ou seja, a ordem de importância que segundo a concepção hierarquizada e hierarquizante predominante na educação brasileira elas preservam, inclusive sendo umas portadoras de carga horária maior que outras. Assim em primeiro lugar na ordem de importância vêm Português e Matemática com seis aulas semanais cada; logo após estão Ciências, Geografia e História, com quatro aulas e por fim Inglês, Educação Física e Educação Artística com apenas duas aulas cada.

Em primeiro lugar entre as áreas que mais reprovam, com cento e noventa e quatro casos está Matemática, fato recorrente em quase todas as escolas do país. Surpreendente é Inglês estar ocupando o segundo lugar com cento e setenta e dois casos, o que só pode ser compreendido a partir dos depoimentos dos estudantes que espontaneamente em todas as turmas entrevistadas reclamaram dos métodos e da prática de um determinado professor da área. Português aparece em terceiro com cento e trinta e duas reprovações, seguida por Geografia com cento e vinte e quatro e por História com cento e nove casos, em sexto lugar neste ranking bizarro está Ciências com noventa e um casos, em sétimo Educação Artística com quarenta e sete e por último Educação Física com vinte e seis casos de reprovação. Mesmo ocupando os últimos lugares cabe a pergunta: será mesmo que quarenta e sete pessoas não têm nenhuma vocação para a arte a ponto de serem reprovadas? Ou que vinte e seis pessoas são inaptas para a prática de qualquer esporte e merecem perder o ano por isso? O desconhecimento do que os livros didáticos consideram importante sobre o passado, sobre o espaço, sobre os seres vivos, ou seja, a não assimilação dos conteúdos impostos pelo currículo oficial através principalmente dos livros didáticos e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é motivo real para a imposição de mais um ano escolar aos estudantes? Como pessoas que se comunicam perfeitamente, conseguem transmitir uma gama enorme de idéias nas suas relações cotidianas podem ser reprovadas como desconhecedoras da língua que falam? A mesma dúvida paira sobre a obrigação do conhecimento dos números. De certo ponto de vista a escola acaba se auto-reconhecendo e

auto-denunciando como palco de sofrimentos quando impinge como maior punição possível a permanência por mais um ano dentro de seus domínios para todos aqueles que não satisfazem seus desejos.

Não apenas as estatísticas depõem contra a Escola Municipal Professora Yone Nogueira, outras questões bastante sérias que atravessam seu processo educativo precisam ser apontadas. Até porque, todo esse esforço matemático que fiz até agora pretendeu contribuir para uma melhor análise de uma dada realidade, mas pretendeu também mostrar que por mais completos que sejam os dados estatísticos, eles por si só não são suficientes para dar conta da riqueza e da complexidade da realidade. Não pretendo apenas olhar de fora, de longe e friamente para o Yone, até por que me encontro dentro dele.

### **3.3. Mergulhar na Realidade com Todos os Sentidos.**

Como disse na introdução deste trabalho, estudei na Escola Municipal Professora Yone Nogueira entre os anos de 1985 e 1989, onde cursei da quinta à oitava série do então Primeiro Grau, atualmente Ensino Fundamental. Por isso cunhei a expressão, que parece traduzir bem a minha relação com essa instituição: tenho ligado a ela o meu “cordão umbilical”. Entre meus onze e dezesseis anos, quando comecei a desenvolver um pouco mais de criticidade frente ao mundo, lá estava eu abarcado pelo Yone, cedendo todos os dias uma porção preciosa de meu tempo adolescente. Lá criei laços com pessoas: alguns – naturalmente - se romperam com o tempo, outros permanecem firmes até hoje; lá vivi múltiplas experiências que ajudaram a me forjar, não que eu já esteja pronto e acabado, posto que a subjetividade é processual, mutante, e bebe permanentemente de tudo que flui das relações, tempos e espaços em que se insere. Lá aprendi muitas coisas imprescindíveis e outras tantas absolutamente descartáveis as quais foram-se, esquecidas. Mas o Yone a que me refiro, o da minha adolescência, era bem diferente do atual onde trabalho como professor de História desde o início do ano letivo de 2001. Poucos são os profissionais que conheci quando estudante que permanecem hoje entre os atuais cento e cinco que a escola

tem, divididos entre cinquenta e cinco professores e cinquenta funcionários<sup>159</sup>, o que é até natural, pois lá se foram quase uma década e meia e nesse meio tempo a vida fez o mundo girar. Mas essas transformações carregaram consigo também o próprio prédio da escola que hoje é outro, funciona no mesmo bairro: Prainha, mas em um outro local da Rua José Pinto de Macedo, sem número, em um prédio completamente diferente do primeiro.

### **3.4. A História do Espaço.**

“Projetado pelo arquiteto Sérgio Bernardes que preocupou-se em dotá-lo de linhas modernas e funcionais, o Centro Educacional de Arraial do Cabo será uma complexo escolar voltado para o ensino profissionalizante, uma escola de informática e também de cursos regulares de primeiro e segundo graus, além de atender nas áreas de maternal e creche.

O centro Educacional, obra ainda em fase inicial, disporá de 3.600 metros quadrados de terreno com área construída de 2109 metros quadrados. A sua taxa de ocupação será de apenas 35,4 por cento, situado em um dos locais mais aprazíveis da cidade – voltado para o Parque Público da Prainha”.<sup>160</sup>

Como bem demonstra a notícia acima, veiculada no Boletim Oficial da Prefeitura em dezembro de 1990/janeiro de 1991, um prédio foi construído inicialmente, não para ser a nova sede do “Yone”, mas sim para abrigar o Centro Educacional Anizia Barreto Barcellos, com uma proposta de escola integrada que abrigaria desde a creche, passando pelo maternal, Primeiro e Segundo Graus e incluindo também cursos técnicos profissionalizantes. Esses dados constam inclusive na placa de fundação do prédio, que data de vinte e um de outubro de 1991. A notícia acima reproduz inverdades, pois tal Centro Educacional nunca chegou a funcionar. A atual diretora do “Yone” Solange Morais Silva, na época professora de Inglês, explicou que a transferência para o atual prédio se deu inicialmente de forma provisória até que uma reforma resolvesse os problemas do antigo,

---

<sup>159</sup> INEP/MEC. **Censo Escolar 2003**. Essas informações são também encontradas no Mapa Estatístico Escolar de 2003, produzido pela Secretaria Escolar.

<sup>160</sup> **ARRAIAL DO CABO: BOLETIM INFORMATIVO**. Órgão Oficial da Prefeitura. Ano III – nº 24/25, dezembro/janeiro, 1991.

que foi construído em uma região próxima a uma lagoa e algumas salas estavam se deteriorando e até “afundando” no solo.

Hoje, no antigo prédio, funciona a Escola Municipal João Torres, destinada ao ensino de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, também fruto de uma outra transferência, visto que ela funcionava em um outro local, também no mesmo bairro. Centenas de corpos e de vidas transportadas por uma prática governamental confusa que, no final das contas, promoveu tantas mudanças de local sem que elas viessem acompanhadas de quaisquer mudanças significativas nas práticas educacionais vigentes.

Mas além das inverdades, a notícia acima traz também novos indícios que ajudam na construção do retrato do Yone que quero fazer. Além de mencionar as dimensões espaciais do prédio e do terreno que o circunda: revela também não só que o projeto pertence a um dos mais importantes arquitetos do país: Sérgio Bernardes, como também deixa transparecer algumas de suas supostas preocupações quando o elaborou: “preocupou-se em dotá-lo de linhas modernas e funcionais”.

### **3.4.1. O Arquiteto e o Modernismo.**

Infelizmente não será possível fazer uma das coisas que seriam fundamentais para esta pesquisa: entrevistar Sérgio Bernardes, visto que ele faleceu em junho de 2002 aos oitenta e três anos. Mesmo antes disso seria difícil realizar tal entrevista, pois dois anos antes ele já havia sofrido um derrame cerebral que promoveu nele um estado de oscilação entre a lucidez e a inconsciência, o que o fez abandonar o último projeto em que trabalhou: a reforma de uma de suas principais obras no Rio de Janeiro: o Pavilhão de São Cristóvão, que então estava abandonado.<sup>161</sup> Contemporâneo de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, Bernardes foi um dos mais excêntricos arquitetos de sua geração. Formado na Faculdade Nacional de Arquitetura, a interligação dos rios brasileiros por um sistema de aquedutos, a transformação do arquipélago de Fernando de Noronha em uma só ilha que se tornaria um complexo turístico, uma marina que juntaria as praias de Ipanema e Leblon e a construção de conjuntos habitacionais suspensos sobre trilhos de trens, foram algumas de suas idéias. Na década de mil novecentos e oitenta foi Secretário de Planejamento de Nova Iguaçu onde

---

<sup>161</sup> LOBATO, Elvira. **Jornal Folha de São Paulo**: 15 de junho de 2002.

defendeu a proposta da divisão do município em “propriedades comunitárias”. “Somos uma sociedade de expelidos, cercados pela feiúra por todos os lados, que é o legado que nos dá a propriedade privada”, disse em entrevista ao Estado de São Paulo em 1996. Dizia-se socialista, mas contraditoriamente, em 1968 construiu em Fortaleza, o Mausoléu de Castelo Branco, o que foi visto como um tributo à ditadura militar. Também naquela cidade está outra de suas principais obras: o Palácio do Governo do Ceará. Outras obras que se destacam são: o Hotel Tambaú em João Pessoa (PE), o Pavilhão das Bandeiras na Praça dos Três Poderes e a rede hospitalar, em Brasília. Fez muitos outros projetos para os governos militares, até que sua proximidade com a esquerda foi descoberta e o então Presidente Geisel cancelou a encomenda do Comando Naval de Brasília. Ao longo de sua carreira buscou integrar a arquitetura com diferentes áreas do conhecimento: Sociologia, Filosofia, Geografia, Ecologia, Urbanismo e Ciência Política. Em mil novecentos e oitenta e cinco foi candidato a prefeito da cidade do Rio de Janeiro pelo PMN (Partido da Mobilização Nacional).

“Projetou sua primeira casa aos 15 anos, para um amigo do pai. Foi um inovador na tecnologia e no uso de materiais: além do concreto, da madeira e do aço, incorporou até neblina, cortinas d'água, reflexos, sons e odores em seus projetos.

Com sua postura experimental, criava obras cheias de surpresas. Nos anos 60, propôs a reinvenção da bicicleta (a ‘biocleta’), do avião (‘Gaivota’) e do transporte público (‘Rotor’).

No final dos anos 70 criou o ‘Laboratório de Investigações Conceituais’, onde propôs soluções inusitadas para as questões sociais, como a construção de um aqueduto de 30 mil Km para combater a seca no Nordeste e edifícios de um quilômetro de altura para combater o déficit habitacional”.<sup>162</sup>

A arquitetura como reformadora da sociedade: eis na prática profissional de Sérgio Bernardes o sonho ideológico que o projeto modernista tentou por em prática no decorrer do século XX. Brasília foi o ápice desse sonho. Também seus idealizadores foram modernistas e tinham, principalmente Oscar Niemeyer, um posicionamento de esquerda frente ao mundo. O antropólogo americano James Holston, chama atenção para um dos

---

<sup>162</sup> Ibidem.

paradigmas importantes da modernidade: “a idéia de que governos nacionais podem mudar a sociedade e manobrar o social através do imaginário de um futuro alternativo”. Acontece, segundo ele, que há um dilema inevitável nesses projetos: “os paradoxos da prática da construção desse futuro subvertem suas premissas utópicas”<sup>163</sup>, ou seja, por mais perfeito que possa ser o sonho e o projeto arquitetônico, a partir do momento em que ele se realiza e que homens e mulheres passam a coexistir dentro dele e com ele, estes podem até ser influenciados pelo espaço construído, mas o espaço certamente será também transformado e com ele o sonho de mundo do arquiteto.

Para Holston, a arquitetura, o planejamento urbano, a administração burocrática, as formas de propriedade, as políticas de terras e os códigos legais são alguns dos instrumentos utilizados pelas autoridades públicas para legitimar novas formas para a esfera pública com novos sujeitos e subjetividades, pois através deles essas autoridades procuram forjar novas formas de associação coletiva e novos hábitos. No entanto a ordem instaurada num espaço arquitetônico nem sempre se baseia nos valores que inspiraram seu projeto, pois a ocupação social destrói o projeto utópico de sua construção a partir de suas brechas, reafirmando valores que a utopia pretendia negar.

Utilizo além das definições de Houston sobre o modernismo – que desenvolverei melhor mais adiante - as que nos empresta Marshall Berman. Para ele:

“Nossa visão da vida moderna tende a se bifurcar em dois níveis, o material e o espiritual: algumas pessoas se dedicam ao ‘modernismo’, encarado como uma espécie de puro espírito, que se desenvolve em função de imperativos artísticos e intelectuais autônomos; outras se situam na órbita da ‘modernização’, um complexo de estruturas e processos materiais – políticos, econômicos, sociais – que, em princípio, uma vez encetados, se desenvolvem por conta própria, com pouca ou nenhuma interferência dos espíritos e da alma humana”.<sup>164</sup>

---

<sup>163</sup> HOLSTON, James. **A Cidade Modernista: Uma Crítica de Brasília e Sua Utopia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p 3.

<sup>164</sup> BERMAN, Marshall. **Tudo Que É Sólido Desmancha no Ar: A Aventura da Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p 129.

Este autor chama atenção para o equívoco do dualismo excludente acima que, ao se generalizar dificulta a compreensão de um dos fatores mais marcantes da nossa vida atual: a interdependência entre o indivíduo e o ambiente moderno, a fusão de suas forças materiais e espirituais. Aqui está um dos lados desta dissertação, a preocupação absolutamente moderna de entender essa relação intrínseca entre o ser humano e o espaço que o cerca, que o constrói enquanto sujeito ao mesmo tempo em que por ele é transformado permanentemente. Berman cita Baudelaire, poeta francês do século XIX como o primeiro homem moderno (teria ele conhecido Bentham?), visto que ele e sua arte sempre chamaram atenção e estiveram impregnados da vida material, noturna, cotidiana e das ruas. Contraditório como é a própria vida moderna, ao mesmo tempo em que valorizava o progresso, Baudelaire o criticava, pintando-o como “um escorpião que se fere com sua própria calda”. O heroísmo da vida moderna estava mesmo na vivência com intensidade dos seus paradoxos, da sobrevivência nessa nova fluidez da vida marcada por milhares de experiências cotidianas das cidades e das ruas. Ele ressalta que apesar de a humanidade sempre ter vivido experiências fluidas, na modernidade, a novidade está na valorização dessa fluidez. O herói moderno, por ter que enfrentar seus conflitos na vida cotidiana é visto como mais herói até que os antigos. É aquele que mergulha fundo e sem pudores na vida dos homens comuns que se amontoam nos subterrâneos das ruas das cidades. Por isso a arte e o artista devem “sentar praça no coração da multidão, em meio ao fluxo e refluxo do movimento, em meio ao fugidio e ao infinito”.<sup>165</sup> Nos folhetins em que escrevia – próprios da cultura moderna e de massas que surgiu a partir dos processos simultâneos de industrialização e urbanização acelerada - na Paris do século XIX reformada por Hausman, ele pode ver como a modernização da cidade inspirou e forçou a modernização da alma de seus cidadãos. Surgiram sobre os escombros dos casebres demolidos, como um sistema circulatório urbano, as novas vias e artérias das longas avenidas. Os bulevares criaram novas bases econômicas, sociais e estéticas e passaram a reunir milhares de pessoas, as calçadas eram amplas, o tráfego local foi separado do de longas distâncias por vias alternativas. Os padrões de Hausman foram aclamados como o verdadeiro modelo de urbanismo moderno<sup>166</sup>. As pessoas tornaram-se uma “grande família de olhos”, quanto

---

<sup>165</sup> Ibidem. p 141.

<sup>166</sup> Ibidem. 147.

mais se observavam umas as outras em meio a multidão passante, mais participavam dessa família e mais rica se tornavam suas visões de si mesmos. Ironicamente as desigualdades também passam a aparecer muito mais e os pobres surgiram dos mesmos buracos das demolições feitas por Hausman para construir essa vida urbana fazendo com que “o brilho das luzes da cidade também iluminasse os detritos”. Também assim a transformação dos espaços interferiu no processo de construção das subjetividades: a exposição exaustiva das desigualdades entre as classes do mundo moderno promoveu rupturas também no interior dos indivíduos. A felicidade passou a ser vista como privilégio.

Um simples andar pelas ruas das cidades força uma tomada de posição: se irmanar ou se livrar do que vê? O desviar de olhos é uma tomada de posição cúmplice do mundo. A indiferença também é uma posição política. Na confrontação entre o indivíduo e o ambiente se dá a perda da inocência. Ninguém é inocente no mundo moderno e talvez a solução esteja em sua dissolução. Velocidade, aqui está mais uma marca da modernidade, ameaçadora principalmente para quem anda a pé, a grande maioria da multidão, foi inventada nos bulevares parisienses de Hausman.

“O homem moderno arquetípico, como o vemos aqui, é o pedestre lançado no turbilhão do tráfego da cidade moderna, um homem sozinho, lutando contra um aglomerado de massa e energia pesadas, velozes e mortíferas. O borbulhante tráfego da rua e do bulevar não conhece fronteiras espaciais ou temporais, espalha-se na direção de qualquer espaço urbano, impõe seu ritmo ao tempo de todas as pessoas, transforma todo ambiente moderno em ‘caos’. O caos aqui não se refere apenas aos passantes (...), cada qual procurando abrir o caminho mais eficiente para si mesmo – mas à sua interação, à totalidade de seus movimentos em um espaço comum. Isso faz do bulevar um perfeito símbolo das contradições interiores do capitalismo: racionalidade em cada unidade capitalista individualizada, que conduz à irracionalidade (...) do sistema social que mantém agregadas todas essas unidades”.<sup>167</sup>

Para sobreviver nesse caos o indivíduo tem que se adaptar a ele, caso contrário é esmagado, atropelado. Tem que desenvolver novas habilidades, a subjetividade é assim

---

<sup>167</sup> Ibidem, p 154.

reconstruída. No entanto a mobilidade cria milhares de possibilidades novas para esse indivíduo. Ao alargar as ruas alargam-se também as possibilidades não só do fluxo, mas também da concentração popular. Três anos após a morte de Baudelaire acontece a Comuna de Paris. A multidão, aterrorizada pelo caos moderno, aos poucos aprende a enfrentá-lo unida: surgindo assim o ordenado modernismo do movimento de massa, permitindo a produção de muitos capítulos de heroísmos da vida moderna. O protesto revolucionário transforma a multidão de solitários em povo e reivindica as ruas para a vida humana.

Curioso e também trágico é que a estranha fluidez da modernidade capitalista, que nasceu nas ruas do século XIX acabará por matá-las. Nosso tempo encontrou novos meios de mascarar e mistificar os conflitos - de classe, ideológicos, emocionais entre as pessoas, entre os indivíduos e as forças sociais, e dentro do próprio indivíduo - ao invés de superá-los. Nossos espaços urbanos atuais são construídos de forma a evitar que os conflitos se dêem simplesmente por que buscam impedir os encontros. Meio século depois de Baudelaire um outro homem moderno, Le Corbusier, faz as rodovias substituírem as ruas. O homem moderno hoje, apto a sobreviver no caos é o homem motorizado, veloz e protegido dentro do carro, e todo planejamento urbano do século XX se dará a partir desta perspectiva.

Veja agora o que James Holston tem a dizer sobre modernismo:

“por este último termo, entendo as provocações das vanguardas – dadaísmo, surrealismo, construtivismo e futurismo, entre outras – que surgiram no contexto do capitalismo europeu, colocando-se contra este e a sociedade burguesa. O que me atraiu para esses movimentos, enquanto antropólogo, era seu propósito subversivo: a despeito de suas diferenças internas, todos pretendiam romper com as imagens daquilo que a sociedade burguesa entendia ser o real e o natural; pretendiam desafiar o que se tomava por evidente, desfamiliarizar, desorientar, descodificar, desconstruir e desautorizar as categorias normativas, morais estéticas e familiares da vida social”<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup> Ibidem, p 14.

A arquitetura modernista de um modo geral se baseia numa crítica ferrenha e legítima das contradições geradas nos espaços e na sociedade que se forma a partir dos valores e das práticas capitalísticas.<sup>169</sup> No entanto, há algo de contraditório no fato de se pretender combater o capitalismo e seu poder avassalador nos processos de ocupação dos espaços e nas relações cotidianas, através da intervenção nesses espaços pretendendo com isso determinar artificialmente os rumos das práticas sociais. A mesma ausência de liberdade de escolha encontra-se nos dois modelos, a utopia de um arquiteto modernista, por mais progressista, bem intencionada e libertadora que seja, quando imposta, geralmente com aval e financiamento do Estado, torna-se também autoritária. Assim, a utopia modernista, não só falhou como acabou por fortalecer muitas vezes aquilo que pretendia destruir. Holston mostra que “um dos efeitos sociais do urbanismo modernista é a despolitização dos que não são planejadores, uma vez que a sua organização política se torna irrelevante, se não inoportuna, nas decisões sobre desenvolvimento urbano”.<sup>170</sup>

O urbanismo e a arquitetura modernista são teleológicos. Ao buscar se distanciar das normas e das formas da vida urbana burguesa tentando subvertê-las ao propor um futuro radicalmente diferente e os meios para se chegar a eles. Isso gera uma descontextualização total, pois é o futuro imaginado e não o presente que serve de base crítica para avaliar o presente. Carece, portanto, de contexto histórico, ou em outras palavras, o modernismo depende, para se firmar, de um presente desistoricizado onde o passado é negado mediante referência a um novo futuro.

Brasília foi um sonho a partir do qual se queria transformar a sociedade brasileira inteira. Pretendia ser o modelo a partir do qual se realizaria a perfeita coexistência social, por isso foi construída com prédios iguais onde os membros das diversas classes sociais morariam. No entanto esse sonho trás nas suas entrelinhas o que a sociedade brasileira era e continua sendo, marcada por profundas desigualdades sociais. A igualdade, ou como seus planejadores chamavam, a standardização dos elementos arquitetônicos, pretendia evitar a

---

<sup>169</sup> Utilizo aqui o conceito capitalístico da mesma forma que o faz Felix Guatarri ao designar práticas que se dão não apenas em sociedades como as “capitalistas centrais”, mas também nas de “capitalismo periférico” e mesmo nas ditas “socialistas”. Segundo Guatarri, elas “em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade. Elas funcionam segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social, uma mesma economia libidinal-política”. Ver sobre isso o livro GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. Particularmente a nota explicativa no rodapé da página 15.

<sup>170</sup> HOLSTON. Op. cit. p 17.

discriminação social forçando as pessoas a adotarem as novas formas de associação coletiva e os hábitos que aquela arquitetura representava. “Essa condução forçada de mudanças radicais nos valores e nas relações sociais é o instrumento essencial que os planejadores de Brasília esperavam empregar no estabelecimento de suas prescrições igualitárias para uma nova sociedade brasileira”.<sup>171</sup> Sonho de grandeza dos arquitetos modernistas que se viam como aqueles a quem caberia delinear os traços fundamentais da sociedade. Sonho fadado ao fracasso já na essência ao pretender realizar um programa social igualitário, socialista ou coletivista simplesmente a partir da reestruturação do modo de circulação das pessoas e das relações residenciais e negligenciando por completo as relações de trabalho, onde se fundam as desigualdades e as explorações. Fracassou por que “embora tenha sido concebida para criar um tipo de sociedade, Brasília foi necessariamente construída e habitada por outra – pelo resto do Brasil, que pretendia negar”.<sup>172</sup>

Impondo um novo sistema de circulação do tráfego através do qual as ruas foram eliminadas, pois, aos olhos dos seus arquitetos, elas representavam um caos urbano acumulado durante séculos de desenvolvimento sem qualquer planejamento a não ser o proporcionado pelo capital e onde os interesses públicos sempre estiveram condicionados aos privados. A eliminação das ruas na verdade fez Brasília nascer “desumanizada” aos olhos de quem lá habita visto que praticamente inviabilizou a possibilidade de encontros informais e do contato com a multidão, dando-se assim “a morte das ruas”. “Arquitetura ou revolução. A revolução pode ser evitada”. Era o que defendia Le Corbusier<sup>173</sup>, afinal, um dos grandes paradigmas do século XIX que adentraram pelas primeiras décadas do XX, reafirmado em todos os levantes populares que então se deram, era “as ruas pertencem ao povo”. Mesmo depois de Hausman elas continuaram sendo o palco das contradições sociais e psíquicas da vida moderna permanentemente propensa a erupções. Por isso Le Corbusier disse com todas as letras em 1929: “Precisamos matar a rua!”<sup>174</sup> Essa morte se daria com a construção de um mundo espacialmente e socialmente segmentado com lugares específicos e diferenciados para cada momento da vida: “pessoas aqui, tráfego ali; trabalho aqui,

---

<sup>171</sup> Ibidem. p 29.

<sup>172</sup> Ibidem. p 30.

<sup>173</sup> BERMAN. Op. cit. p 161.

<sup>174</sup> Ibidem. p 162.

moradias acolá; ricos aqui, pobres lá adiante; no meio barreiras de grama e concreto (...).<sup>175</sup>

Não foi isso afinal que se deu em Brasília? A rua, prenhe de possibilidades, deu lugar a compartimentos separados, com entradas e saídas monitoradas e controladas. Trágica ironia: o modernismo, nos lugares onde foi radicalmente implementado, acabou por destruir a verdadeira vida urbana que um dia almejou libertar. Como nos mostra Berman, seus novos espaços urbanos são fisicamente limpos e ordenados, mas social e espiritualmente mortos. Com seus paradigmas reducionistas e mecânicos, os modernistas foram incapazes de perceber que dentro daquele “caos” urbano havia uma ordem riquíssima, complexa e cheia de vida. Os modos como interpreto, represento e transito pelos espaços e tempos afetam diretamente as minhas maneiras de interpretar e agir sobre o mundo.

“(...) se o avanço do conhecimento (científico, técnico, administrativo, burocrático e racional) é vital para o progresso da produção e do consumo capitalistas, as mudanças do nosso aparato conceitual (incluindo representações do espaço e do tempo) podem ter conseqüências materiais para a organização da vida diária. Quando, por exemplo, um arquiteto-planejador, como Le Corbusier, ou administrador como Haussmann criam um ambiente construído em que predomina a tirania da linha reta, temos forçosamente de ajustar as nossas práticas diárias”.<sup>176</sup>

No entanto, transitei por diversas partes do mundo até agora para construir este trabalho: estive na Rússia para ver nascer o “Panóptico”; na Inglaterra e na França para vê-lo desenvolver-se paralelamente a modernidade das ruas; em Brasília para discutir, a partir de uma realidade empírica a arquitetura moderna, a qual inegavelmente bebe nas fontes do panoptismo, uma das suas primeiras manifestações, enfim, resta-me voltar para Arraial do Cabo e para o projeto arquitetônico panóptico construído por um dos principais arquitetos modernistas brasileiros, que como tal se via como um autêntico reformador social: Sergio Bernardes. Antes, porém, pretendo fazer ainda alguns apontamentos mais gerais sobre o espaço escolar.

---

<sup>175</sup> Ibidem. p 162.

<sup>176</sup> HARVEY, David. apud ALVES. **O Espaço Escolar e Suas Marcas**. Op. cit. p 35.

### 3.5. Apontamentos Sobre o Espaço Escolar.

A escola enquanto instituição carrega uma história material e cultural, e um dos meios de se chegar a sua realidade cotidiana é somar as investigações sobre os discursos educativos e as idéias pedagógicas que a afetam às pesquisas sobre seus espaços e tempos. Mas o espaço escolar é de fato duplamente construído: pelo poder político que o inaugura e busca deixar nele suas marcas, seus símbolos e outras “tatuagens” que remetam a população a um permanente vincular daquele espaço ao poder que o inaugurou,

“(...) a cerimônia de inauguração que ‘marca’ a escola como sendo daquela gestão, fazendo a história objetivada, institucionalizada e, ao mesmo tempo, atuante e ‘atuada’ (...) destaque dado aos atos do prefeito, que vão ‘marcando’ o espaço escolar, o que é preciso destacar é que há como que um reconhecimento (...) do que os atos significam, o reconhecimento de que ali estava aquilo que cabia ao prefeito fazer ou dizer, o exercício da autoridade e a apropriação do espaço (...).

Este é o momento primeiro, no qual alguém que vai construir o espaço escolar com as suas ‘táticas’, que já o vinha construindo de fato, dá posse de um próprio, de um lugar em sua memória, a um dirigente que, ao sabê-lo ‘seu’ antes mesmo do ato de ‘marcagem’, o tinha pensado e feito, estrategicamente”.<sup>177</sup>

Mas esse espaço é também e fundamentalmente (e felizmente) construído por aqueles que o habitam, cotidianamente construído, transformado, adaptado às práticas e às realidades sociais.

“O acordo tácito entre o que marca (...) e o que vê marcar e é marcado e desapropriado, é rompido pela própria história que permite a quebra da posse permanente e cria caminhos para outra posse, a do uso, do consumo e da descontinuidade no espaço e no tempo. Apesar de mostrar um prefeito em todo o uso de sua autoridade, é importante mostrar, também, o não cumprimento do planejado, a quebra da norma”.<sup>178</sup>

---

<sup>177</sup> ALVES. Idem. pp 115-116.

<sup>178</sup> Ibidem. pp 117.

Somente através da análise do espaço escolar em sua perspectiva histórica é possível deslindar o caráter e a natureza da instituição. Hoje, esses espaços são analisados a partir de duas perspectivas principais: a que se preocupa com as questões organizativas, curriculares e didáticas; e as que analisam os tipos de organização e distribuição espacial que as instituições oferecem. Torna-se necessário analisar as escolas como prenes de micropolíticas, considerando-as como palcos de decisões e relações de poder, de conflitos pessoais e intergrupais marcados também pelos traços ideológicos de suas arquiteturas. Para Nilda Alves, o espaço escolar é “caracterizado pelos lugares, pelas disputas dos lugares, ou seja, pela luta do ‘monopólio da utilização dos instrumentos de poder objetivados’”.<sup>179</sup>

Diversas perspectivas já se cruzaram com este propósito, como nos mostra o pesquisador espanhol Antonio Viñao Frago:

“A partir da história da política educacional se começou a estudar as intervenções e regulações estatais ou de outros organismos públicos neste campo, o estabelecimento de modelos oficiais, a política de construções escolares e o planejamento da rede escolar, entre outras questões, e, a partir da história social (...), o papel do discurso médico-higienista na configuração do espaço educacional ou a sua distribuição e usos em função da classe social ou do gênero”.<sup>180</sup>

Uma outra perspectiva é a do espaço escolar como dimensão material do currículo, ou seja, interferindo permanentemente nos processos educativos e disciplinares. Para se inserir nesta abordagem faz-se necessário ver a escola tanto como um lugar - “prenhe de objetos e seres discriminados, marcados e hierarquizados (a cadeira do diretor; a mesa do professor, o fogão da cozinheira; a bola do aluno; o bom e o mau professor; o aluno carente e aquele nem tanto; a diretora enérgica e o servente bonzinho)”<sup>181</sup> – quanto como espaço caracterizado pelas permanentes disputas de lugares e de hegemonia pelos seus rumos e seu funcionamento. Segundo Nilda Alves

---

<sup>179</sup> Ibidem. pp 129-130.

<sup>180</sup> FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade. A Arquitetura Como Programa**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

<sup>181</sup> ALVES. **O Espaço Escolar e Suas Marcas**. op. cit. p 129.

“(...) a luta dos dominantes contra os dominados se deu pela negação ao direito de espaço: de morar, para se distrair, se curar, de estudar – todos estes espaços são cada vez menores, cada vez mais deteriorados. A rua, de espaço público, passa a espaço privado (...), higienizada e controlada para servir de passagem. Desta maneira, nas cidades os despossuídos são afastados do centro, de suas áreas nobres, restando-lhes o distante espaço e o longo tempo (...)”.<sup>182</sup>

A citação remete a uma série de questões sérias, mas gostaria de chamar atenção para uma delas: a negação que se deu por muito tempo para as classes trabalhadoras do acesso ao espaço escolar. O país e boa parte do mundo vêm acompanhando um acontecimento histórico da mais vital importância que precisa ser melhor estudado que é o fato do acesso a escola estar sendo cada vez mais não só permitido como incentivado e patrocinado pelo Estado. 1º) Isso se dá por que há muito já caiu por terra aquela concepção redentora da educação defensora do acesso a escola como meio garantido de ascensão social e conseqüentemente da superação das desigualdades e diferenças de classe; 2º) por outro lado torna-se cada vez mais necessária a formação de uma mão-de-obra mais especializada, qualificada e barata, o que o acesso da classe trabalhadora às escolas cumpre a função de suprir; 3º) o acesso às escolas não permite uma real superação das desigualdades por que isso não vem acompanhado de um acesso igual de todas as classes aos saberes produzidos e acumulados pela humanidade. Há na verdade duas escolas, uma para as elites, que continua permanentemente restrita a elas e negada aos trabalhadores, outra para estes últimos: estatal, de baixa qualidade, superficial, defasada e domesticadora; 4º) por fim, Bentham já havia demonstrado há duas centenas de anos que a incorporação da população produtora pelas escolas, se bem planejada, só viria criar meios para mantê-la cada vez mais sob controle, para isso bastava aplicar nas instituições de ensino os dispositivos das disciplinas, desenvolvendo e ao mesmo tempo docilizando os corpos.

Na escola as individualidades são simultaneamente fabricadas e construídas. Fabricadas quando as relações cotidianas de adestramento, controle e imposição da norma

---

<sup>182</sup> Ibidem, p 31.

se tornam limites; construídas, ou melhor, auto-construídas quando são obstáculos a serem superados continuamente.

“Destinar espaços específicos – lugares construídos – para as atividades de ensino e aprendizagem e sua distribuição e ordenação interna não são senão uma faceta a mais dessa entropia negativa (negentropia) que é a educação. Aquilo que se quer transmitir, ensinar ou apreender tem de estar mais ou menos delimitado, demarcado, mas também ordenado e seqüenciado. O mesmo acontece com o contexto ordenado e construído para ensinar e aprender. Sua disposição, funções e usos não são deixados ao acaso. Isso suporia reforçar a tendência geral e crescente em direção à máxima entropia e, com ela, o horror ao vazio, a insegurança e a incerteza. O imprevisível, aleatório e instável deslocariam o provável, seguro ou previsível. Por isso, o ser humano prepara e dispõe, ordena e organiza. O problema se coloca quando tais precisão e regularidade, normalização e racionalização, realizam-se mediante dispositivos e engrenagens mecânicas ou organizações maquinais de seres vivos. (...) o lugar construído torna-se um sistema fechado, não flexível nem adaptável, no qual as necessidades de apropriação territorial do ser humano e de configuração de espaços pessoais e alheios, comuns e compartilhados, tornam-se inviáveis”.<sup>183</sup>

### 3.5.1. O Espaço Escolar do Yone.

O “Yone” funciona em seu local atual desde o início do ano letivo de 1992. “(...) eu chorei muito. Chorei demais quando eu soube da notícia da mudança do prédio. É que foi o meu primeiro emprego, a minha primeira escola e quanto ao espaço físico lá era bem melhor, bem mais arejada, nós tínhamos um espaço maior para os alunos brincarem (...)”.<sup>184</sup> Todas as pessoas que viveram essa mudança e que foram consultadas, através de entrevista ou informalmente, têm opinião semelhante à tia Nilse. Enquanto estrutura física, pátio, salas, o prédio antigo era muito melhor que o atual. Quando perguntadas sobre o que achavam do prédio atual, eis a resposta espontânea e imediata que veio de grande parte das

---

<sup>183</sup> FRAGO, Antonio Viñao. **Do Espaço Escolar e da Escola Como Lugar: Propostas e Questões**. In: FRAGO; ESCOLANO. Op. cit. pp 138-139.

<sup>184</sup> Entrevista com Nilse Cunha de Oliveira, já citada.

peças: “Parece uma prisão!” Todos os estudantes que me tiveram como professor em 2003 – a partir de um “bate-papo” gravado durante as aulas - são unânimes no que tange a impressão que têm do prédio. Veja um fragmento desse “bate-papo” na turma 708, formada em sua integralidade por estudantes repetentes, a respeito do prédio escolar:

- “\_ Acho muito feio, parece um presídio, é.
- \_ Eu acho péssima, é uma escola horrorosa, muito feia essa escola, parece um presídio mesmo, não tem conforto, o sinal é péssimo. Eu acho péssimo, a escola é muito feia.
- \_ Acho legal, diferente e tal, é a única escola redonda.
- \_ Parece um bolo de noiva.
- \_ É, então eu acho legal. Tá melhor, antes era tudo furadinho ali (...).
- \_ A escola parece um bolo e nós somos o recheio mesmo. [risos]”.<sup>185</sup>

“Bate-papo” semelhante foi gravado no mesmo dia na turma 807. Veja o que foi dito sobre a arquitetura do Yone:

- “\_ Muito péssima! Precisando de reforma, tapar buracos que tem muitos [risos].
- \_ Acho que é um prédio grande que podia ser melhor aproveitado.
- \_ Poderia ser uma arquitetura com um melhor aproveitamento e tamanho, mas a arquitetura em si, (...) as partes são bem desorganizadas e feias mesmo.
- \_ A arquitetura aqui é péssima, frágil, (...) parece uma prisão, o quadro tá desproporcional (...)”.<sup>186</sup>

Opiniões parecidas estão registradas em um vídeo feito por um grupo de estudantes do Curso Normal (formação de Professores) do Colégio Estadual 20 de Julho<sup>187</sup>, onde

---

<sup>185</sup> Entrevista com estudantes da turma 708, 3º turno (noite), da Escola Municipal Professora Yone Nogueira. Realizada em 14 de agosto de 2003.

<sup>186</sup> Entrevista coletiva gravada em 14 de agosto de 2003 com todos os presentes da turma 807, turno da noite, da Escola Municipal Professora Yone Nogueira.

<sup>187</sup> A estudante que produziu o citado vídeo sobre a história da educação no município de Arraial do Cabo e as condições de suas escolas foi Márcia de Souza Lima Nascimento Cardoso. Tal vídeo foi fruto de uma das tarefas finais da disciplina de História, que passei para as turmas do primeiro e segundo anos do Curso Normal do Colégio Estadual 20 de Julho, situado no mesmo município, onde também sou professor. Dentro da proposta de por a educação em julgamento foi elaborado um tribunal simulado onde o primeiro ano ficou

“Muchilim”, o vice-diretor do Yone, além de afirmar que já teve sintomas de labirintite por causa do espaço escolar também reconhece semelhanças deste com uma prisão. Tal opinião foi endossada por outros professores que também dão seus depoimentos no mesmo vídeo.

Curioso que tal opinião tenha sido dada por tanta gente e de forma tão espontânea, o que serve de pista e indício sobre como as pessoas se sentem dentro de uma arquitetura opressora como a do “Yone”. Para começar a esclarecer o porquê de tais sentimentos, coloco a seguir, sob pretexto de ilustração, algumas plantas de diversos edifícios panópticos citados por Foucault em seu livro “Vigiar e Punir”<sup>188</sup>, as quais estão sendo mostradas aqui e não no capítulo anterior propositalmente:

Figura 3. Planta da Prisão de Mazas.

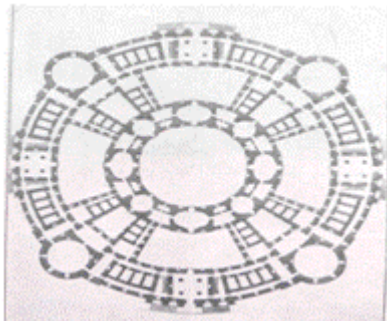
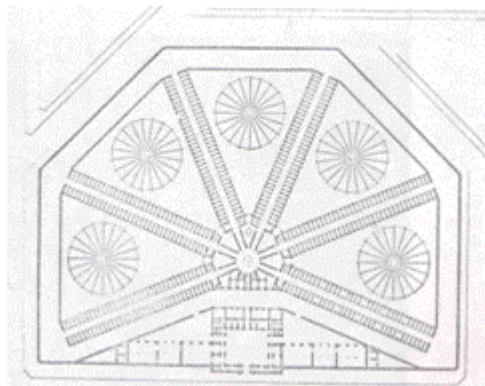


Figura 4. Planta de J. F. Neuforge Projeto de Prisão.



---

responsável por defender e o segundo ano por acusar a educação, convocando testemunhas as mais diversas para opinarem sobre o assunto e produzindo outros tipos de “provas”. Sem que eu soubesse, ambas as turmas produziram vídeos, fotos e textos sobre diversas escolas do município, inclusive sobre a Escola Municipal Professora Yone Nogueira. Fica aqui o meu agradecimento a elas que sem saberem deram uma contribuição fundamental para que este trabalho fosse realizado.

<sup>188</sup> FOUCAULT. **Vigiar e Punir**. op. cit. ver ilustrações.

Figura 5. Planta de A. Blouet: Projeto de prisão celular para quinhentos e oitenta e cinco condenados.

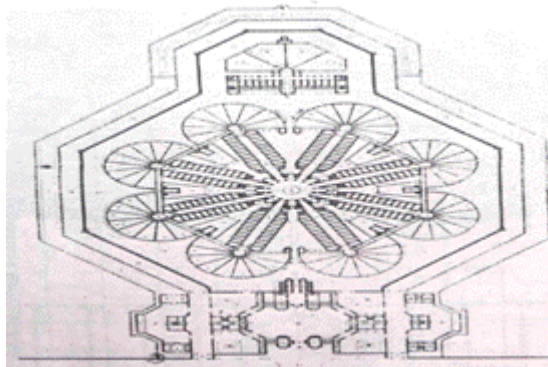
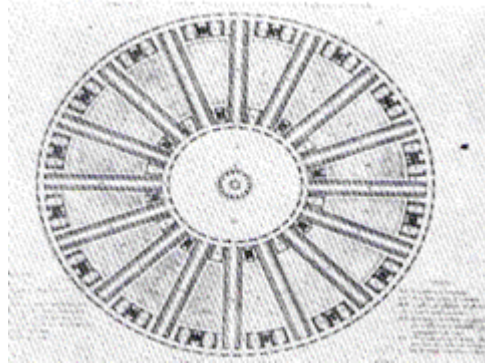


Figura 6. Planta de B. Poyet: Projeto de Hospital. 1786.



Há em comum a todas as plantas acima a arquitetura panóptica, traduzida sempre em edifícios circulares, com torres centrais que permitem a observação permanente das celas situadas na circunferência externa onde ficam os elementos aos quais se pretende vigiar. Como diz Foucault: “era a maneira mais direta de traduzir <<na pedra a inteligência da disciplina>>; de tornar a arquitetura transparente à gestão do poder; de permitir que a força ou as coações violentas fossem substituídas pela eficácia suave de uma vigilância sem falha (...)”.<sup>189</sup>

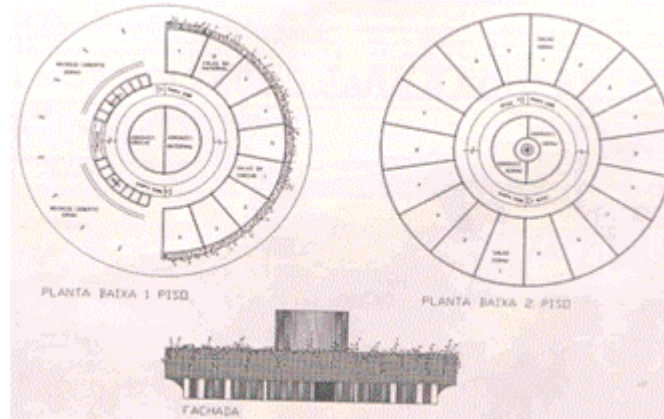
Mas por que afinal colocar essas plantas aqui neste capítulo, plantas que remetem a projetos arquitetônicos dos séculos XVIII e XIX europeus quando na verdade deveria estar falando de uma escola situada no pequeno município brasileiro de Arraial do Cabo, RJ? Claro que a minha intenção é impulsionar uma comparação entre as plantas arquitetônicas acima com as do Yone logo abaixo e quem sabe provocar também a mesma estupefação

---

<sup>189</sup> Ibidem, p 222.

que senti quando fiz isso. Caro leitor, lhe apresento a Escola Municipal Professora Yone Nogueira:

Figura 7. Planta Escola Municipal Professora Yone Nogueira: 1º e 2º pavimentos<sup>190</sup>.



Isso mesmo: o Yone é um panóptico! Suas características circulares, com as salas da direção e das coordenações ao centro do prédio, no segundo andar, onde ficam também as treze salas de aula em funcionamento situadas no anel periférico, e das quais são separadas por dois corredores circuncêntricos entremeados por duas rampas que lhes dão acesso. Tal modelo permite que das portas das salas da direção ou das coordenações (que são conjugadas) se observe todo o movimento dos corredores como também o que acontece no interior de praticamente todas as salas de aula quando estas mantêm suas portas abertas. O fato de haver dois corredores paralelos e circuncêntricos separados pelas rampas, possibilita aos que ocupam as salas centrais terem acesso imediato ao corredor de raio menor, o que na prática significa a possibilidade de percorrer o mesmo espaço em menos tempo que aqueles que circulam pelo corredor maior que dá acesso às salas de aula, ou seja, ao poder é possível circular mais rápido pelo espaço do “Yone”. As fotos a seguir ajudarão numa melhor compreensão do que digo:

Figura 8. Fotografia da Escola Municipal Professora Yone Nogueira: estudantes utilizando a rampa de acesso ao segundo andar onde ficam as salas da direção e das coordenações e as salas de aula e dos professores interligadas pelos corredores.

<sup>190</sup> BERNARDES, Sergio. Arquiteto.



Esta foto ajuda não só na compreensão do espaço interno da escola em questão como também serve para ilustrar que basta, por exemplo, um inspetor bem situado na parte superior da rampa (onde a foto foi feita) para se ter controle total dos deslocamentos dos estudantes, professores, funcionários e demais membros da comunidade escolar. Os fluxos, assim, tornam-se prisioneiros do olhar vigilante cerceador dos comportamentos que podem fugir aos padrões aceitos como normais. Perceba também nesta e em outras fotos, algo que acabou por se tornar normal na grande maioria das instituições escolares públicas do país: a situação de má conservação e de deterioração do prédio. Ao fundo estão as portas das salas de aula que quando fechadas tornam as aulas monopólio da autoridade dos professores, mas quando abertas convidam os olhares exteriores a partilhar desse controle. Estão também as paredes das salas que dão para os corredores. Note que, com exceção de um cartaz, estão vazias, o que remete a uma interessante reflexão de Nilda Alves:

“(…) ande pelos corredores [de qualquer escola], de chão muito pouco usado, a não ser por pés; de paredes vazias (às vezes, aqui e ali, com um mural ou um cartaz); de teto do qual pendem ou no qual estão presas, muito solitárias – frequentemente queimadas – uma e outra lâmpada.

Em um espaço de leitura e escrita e de construção de saber não causam estranheza, metros e metros quadrados sem ‘letra’? No entanto, nesses espaços o que é bem visto – estranha estética! – por que assim estão ‘limpos’, é a cor (o amarelo escuro, o cinza, um branco sujo, ou o preto) e o ‘nada’ sobre ela”.<sup>191</sup>

---

<sup>191</sup> ALVES. *O Espaço Escolar e Suas Marcas*. op. cit. p 11.

A citação acima ajuda a evidenciar a existência de um certo padrão estético que acaba por uniformizar a grande maioria das instituições escolares do país. Será mesmo que todas têm que ser “iguais”, obedecendo a um jogo de repetições estéticas que impedem que cada escola tenha “sua própria cara”, suas próprias cores, sua própria vida? Dentro desse jogo de espelhos desbotados construídos pelos que ocupam sucessivamente as estruturas governamentais está a prática do copiar experiências alheias, seguir modelos, que funciona graças ao medo da inovação e da experimentação. Isso, aliado à falta de autonomia real das instituições escolares acaba por condená-las - de cima para baixo - a serem quase sempre reprodutoras e não construtoras de novos saberes e de vida própria. Claro que se mergulharmos com todos os nossos sentidos dentro deste complexo sistema, veremos que muitas pessoas que deveriam simplesmente se enquadrar acabam por criar novas vivências dentro das escolas, descortinando horizontes<sup>192</sup> e inaugurando novas possibilidades de relações. Mas isso é tema para o próximo capítulo, por hora é preciso esmiuçar mais e melhor os mecanismos do “Panóptico de Yone”. Eis uma outra foto dos corredores ainda mais emblemática:

Figura 9. Fotografia da Escola Municipal Professora Yone Nogueira: corredores, rampas de acesso, estudantes e inspetor.



Digo que esta foto é bem mais emblemática por que exhibe não somente os dois corredores já citados, entremeados pelas rampas, mas também alguns novos cartazes e um elemento novo, o rapaz que está de camisa cor de rosa, no centro da foto é um inspetor cumprindo sua função, inspecionando, analisando os espaços e controlando os fluxos

---

<sup>192</sup> NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Ensino de História: Algumas Reflexões Sobre a Apropriação do Saber.** In: NIKITIUK, S. (org.). **Repensando o Ensino de História.** São Paulo: Editora Cortez, 1996. p 14.

dentro deles, exigindo que os corpos ocupem os lugares a eles destinados na maior parte do tempo: as salas de aula e dentro delas as carteiras escolares. É o que Michel de Certeau chama de domínio do lugar pela vista, uma estratégia utilizada fundamentalmente na construção de espaços “próprios” pelo poder que o domina e circunscribe.

“A divisão do espaço permite uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estanhas em objetos que se podem observar e medir, controlar portanto e incluir na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço.

Seria legítimo definir o poder do saber por essa capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis. Mas, é mais exato reconhecer nessas estratégias um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. (...) noutras palavras, um poder é preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou o seu atributo. Permite e comanda as suas características. Ele se produz aí”.<sup>193</sup>

Figura 10. Fotografia da fila no refeitório e inspetor.



Eis novamente o inspetor em ação, os olhos do poder em pleno funcionamento, agora na hora do recreio do turno da noite, que é simultaneamente a hora em que é servida a merenda escolar. Importantes apontamentos cabem aqui. Note mais uma vez o estado precário de conservação da escola, note também que a fila para o jantar termina em uma parede onde há uma espécie de divisória de madeira que separa os espaços do refeitório do espaço interno da cozinha onde se encontram as merendeiras e que a possibilidade de contato entre os estudantes e elas reduz-se praticamente ao espaço de uma pequena janela

<sup>193</sup> CERTEAU. Op. cit. pp 99-100. A mesma citação encontra-se também em ALVES, Nilda. Op. cit. pp 38-39.

que se abre e através da qual são servidas as refeições. Eis mais uma marca da escola disciplinadora: o esquadramento do espaço. Para que o processo disciplinar se dê da forma mais proveitosa e intensa possível é necessário que o espaço seja dividido e subdividido ao máximo: em primeiro lugar, através dos seus muros geralmente altos, seus portões e grades, a escola delimita o espaço de dentro e o de fora; depois, em seu interior ocorrem muitas outras divisões, há lugares previstos e ordenados para que cada atividade aconteça e para que cada pessoa, encaixada em sua respectiva categoria esteja produzindo. Há os corredores, lugar dos fluxos, onde inevitavelmente todos se cruzam particularmente nos horários de entrada, saída e recreio, já que em outros momentos tornam-se praticamente monopólio dos inspetores que desempenham a função de mantê-los vazios ou pelo menos livres ao máximo das circulações, prendendo os estudantes em sala com a ajuda dos professores que ao fazerem isso, tornam-se também prisioneiros do mesmo local e no mesmo instante; há também os lugares reservados somente para os funcionários: a secretaria: local da burocracia escolar e, como tal, privilegiado pelo poder na elaboração de saberes necessários ao bom disciplinamento.

“A gente sente que têm algumas pessoas que vêm cargo né, como uma coisa assim muito..., não sei, é tipo essa coisa de poder: ‘eu mando, eu to ali no cargo’. Uma coisa, posso até não estar sendo humilde, mas eu nunca vi. Para mim direção e tá dando aula e tá fazendo a faxina ou alguma coisa, para mim todos são cargos que têm o mesmo poder, porque eu acho que as merendeiras, o que eu falo para elas lá, elas têm poder de mandar lá na cozinha delas tá, eu delego esse poder para elas, delas chegarem, entrar um professor lá [e elas dizerem]: ‘não, aqui na minha cozinha não pode tá, você tá sem touca, você não pode entrar aqui na minha cozinha’. Então elas têm poder lá, como as meninas da faxina, elas também têm poder de separar o material delas e dizer [sic]: ‘não, esse material aqui é meu material de trabalho’”. Como eu tenho né, o meu poder de, de repente chamar atenção e pedir, eu não vejo até muito como poder não, eu vejo como minha obrigação né, o meu trabalho, a minha função ali, de ver o que tá andando do meu jeito e o que não tá, ou até mesmo dialogar né pra saber o que tá acontecendo”.<sup>194</sup>

---

<sup>194</sup> Depoimento de Solange Morais Gomes, entrevista já citada.

No contraditório depoimento acima da diretora da escola, é possível perceber claramente que, acoplada e dialeticamente relacionada às divisões e esquadramentos dos espaços dentro da escola, há também uma rígida divisão social do trabalho e do poder. Assim, as cozinheiras só têm poder mesmo “lá na cozinha delas”, as faxineiras têm poder só sobre “seus materiais de trabalho”. De fato não há no Yone nenhum processo de tomada de decisões coletivas, mesmo os professores raramente participam das tomadas de decisão, não há conselho escolar ativo, nem tampouco grêmio estudantil, o que daria maior peso e representatividade aos estudantes. Mesmo a Associação de Pais e Mestres existe apenas formalmente, visto sua obrigatoriedade para que haja o repasse de verbas do Governo Federal, mas se quer seu processo de eleição é feito de forma aberta e democrática, dá-se geralmente indicações e a grande maioria da comunidade escolar só fica sabendo quem são seus membros caso perguntem.

Figura 11. Fotografia das merendeiras servindo as refeições.



De volta ao esquadramento dos espaços: a cozinha é outro local específico destinado às merendeiras, note, agora do ponto de vista do seu interior, o local reservado para que elas sirvam as refeições. Ao fundo uma pequena janela as separa das demais categorias. O próprio fato de que todos os estudantes, funcionários e professores devem se alimentar com a mesma comida, indica uma outra forma de controle dos corpos, neste caso os metabolismos são equiparados, normalizados, igualados, uniformizados. Ainda sobre este assunto, até meados de 2003, os estudantes só podiam usar colheres na hora das refeições, ao passo que aos professores e demais funcionários eram reservados os garfos.

“Eu ficava arrasada de ver o aluno se esforçando para pegar uma colher e cortar, imagine você, cortar uma carne com a colher né, aí tinha aquela história: ‘mas o aluno não pode comer com garfo, é perigoso ele comer com garfo’. Isso eu acho que se o aluno tiver intenção de fazer alguma coisa com o garfo ele vai fazer com a colher também né, então eu tentei conversar, conversar, até convencer a Secretaria de Educação que eu podia dar garfo pros meus alunos, conclusão: até hoje não tivemos problema nenhum e pretendo botar uma faca, mas a faca, lógico, eu pretendo botar descartável tá (risos)”.<sup>195</sup>

Imagine cortar um bife só com uma colher, esta era uma cena cotidiana no refeitório do Yone desde sua fundação até pouco tempo. A Falta de confiança das direções pelos estudantes e o medo de que agressões pudessem acontecer era o que justificava tal fato. No entanto, do ponto de vista foucaultiano, os estudantes ainda não tinham sido disciplinados suficientemente a ponto de terem o direito – pasmem! – de comerem com garfos. Facas então nem pensar. Professores e funcionários, estes sim, há muito já estão sob controle. Já foram disciplinados, docilizados, adestrados suficientemente, merecem um prêmio: se Machado de Assis, em seu *Quincas Borba*, dispensou “ao vencedor, as batatas!”, o poder disciplinar - que tem uma sensibilidade bem diferente da machadiana - dispensa às subjetividades sujeitadas, garfos, para comê-las. “Sejam obedientes”, diz o poder disciplinar aos estudantes, “se adequem às normas, se submetam, quem sabe um dia terão o prêmio que merecem: garfos?”

A fotografia abaixo trará de volta o debate sobre o quadriculamento dos espaços e remete também a questão das localizações funcionais:

Figura 12. Fotografia da sala dos funcionários.

---

<sup>195</sup> Entrevista com a diretora Solange Morais Gomes, já citada.



Trata-se de uma sala utilizada basicamente pelos funcionários de apoio, os chamados serventes escolares. É uma espécie de mini-cozinha que tem uma máquina cafeteira logo acima da pia.

“- as localizações funcionais: a partir do quadriculamento e, para além dele, é preciso organizar o espaço de modo a que cada indivíduo não só ocupe um lugar, mas também exerça uma atividade (tenha uma função). As localidades funcionais visam ao alcance de um resultado – as aprendizagens – e, ao mesmo tempo, o controle das ações de todos os indivíduos que estão no espaço escolar (alunos e professores, especialistas e funcionários), constatando sua presença, sua aplicação, a qualidade do seu trabalho, comparando os indivíduos entre si, classificando-os segundo sua habilidade e seu conhecimento, sempre uns em relação aos outros”<sup>196</sup>

Ali há na parede ao lado da porta um cartaz: “proibido a entrada de alunos”. A proibição não se estende oficialmente aos professores, mas raramente é possível encontrar algum ali. Os espaços disciplinares são quadriculados. Cada um é posto no seu lugar para que seja mais fácil o controle e a partir de um dado momento quase todos passam a reivindicar como seus os respectivos espaços que ocupam. Veja um outro espaço específico:

Figura 13. Fotografia da Escola Municipal Professora Yone Nogueira: Refeitório Escolar. Estudantes de Oitava Série, terceiro turno: 2003.

---

<sup>196</sup> BELTRÃO Irecê. op. cit. p 41.



Veja que a deterioração das paredes está bastante evidente aqui. Esta é uma foto do refeitório, mais um local esquadrihado, destinado a uma função específica: a alimentação das pessoas, exceto raras exceções (nos dias de festas, por exemplo). Os mesmos alimentos penetrando em todos os corpos; as mesmas mesas, com seus bancos acoplados impedindo deslocamentos maiores ao mesmo tempo em que separam os pequenos grupos na hora das refeições impedindo grandes concentrações e a possibilidade de tumultos e “indisciplinas”. Outra coisa há que ser notada: os uniformes escolares que, como o próprio nome diz, servem para uniformizar os corpos, tornar todos “iguais”, impedir ao máximo as manifestações das diferenças. Note que há pelo menos um estudante que, de alguma forma, conseguiu burlar as normas e a inspeção nesse dia e entrou não uniformizado. Provavelmente alguma exceção foi aberta, visto que um simples olhar do inspetor atento das fotos anteriores identificaria tal irregularidade que poderia ser punida com a proibição do estudante de permanecer nos recintos da escola nesse dia. Para ter nas mãos seu jantar o estudante teve obrigatoriamente que se submeter aos olhares do inspetor, visto que este estava estrategicamente situado no início da fila, onde todos se servem.

Figura 14. Fotografia do refeitório da Escola Municipal Professora Yone Nogueira: estudantes do primeiro Turno em 2003.



Mais uma foto do refeitório, agora pela manhã em que uma professora decidiu quebrar a rotina e levou todos para estudarem ali ao invés de permanecerem em sala de aula. Aqui nesta vista um pouco mais panorâmica é possível perceber além da deterioração habitual e das cores amareladas e desbotadas e da ausência de cor das colunas de concreto, uma outra peculiaridade do Yone: não há janelas. Nem no refeitório nem nas salas de aula, na cozinha, secretaria, sala da direção, dos professores ou qualquer outro lugar. Mais a frente retomarei este assunto.

Figura 15. Fotografia do refeitório e grade vistos de fora.



Mais uma foto do refeitório, agora do ponto de vista de quem está no pátio. Note bem: as grades não são do portão principal que separa quem está dentro de quem está fora da escola. Trata-se do portão que separa o pátio do prédio, mais particularmente da entrada do refeitório através da qual se tem acesso às dependências internas da instituição já que a outra entrada que leva direto às rampas permanece permanentemente fechada, diminuindo assim os deslocamentos possíveis dos corpos, o trânsito das pessoas, facilitando o trabalho

de inspeção. “Parece uma prisão!” Ecoa na memória a sentença unânime de todas as falas de todos os personagens anônimos entrevistados. Afirmação que juntamente com as imagens aqui mostradas pretendem traçar o perfil de uma escola e da microfísica do poder que a atravessa. Uma das características mais impressionantes - e que lamentavelmente existe em praticamente todas as escolas – é o princípio da clausura, marcado por espaços fechados e controlados, separados do “mundo lá de fora”, com tempos determinados e obrigatórios para entradas, saídas e permanências. O que legitima a existência das grades e portões do Yone e por extensão de quase todas as escolas? Obviamente, neste mundo capitalista onde os aparelhos do Estado, mesmo quando públicos não são vistos como de responsabilidade ou pertencimento coletivo, torna-se necessário a proteção do patrimônio, ou em outras palavras, da propriedade do Estado, daí a presença das grades. Mas seria realmente apenas para isso? Estariam presentes nas escolas apenas para cumprir essa função? Claro que não! A permanência das grades fechadas mesmo quando todos estão na escola demonstra isso. Não falo do portão externo, sempre fechado e só aberto nos horários autorizados para entradas e saídas. Mas a grade interna também é mantida fechada por quase todo tempo. Trata-se da necessidade de manter aprisionados aqueles que estão lá dentro. Quem frequenta a escola é obrigado, durante todo o ano letivo a estar lá, quase todos os dias da semana, durante o mesmo horário, por várias horas. Estando lá, exceto casos raros, estão sob controle. A permanência é obrigatória! Um estudante principalmente, a não ser quando tem alguma justificativa fornecida por seu responsável, é mantido lá dentro mesmo contra a vontade e se tenta escapar dessa verdadeira “instituição de seqüestro” arrisca-se a ser punido. O controle dos corpos se dá através do controle do tempo, do espaço, do vigiar, do examinar e do punir. Na máquina de fabricar subjetividades submissas que é o Yone, todos esses mecanismos se encontram em pleno funcionamento.

### **3.6. O Controle do Tempo.**

A escola tem seu tempo próprio, seu próprio calendário produzido e controlado de forma a se diferenciar do calendário tradicional, também regulador da vida das pessoas. Enquanto no calendário usual o ano tem geralmente seus trezentos e sessenta e cinco dias, o ano letivo escolar deve ter obrigatoriamente, segundo o item I do artigo 24 da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “a carga horária mínima anual (...) de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.<sup>197</sup> O próprio ano letivo é geralmente contado por bimestres e não por meses e tem apenas quatro bimestres ao invés dos seis do ano comum. Uma semana de aula também é diferente de uma semana do calendário cotidiano, geralmente tem apenas cinco dias ao invés de sete. Também as horas/aulas são diferentes das horas comuns, pois as primeiras geralmente são compostas por 50 minutos. É comum haver formas de contar o tempo entre culturas tão diferentes como as do mundo ocidental cristão, do oriente budista, do mundo islâmico e dos judeus. Surpreendente no entanto é perceber que dentro da nossa própria cultura há instituições que também inventam seus próprios calendários como faz a escola.

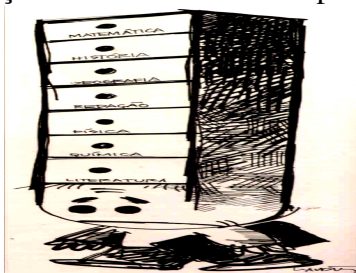
Seria isso por acaso? Ou esse calendário diferenciado estaria servindo de indício para nos evidenciar o sonho de funcionamento perfeito do poder disciplinar dentro das instituições escolares que estariam então a fabricar seu próprio tempo, diferente do tempo “lá de fora”? Como já disse, uma das formas de incidência das tecnologias políticas disciplinares está exatamente sobre o controle e fragmentação do tempo. Há tempo calculado para tudo: tempo para estudar; tempo para o lazer - não por acaso bem menor que o tempo dedicado ao estudo das “coisas sérias e verdadeiramente importantes” (claro que não do ponto de vista dos estudantes); tempo para ir ao banheiro, para beber água, para comer - sendo que muitas vezes, em função de um autoritarismo exagerado essas atividades acabam ficando todas para o horário do recreio, coincidindo assim, com o tempo para o lazer (quase sempre) institucionalizado e cheio de limitações; cada aula tem também seu tempo, o que permite uma distribuição dos assuntos e conteúdos diferenciados a serem discutidos (os quais geralmente são selecionados independente do interesse e disposição ou não dos estudantes e às vezes até dos profissionais de educação em discuti-los, evidenciando outras formas de controle advindas de cima para baixo, por exemplo, via Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>198</sup>). A fragmentação dos conteúdos é aliás, uma questão que merece destaque pois incide na própria fragmentação do modo de pensar dos estudantes e dos professores ilhados nos seus saberes específicos.

---

<sup>197</sup> LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB (LEI 9394/96). Op. cit. p 44.

<sup>198</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Figura 16. Charge da fragmentação dos saberes em disciplinas estanques.



A ilustração acima, extraída do belo e instigante livro “Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas”<sup>199</sup>, é uma amostra do poder dos artistas de sintetizar situações chaves do comportamento humano através de pequenos traços. Certamente é assim que se sentem os estudantes, atomizados e compartimentados. As *disciplinas* escolares ao serem separadas fragmentam o pensamento em áreas estanques e muitas vezes com pouca ou nenhuma inter-relação e diálogo umas com as outras. Tal processo se dá através da fragmentação do tempo destinado a cada uma delas, umas, aliás, com peso mais importante que as outras. Incrível esse modelo de subjetividade padronizada e capitalística que vem sendo imposto, que quer fazer crer – e quase sempre tem conseguido - que elaborar e realizar os cálculos mais mirabolantes é mais importante para o ser humano que conhecer a si próprio, a sua própria história, a de seu povo e a da humanidade. Eis na própria ordem de importância que as disciplinas assumem nas escolas o indício da ordem que pretende ser implantada nos processos de permanente construção de subjetividades. De volta a questão do controle do tempo, veja como ele se dá no Yone.

“E. M. “PROF<sup>a</sup> YONE NOGUEIRA

INFORMES:

Professor, favor:

- Esperar os alunos na sala de aula:
  - Entrada 13:00 horas
  - Recreio 15:50 horas (504, 505, 506, 604 e 605).

16:20 horas

---

<sup>199</sup> HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas**. 2ª Edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1980. p 166.

- Evitar ao máximo que o aluno desça para tomar água; quando for necessário. Deixar UM DE CADA VEZ.
- Não deixar o aluno assistir aula com boné ou chapéu.
- Ser rígido com sua turma quanto à disciplina.
- Na saída, só dispensar os alunos após o sinal.

Professor, contamos com sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

A Direção.

Arraial do Cabo, 07/04/02

Ciente: \_\_\_\_\_.”

O documento acima está reproduzido na íntegra. Todos os professores do turno da tarde o receberam, assim como um semelhante foi distribuído aos professores da manhã e da noite. É possível encontrar nele muitos indícios sobre o funcionamento do poder disciplinar.

1º) – São “informes”, portanto, algo que já estava decidido e que o documento só veio *informar* a todos. Trata-se, portanto, de normas de comportamento estipuladas unilateralmente pela diretora da época, sem nenhuma discussão com a comunidade escolar e sem participação dos profissionais de educação e menos ainda dos estudantes nas tomadas de decisão.

2º) - O “favor” do início e o “Atenciosamente” do final eram meras retóricas visto que eram ordens que deveriam ser acatadas por obrigação e não por uma questão de favor.

3º) - O “Ciente” do final, seguido do espaço para que os professores assinassem era, por si só, um ato de disciplinamento dos professores, visto que ao assinarem eles estavam declarando que estavam cientes de tais padrões de comportamento e se não os seguissem seriam responsabilizados, não podendo utilizar o subterfúgio de afirmar que não os cumpriram por mero desconhecimento.

4º) - O primeiro item citado já demonstra a intenção de estabelecer um efetivo controle dos corpos dos estudantes e também dos professores, o que se daria através da utilização do espaço: o professor deveria estar “na sala de aula” a espera dos alunos; e também da utilização do tempo: estabelecendo os horários de entrada e de recreio, bem como a dispensa dos estudantes que só poderia ser feita após o sinal, como consta no quinto e último item, ou seja, após a autorização da direção e dos inspetores que o controlariam. Portanto, os professores deveriam já estar em sala de aula antes das 13 horas e das 16:20 e só sair depois das 18 horas.

5º) – o segundo item demonstra como são prepotentes e pretensiosas as intenções do poder disciplinar. “Evitar ao máximo que o aluno desça para beber água” significa intervir no metabolismo deles, significa que em nome do disciplinamento e para viabilizá-lo a escola pode e os professores devem deixar os estudantes com sede. A sede, os desejos, as necessidades também precisam ser disciplinadas. O sujeito é fabricado exatamente a partir da intervenção permanente nas suas vontades e torna-se sujeito quando passa a aceitá-las passivamente. Mas por que a preocupação com o fato de que quando a exceção fosse feita e os estudantes fossem autorizados a “tomar água” o professor só deixasse “UM DE CADA VEZ”? Note as maiúsculas utilizadas para dar ênfase a isso. Para evitar os “papos” fora de sala que poderiam inclusive se tornar mais interessantes que as aulas e assim servir como pretexto para “matar aula”; evitar também o excesso de pessoas transitando “fora de hora” pelos corredores, fazendo barulho, “incomodando as outras aulas”, dentre tantas outras explicações vazias. O que interessava de fato era a manutenção dos corpos dentro das salas de aula o maior tempo possível. Única fórmula para a existência de público em uma série de aulas de professores autoritários. Por fim, este item serve como indício também para que se perceba que o estudante está sob vigilância o tempo inteiro, mesmo nesses pequenos intervalos, nessas pequenas fugas.

6º) - O que dizer então da fórmula encontrada no quarto item: “Ser rígido com sua turma quanto a disciplina”? No Yone, como em tantas outras escolas, o bom professor é aquele que faz isso, ou seja, “tem o domínio de turma”, como diz o vocabulário “professorês”. Se o professor é criativo, autêntico, crítico e constrói com os estudantes processos que os permitem seguir pelo mesmo caminho, mas se esses processos acabam se tornando “barulhentos”, ou então se o professor realmente permite liberdades em sala que outros mais “rígidos” não permitem, isso acaba fazendo com que ele seja visto como um professor “incompetente” por não conseguir “controlar” suas turmas deixando-as “fazer o que quiserem”. Já houve ocasião de a mesma direção mandar comunicado à Secretaria de Educação informando que determinado professor não estava tendo o citado “domínio”. Ele hoje nem faz parte mais da rede de ensino de Arraial. Ao meu ver os estudantes passam a vida inteira sendo sufocados por todo esse sistema opressivo escolar, controlados pelos pseudo-bons professores rígidos, ou seja, estão tão reduzidos a “quase nada” por este

modelo de educação autoritário – bancária, segundo Paulo Freire<sup>200</sup>, que quando aparece alguém que vê os espaços da sala de aula como passíveis também para o experimento da liberdade, o desejo de prazer é tanto que eles extrapolam, ficam eufóricos demais, segundo a escola, fazem muita “bagunça” e as aulas muitas vezes “fogem do controle” e a escola acaba pressionando o professor para mudar de postura, tornar-se mais “rígido quanto à disciplina”. Difícil situação essa em que o professor progressista tem que afirmar suas idéias dentro de uma escola que o pressiona para abandoná-las. A realidade escolar acaba muitas vezes por negar assim o princípio da pluralidade de idéias na educação. Essa exigência demonstra que os professores estão também sob vigilância e que suas práticas estão constantemente sendo julgadas como mais ou menos apropriadas ao processo disciplinar.

7º) – Considero escandalosa e sintomática a exigência da direção para que os professores não deixem “o aluno assistir aula com boné ou chapéu”. Trata-se do que Foucault chamou de “o olhar sobre as minúcias” e que discuti no primeiro capítulo deste trabalho. É exatamente aí que as disciplinas funcionam tão bem, investem sobre os corpos, os atinge em cheio, prestando atenção nos pequenos detalhes, nas coisas insignificantes e buscando normatizá-las. Melhor exemplo não poderia haver sobre esse que é um dos mecanismos mais fundamentais dessa tecnologia política. Na prática usar ou não boné ou chapéu acaba não importando, pior que isso, a direção, os inspetores e os professores quando fazem tal proibição bem sabem que ela é essencialmente um ato autoritário e absolutamente injusto, visto que usar ou não boné ou chapéu não interfere em absolutamente nada no processo educativo, pelo contrário, pois se o estudante se sente melhor utilizando tais vestimentas e se sente respeitado nas suas escolhas estéticas é bem provável que isso até contribua para seu bem estar em sala de aula e conseqüentemente para que ele aprenda mais e melhor. Mas quando tal proibição, sabendo-se injusta é feita, e quando o estudante, também sabendo-a absurda e injusta, por medo das conseqüências acaba por acatá-la, aí está se dando com toda sua potência a realização do poder disciplinar.

---

<sup>200</sup> “O antagonismo entre as duas concepções – uma, a bancária, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação – toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica”. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972. p 97.

O sujeito está sendo fabricado nesse instante. A escola o faz aprender à força, através de pequenos detalhes, a obedecer e a acatar mesmo aquilo que é injusto. Depois de anos vivendo esse processo de fabricação e padronização de sua subjetividade aos moldes que interessam ao sistema, o educando estará pronto para sair da escola e ir para o mercado de trabalho. Lá se sujeitará mesmo às situações mais injustas, aceitará salários irrisórios mesmo sabendo-se explorado. As disciplinas desenvolveram ao máximo seu potencial produtivo através da aquisição dos conteúdos necessários ao exercício de sua profissão, ao mesmo tempo em que fez minguar toda sua rebeldia, seu potencial político, sua capacidade de revoltar-se.

“E. M. PROF<sup>a</sup> YONE NOGUEIRA

INFORMATIVO 01/03

AOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

Como já foi passado em reunião, nós precisamos da participação e envolvimento de todos para o bom funcionamento de nossa escola. Alguns itens que foram colocados ainda não foram atendidos por alguns colegas e a intenção desse (sic) nosso primeiro informativo é de lembrar aos que esqueceram e informar aos ausentes:

Horário:        07:00 ⇒ 12:00 h  
                  13:00 ⇒ 18:00 h  
                  18:30 ⇒ 22:45 h

O professor não deve dispensar sua turma antes do horário sem autorização da direção.

Estamos cobrando dos alunos o horário, temos que estar atentos ao nosso.

O professor deve aguardar o aluno em sala de aula na entrada do tempo e após o recreio.

O ponto segue de dias 10 a 10 de cada mês.

Atestados devem ser acompanhados de receita médica e nota fiscal por pedido da SEME.

As faltas seguem hora aula.

É necessário assinar o ponto na entrada e na saída (professores e funcionários).

Atrasos e saídas antecipadas poderão ser computadas em hora-aula não trabalhada.

Atenção ao sinal após recreio e troca de aula.

Estamos cobrando do aluno e precisamos que os professores caminhem para sala. Não podemos continuar lembrando isso diariamente.

- Procurar não utilizar seu horário de trabalho para ir ao banco no dia de pagamento.
- Caso o professor ou funcionário precise se ausentar em seu horário de trabalho, comunicar a direção.

Atenção:

Pedimos aos professores que antes de passar a sala para o colega, apague o quadro, coloque as carteiras em ordem e que a sala esteja limpa.

Se o professor se preocupar com a organização de sua turma estará ajudando na organização da escola.

Precisamos estar mais atentos aos nossos alunos: não somos educadores só quando estamos em sala de aula. Observe se o aluno joga papel no chão, como se comporta no refeitório e sua higiene.

- As refeições devem ser feitas no refeitório (PARA TODOS)
- Vamos manter a sala dos professores bem cuidada; copo na lixeira, cigarro no cinzeiro, não deixem muitas coisas espalhadas.
- Em breve teremos nossa xerox funcionando e uma impressora matricial para uso do professor.

Uma pessoa ficará responsável pela xerox em horário que será colocado no quadro de aviso, será uma prova na matricial e uma na xerox. As provas deverão ser entregues com pelo menos um dia de antecedência e na impressora o professor não poderá estar fazendo a prova no dia da mesma;

- A xerox quando desocupada poderá ser utilizada para outras cópias por um preço abaixo do mercado e assim teremos caixa para ajudar na manutenção;

- Professores: atenção para sua roupa (sic)! Estamos cobrando dos alunos e os pais questionam a roupa dos professores:
- Para ter direitos é necessário dar ênfase ao cumprimento dos deveres;
- Estamos com alguns problemas sérios de disciplina e na sala de aula a competência é do professor. De acordo com o regimento interno da escola, o aluno leva 3 advertências, é suspenso e pode ser “convidado” a procurar outra escola.

- O professor deve fazer essa ocorrência sabendo avaliar a punição, o aluno que não copia não pode ter a mesma punição do aluno que agride;

Todos precisamos falar a mesma língua, passar para os alunos os direitos e deveres.

- Inspectores atenção para os alunos fora de sala.
- Professor (educador) vamos medir nossas reações e palavras dentro da escola, em especial dentro da sala de aula.
- Palavrões não combinam com escola.
- Atenção com alunos, todo instante, descendo para beber água e ir ao banheiro (estamos tentando um bebedouro para ficar no andar de cima.
- Professores que estão com turma de aceleração, para este projeto dar certo é preciso muito amor, dedicação, paciência e acreditar no seu trabalho. O professor que não se sentir preparado para este desafio, procure seu coordenador.
- A sala de recursos está a disposição às terças-feiras. Encaminhe seu aluno.
- Serviços gerais, a escola precisa estar limpa sempre, banheiros, refeitório, pátio... Vamos ficar atentos.
- É proibido a entrada de professores e funcionários que não estão ligados a cozinha, entrar só se solicitados.
- Merendeiras estejam sempre com suas tocas e mantenham a cozinha sempre limpa.
- Caso o professor planeje alguma atividade, nos solicite material com antecedência para podermos atendê-lo.
- Estaremos prestando contas de nossa cantina em breve.
- Caso precisem do ônibus da prefeitura, solicite com antecedência.
- As saídas com alunos para qualquer lugar deverão ser comunicadas com antecedência, bem como os objetivos do passeio. Haverá uma ficha de saída, procure a Rosália [orientadora].
- Professor caso precise escrever no ponto algum lembrete, faça-o a lápis”.<sup>201</sup>

---

<sup>201</sup> Primeiro Informativo distribuído pela atual direção na primeira reunião com professores e funcionários após sua posse, no primeiro semestre de 2003. após a leitura e explicação do informativo pela diretora um professor de Geografia perguntou se poderia fazer algumas propostas, a resposta foi que aquela reunião não era para propostas, que seria confeccionada uma caixinha de sugestões que seria colocada na sala dos professores e que seriam feitas reuniões posteriores para discuti-las. Tal “caixinha” nunca existiu.

A citação é longa, reconheço, pensei em recortá-la, citar apenas as partes que contribuem para demonstrar o funcionamento do poder disciplinar dentro da mentalidade da atual direção, mas logo vi que praticamente todas as observações eram de caráter normativo e pretendiam disciplinar o comportamento de todos. Tal Informativo é fundamental para demonstrar que o poder pretende e atravessa, dentro da escola, não só os estudantes mas também todos os profissionais da educação: professores e funcionários. A própria linguagem em que o texto foi escrito serve de indício para identificação de seu caráter: todos os verbos estão no imperativo. São ordens e mais ordens vindas de cima para baixo. Novamente é um “Informativo”, busca *informar* decisões que precisam não da “participação e envolvimento de todos” mas serem acatadas e postas em prática por todos. Desde o início isso fica evidente quando no primeiro parágrafo está a afirmação de que “já foi passado em reunião”, no sentido de transmitido e não de discutido e aprovado, em seguida há um chamamento sobre “alguns itens que foram colocados (e) ainda não foram atendidos por alguns colegas”.

Em destaque em seguida está o horário de funcionamento dos turnos, demarcando o tempo em que os corpos estarão sob controle, enclausurados dentro da escola.

“[o poder disciplinar] realiza, também, a distribuição ordenada das atividades dos indivíduos num tempo controlável (...).

- o horário, onde se incluem, simultaneamente, dividir o tempo em períodos exatos e dividir todos os tempos, seja o dia (e, dentro dele, as várias aulas; dentro delas, os seus vários momentos) ou a vida escolar; criar para cada tempo uma ocupação e criar as ordens que obrigam a ligar ocupação e tempo. Porém o controle do tempo escolar não busca só limitar a duração de uma ocupação; ele busca constituir um tempo qualitativamente útil. A utilidade do tempo escolar é assegurada por uma vigilância que, ela mesma, não sofre cortes no tempo, e visa afastar ou eliminar tudo o que envolver distração, interrupção ou perturbação das atividades;

- a elaboração temporal do ato, de um programa, em que ‘o ato é decomposto em seus elementos; (...) inicia no ato motor, mas nele não se detém. Outros programas realizam a elaboração de outros atos, agora os mentais; e estes programas, enquanto atos decompostos em seus elementos para os quais se prescreve uma ordem de sucessão, abrangem desde os exercícios escolares dos alunos ao trabalho de cada um e de todos os professores. O que são os currículos, os

programas e os planos de ensino senão grandes elaborações temporais de atos coletivos que, se chegam a perder em termos de exatidão, ganham sempre em termos de controle disciplinar? Os currículos, os programas, os planos pedagógicos (atos coletivos antecipadamente pensados) prescrevem duração (um curso, um ano, um semestre, um mês, um dia), amplitude (recortes selecionados de certos campos de saber e direção (intenções do planejador)).<sup>202</sup>

O “Informativo” continua com as proibições de dispensa das turmas por parte dos professores sem autorização da direção e a exigência de que os professores estejam em sala antes dos estudantes entrarem (o que é de certa forma uma contradição, posto que é exigido ao mesmo tempo que os estudantes estejam em sala aguardando os professores e, como demonstrarei mais adiante através da análise dos livros de ocorrência da escola, diversos estudantes foram inclusive punidos por não obedecerem tal determinação). Também discutirei mais à frente o absurdo que é e o que está por trás da arbitrariedade da exigência das receitas médicas e notas fiscais dos remédios como forma de validar os atestados. A necessidade de “assinar o ponto na entrada e na saída” é mais uma demonstração de que o poder pretende fixar os corpos em seu local de funcionamento, mantê-los sob controle. Tais assinaturas correspondem na prática a uma produção burocrática de registro das presenças e ausências que se tornarão um saber que pode ser usado como informação para punir os faltosos, os atrasados e os que dão suas escapadelas mais cedo que o autorizado.

Também há recomendações para manter a sala em ordem, com seus quadros e chão limpos e suas carteiras arrumadas, afinal, seria paradoxal que o espaço privilegiado para impor uma ordem não tivesse por si só sua ordem respeitada e mantida. A exigência para que os professores estejam “mais atentos aos nossos alunos” demonstra a necessidade de vigilância e de regulação de certos hábitos mesmo fora da sala de aula, proibindo o “jogar papel no chão”, o mau comportamento no refeitório e introjetando nos copos dos estudantes hábitos de higiene, trata-se da “velha prática” de, através do higienismo, intervir no funcionamento dos corpos regulando suas relações. Mas não é só sobre os hábitos de higiene e limpeza dos alunos que as atenções estão voltadas, como as recomendações sobre a manutenção da ordem e da limpeza da sala dos professores bem o demonstram.

---

<sup>202</sup> BELTRÃO. Op cit. pp 44-45.

Parece redundante a exigência enfatizada em maiúsculas “PARA TODOS” fazerem suas refeições no refeitório, no entanto tal recomendação vem nesses tons como forma de proibição para aqueles (muitos) professores que levavam seus pratos para a sala dos professores. Na prática isso não afeta em nada o processo educativo, mas para as disciplinas é uma ameaça que o esquadramento dos espaços feito por ela, onde cada um e cada coisa devem ter o seu lugar e o seu tempo, passe a não ser cumprido. Como vê, os olhos do poder estão atentos para evitar que isso aconteça. O mesmo esquadramento está nas frases: “É proibida a entrada de professores e funcionários que não estão ligados a cozinha, entrar só se solicitados”, “as saídas com alunos para qualquer lugar deverão ser comunicadas com antecedência, bem como os objetivos do passeio. Haverá uma ficha de saída”, etc.

A padronização dos corpos se dá também pela padronização das roupas que os cobrem, dos hábitos não só de higiene como também de vestimenta, no caso dos estudantes são impostos os uniformes escolares, que como o próprio nome já diz, servem para uniformizá-los. Quanto aos professores, há uma exigência moral para que dêem “atenção para suas roupas” o que pode ser traduzido por “vistam-se decentemente, de acordo com a sobriedade do ambiente escolar” e conclui com outra informação chave: “os pais questionam a roupa dos professores”. Chave por que mostra que o olhar que tolhe, que vigia, que controla não se dá só de cima para baixo, mas também horizontalmente e de baixo para cima. Numa instituição disciplinar, todos querem controlar todos, todos são sujeitos e objetos do poder como bem nos demonstrou Foucault, a visibilidade do poder está em constante movimento perpassando todos os corpos e espaços: pais, professores, funcionários, estudantes, direção, orientadores, supervisores, comunidade, todos observam todos, todos vigiam e pretendem regular o comportamento de todos. Uma outra questão importante que sempre se repete nos mais diferentes níveis e casos é quando alguém se sente tolhido e prejudicado por algum motivo e ao invés de lutar contra tal tolhimento reage conservadoramente exigindo que ele se alastre e afete a todos, o caso da exigência sobre as vestimentas dos professores certamente nasceu aí, desse rancor que ao invés de permitir o surgimento de alianças para mudar as realidades opressoras, alimenta abundantemente o poder que as mantêm.

O que dizer da afirmação “Para ter direitos é necessário dar ênfase ao cumprimento dos deveres”? Está claro que se trata de uma espécie de ameaça. Nada mais estranho e autoritário que condicionar uma coisa a outra invertendo até a própria lógica filosófica do contrato social que fundou tal pensamento, pela qual foram os deveres que surgiram como meios de garantir a manutenção dos direitos fundamentais e não o inverso. Ao buscar cumprir todos os deveres para finalmente ser depositário das promessas de que terá algum direito, o indivíduo se deixa “domesticar” e “adestrar”, é assim fabricado enquanto sujeito.

Quantas coisas podem estar implícitas em simples “aspas”? No caso da afirmação de que o Regimento Escolar permite que o estudante, por questões de indisciplina, leve três advertências e a partir de então possa ser suspenso e até ser “convidado” a procurar outra escola, o “convite” em questão é na verdade uma maneira sutil de mascarar a expulsão do estudante dos quadros da instituição. Como será possível perceber ao longo de todo este trabalho, quando todos os mecanismos e dispositivos para vigilância, controle e produção de subjetividades padronizadas não funcionam resta à escola o mecanismo da expulsão. Quando o “vigiar” não é suficiente, entra em cena o “punir”. No parágrafo do “Informativo” em que tal idéia é encontrada há não só a sugestão mas o incentivo para que o professor encaminhe os “indisciplinados” aos Livros de Ocorrência.

“Todos precisamos falar a mesma língua, passar para os alunos os direitos e deveres”. O “peixe morre mesmo pela boca”! A direção caiu mais uma vez nas armadilhas produzidas pelos múltiplos sentidos da linguagem. Nas entrelinhas de tal afirmação está a concepção de que os direitos e deveres devem ser “dados”, “passados” aos estudantes, meros alunos (a *lumnus* = sem luz, portanto necessitantes de que algum professor “iluminado” lhes lance luz, lhes ilumine), receptáculos de informações vindas de cima para baixo, incapazes de não só apreender por si mesmos seus direitos e mais ainda de conquistá-los. Não é à toa que não existe um grêmio estudantil na escola, não há incentivo para que os estudantes se organizem e eles são criados e educados em um ambiente que lhes nega desde sempre qualquer espaço de organização, onde seus direitos são de “estudar”, não muito mais que isso, estudar o que os professores querem que ele estude, quase sempre só isso. Todos falarem a mesma língua significa que todos devem seguir os mesmos padrões de conduta, os mesmos comportamentos, tratar os estudantes da mesma

forma disciplinadora, negando assim a “pluralidade de idéias” que é um dos pilares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Mais uma vez a preocupação moralista pode ser encontrada na frase “palavrões não combinam com escola”. Não me cabe aqui defender o palavrão na escola, mas sim chamar atenção para a pretensão da escola de permanecer longe e isolada “do mundo”. É por isso que os palavrões, a sexualidade, os prazeres, muitos afetos não cabem dentro dela. Como se ela fosse um tubo de ensaio que acomodasse uma substância pura, o que remete a outra idéia falsa que sempre é reproduzida: “a escola é preparação para a vida”. Não é! Caso contrário a vida só existiria após a saída dela. Melhor, mais sincero, mais comprometido e humano seria dizer: “a escola é a vida”! Afinal, estudantes passam anos e anos dentro dela, décadas até. E os professores e funcionários então? Muitos dedicam toda a vida a escola.

De novo a prática recorrente do controle dos corpos: “inspetores atenção para os alunos fora de sala”, “atenção com alunos, todo instante, descendo para beber água e ir ao banheiro”. Importante registrar que do primeiro “Informativo” para o segundo aqui analisado, passou-se mais de um ano, e ao passar levou consigo a direção anterior e empossou uma nova. No entanto, mudou a direção, assumindo uma outra que é reconhecidamente até mais comprometida com a escola e com a educação, que sem dúvida é cheia de boas intenções, mas a concepção de organização continua praticamente a mesma e esse “maior compromisso” vem acompanhado de uma maior rigidez. Isso me faz crer que tal compromisso seja não com a mudança da escola, mas sim com a manutenção do que ela é, no máximo reformas e mudanças em sua estrutura física, não nas práticas e nas relações, nada mais que isso. Neste modelo o bom professor é o que bem disciplina, que **impõe** respeito e principalmente, que preenche e mantém seus diários em dia e cumpre assim seu papel burocrático ajudando o poder a produzir saber e a rotular e estratificar os corpos.

Há ainda um outro informativo, o segundo da atual gestão da escola, mas para ganhar tempo e economizar espaço citarei apenas os itens mais significativos para esta argumentação que estou construindo:

“ARRAIAL DO CABO, 05 DE OUTUBRO DE 2003.

(...) 2º INFORMATIVO – COMUNICADO –  
ESCLARECIMENTO - LEMBRETE...

(...) Gostaria que cada professor passasse ao seu coordenador o que chama mais atenção em relação à saúde de nossos alunos: visão, dor de dente... após reunião que tivemos com saúde pública vamos passar para eles um documento sobre necessidades mais urgentes.

(...) 10:30 os alunos serão dispensados ficando apenas os representantes [de turma], professores e funcionários para discutirmos o 2º Congresso Municipal de Educação. (16-17/10/03)

O mesmo acontecerá no 2º e 3º turno, portanto não marquem outra atividade para esta data. A participação de todos é indispensável. (...)

DIREÇÃO”

A primeira coisa que me chama atenção é a data, o primeiro informativo se deu no início do ano e o segundo só no último bimestre, o que demonstra a inexistência, em um espaço privilegiado de produção da linguagem escrita, de uma prática de comunicados e circulação de idéias escritas pelos próprios membros daquela comunidade. A segunda coisa é a preocupação com a saúde dos estudantes, o que, ao lado das preocupações higienistas do “Informativo” anterior, da preocupação com a questão da gravidez precoce manifestada na citada entrevista dada pela diretora e da preocupação da Tia Nilse com a questão do uso de drogas por estudantes e do efeito disso na saúde e nas suas vidas, tudo isso remete a uma fusão, um trabalho conjunto e coordenado entre o que Foucault chamou de “duas tecnologias políticas”: por um lado as “disciplinas”, incidindo sobre os indivíduos, seus corpos, seus comportamentos, por outro o “biopoder”, dedicando-se a questões que dizem respeito a toda população: higiene, reprodução, saúde pública, etc. Isso comprova a afirmação desse mesmo autor de que ao invés de contraditórias as tecnologias políticas são complementares, mesmo se dirigindo e funcionando em estratos diferentes dentro das sociedades.

Por fim o parágrafo que contraditoriamente afirma que “os alunos serão dispensados ficando apenas os representantes, professores [todos] e funcionários [também todos] para discutirmos o 2º Congresso Municipal de Educação. O mesmo acontecerá no 2º e 3º turno (...) A participação de todos é fundamental”. É contraditório porque dispensa quase todos os estudantes, imensa maioria da comunidade escolar e se reúnem apenas o corpo docente, os funcionários e alguns representantes de turma. Todos, portanto não inclui os estudantes,

não inclui a maioria da comunidade, será que eles não teriam nada a dizer ou não teriam interesse em participar de um congresso que é deliberativo de uma série de questões que dizem respeito ao conjunto das escolas do município e conseqüentemente afeta diretamente suas vidas? Como possibilitar que os estudantes desenvolvam autoconsciência e criticidade se são excluídos da participação nas decisões?

Quanto aos funcionários, a participação deles em tal fórum de discussões também merece análise, isso porque geralmente o que acontece é uma postura excludente e conservadora por parte de muitos professores que na prática lhes negam espaço. Isso acontece não de forma clara, “olho no olho” onde o professor assume seu elitismo vazio e diz ao funcionário para ele não participar ou então para participar, mas calado. Tal cerceamento de idéias e manifestações se dá de forma quase subjetiva, indireta, através da indiferença e até desdém em relação aos problemas dos funcionários, ou mesmo de conversas paralelas e destruidores pequenos sorrisos quando eles rompendo barreiras conseguem falar. Isso pode ser percebido na prática quando da criação dos já citados Planos de Cargos e Salários, aonde os professores brigaram apenas pelo “próprio umbigo”, e assim surgiu um Plano dos professores, bastante detalhado, aprovado e que se tornou lei, enquanto do outro lado apenas o que chamei de “pseudo-Plano de Cargos e Salários dos Funcionários de Apoio”, que continha apenas duas páginas com as tabelas de progressão por tempo de serviço, sem reconhecer quaisquer outros direitos e pior, feito em forma de decreto e não de lei, podendo ser derrubado a qualquer momento por um novo decreto, dependendo dos interesses dos governantes de plantão. Veja o depoimento de Solange Moraes Silva, a citada diretora atual:

“Acontece uma coisa engraçada aqui: os funcionários, eles estão sempre próximos dos outros funcionários. Se nós fazemos uma reunião e colocamos professores e funcionários, os funcionários ficam quietinhos diante dos professores. E quando eu faço uma reunião só os funcionários, eles falam comigo um monte de coisa que eles queriam diferente: trocar o horário, e reclamam de alguns professores que estão dando trabalho para eles, não estão apagando o quadro quando saem da sala, ou estão deixando as carteiras muito fora do lugar e dão muito trabalho para eles. Eles falam tudo isso comigo. Mas se eu faço uma reunião e coloco eles com os professores eles dizem assim: não, mas eles são professores, eu posso falar errado e eles vão rir de mim. Existe ainda aqui essa coisa de funcionário se achar menor, entendeu?! Entre eles tem uma

ligação legal, eles conversam, falam entre si, mas com os professores, eles não se chegam ao professor.”<sup>203</sup>

Não seria mais certo dizer que os professores é que não se chegam a eles? Creio que sim. Há uma espécie de gueto onde alguns professores, extremamente excluídos e explorados, talvez se alimentem de um conforto vazio de eles próprios excluírem mais ainda os funcionários. Senilidade que impede a percepção de que “está todo mundo no mesmo barco”. De fato alguns funcionários se sentem diminuídos, veja o que a inspetora, Tia Nilse “deixou escapar” em sua entrevista, quando relatava que uma das experiências que mais a marcaram na escola foi quando ela foi convidada para ser “oradora” em uma formatura de oitava série no ano 2000:

“Eu nem sei por que fui convidada, eu não entendi, mas tinha uma professora, a professora Sebastiana (...) ela tem uma amor muito grande por mim... nem sei porque eu não me sentia capaz, eu até disse pra ela: Sebastiana, eu não me sinto capaz de ser oradora de uma turma de oitava série diante de professores tão... Professores da escola né, e... sabem tudo e eu não sei nada, eu sou apenas uma funcionária... Mas ela disse assim: você é uma funcionária e você vai falar o que Deus colocar no seu coração. Eu não entendi, eu nem sei por que fui convidada, mas eu obedeci, simplesmente eu obedeci, fui e desenvolvi aquele papel que eu deveria fazer mas eu não achei que ia conseguir. Mas eu não sei por que fui convidada, porque eu não tenho tanto mérito, sou apenas uma funcionária (...)”<sup>204</sup>

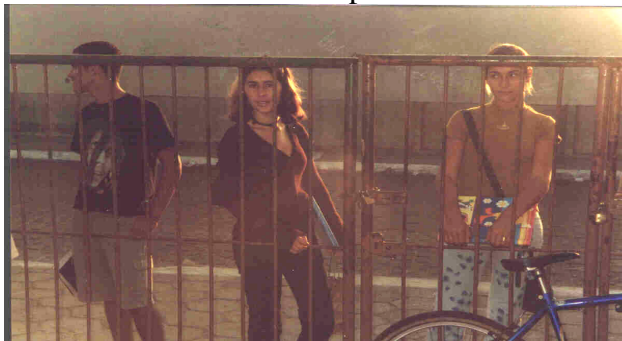
Saio da análise deste documento para mergulhar na fotografia abaixo e continuar tratando das questões do controle do tempo e dos corpos.

---

<sup>203</sup> Entrevista com a diretora Solange Moraes Silva, já citada.

<sup>204</sup> Nilse Cunha de Oliveira, entrevista já citada. O depoimento acima reflete apenas a imensa humildade e simplicidade de Tia Nilse, mulher maravilhosa, “campeã do mundo” como gosto de chamá-la. No momento dessa entrevista ela havia voltado a estudar e estava quase terminando o ensino fundamental. Fez questão que eu continuasse dando aula no Curso Normal no Colégio Estadual 20 de Julho, outra escola no município, por que queria ser minha aluna no próximo ano, infelizmente creio que isso não acontecerá porque o citado curso – que só não foi extinto pelo atual governo do estado por que a comunidade se mobilizou - passará para o turno da manhã e coincidirá com seu horário de trabalho. De qualquer forma o que disse a ela sintetiza minha admiração: “Quem sou eu para lhe ensinar alguma coisa Tia Nilse? A senhora é que tem muito a me ensinar”. E de fato ela é, por trás de toda sua simplicidade, e acima de toda sua pequena estatura, uma grande e sábia mulher que me acompanha desde que estudei no Yone, cheia de carinho.

Figura 17: Fotografia dos atrasados barrados no portão.



A fotografia ilustra um momento chave das realidades escolares do país inteiro e mesmo de boa parte do mundo, que no Yone se repete infalivelmente todos os dias por todo o ano letivo: os atrasos. Na foto estão encerrados atrás das grades, nas extremidades dois estudantes e ao centro uma professora. Eram sete e quinze da manhã quando os portões foram fechados, quem chegou depois ficou do lado de fora. No momento em que fiz esta foto a professora e os dois estudantes ao seu lado estavam assistindo a cerimônia que acontecia no pátio a sua frente. Só após a cerimônia – a qual discutirei logo em seguida – é que os portões foram reabertos. Para a professora atrasada restou uma “estrelinha” no livro de ponto, meio através do qual a direção registra e pune os atrasos que, caso se repitam por três vezes, se traduzem em descontos no salário. No entanto, o status de professora permite que ela entre na escola. Já os estudantes atrasados só podem entrar se trouxerem um bilhete dos pais ou responsáveis justificando o atraso, o mesmo acontecendo quando eles precisam sair da escola antes do horário habitual. Nesse dia foram dezessete bilhetes justificando atrasos.

Figura 18: Fotografia da Escola Municipal Professora Yone Nogueira: Diretora Exige Bilhetes dos Atrasados no Portão de Entrada.



Eis aí a diretora (de branco, à esquerda) auxiliada por uma inspetora (de casaco jeans, de costas, ao centro) interceptando os estudantes atrasados e exigindo-lhes justificativas para que possam adentrar na escola. Justificativas não deles, como se as palavras dos estudantes não significassem nada ou não tivessem valor algum. As únicas aceitas são as enviadas pelos pais ou responsáveis por escrito. Quem não as tem volta para casa onde os aguarda quem sabe uma bronca da família, parceira fundamental no processo de disciplinamento, na verdade iniciadora e propagadora deste processo.

Uma grande violência imposta pelo sistema aos seres humanos se dá quando estes são forçados a se habituar com o acordar todos os dias antes do momento em que seus próprios corpos considerariam propício e despertariam espontaneamente. Importante tocar neste assunto por que ele revela que o ato de disciplinamento que a escola produz sobre os corpos começa mesmo antes deles estarem dentro dela, no momento em que eles têm que despertar cedo, violentando o melhor dos sonhos, para não se atrasarem para as aulas. O mesmo se dá quando o almoço ou o jantar são feitos às pressas e muitas vezes mesmo sem fome, para evitar situações de constrangimentos decorrentes dos atrasos nos turnos da tarde e da noite.

Quando perguntei, nos “bate-papos” que foram feitos com estudantes das sétima e oitavas séries do turno da noite, se os portões deveriam permanecer abertos ou se deveriam ser fechados como são atualmente as respostas foram as seguintes:

“\_ Eu acho que deve ficar aberto por que eu não tenho declaração de que eu trabalho, chego aqui sete horas e não posso entrar. Mas porque eu não posso entrar, se eu venho estudar é por que eu tô a fim de estudar, não tinha que ter

declaração. Sete horas você não entra mais, tem que ir embora sem ter declaração, eu acho que isso não tá bem. Acho que todo mundo tem cabeça suficiente pra saber o certo e o errado, não tem que ficar fechado.

\_ Eu acho melhor fechado, também por motivo de segurança da gente aluno e também pra botar ordem na escola porque se não, você tem seus motivos, dona de casa e tudo, mas tem muito adolescente que estuda aqui que não faz nada em casa e quer chegar atrasado.

\_ Eu acho que tem que ficar aberto (...). E ficar fechado pra quê? De qualquer jeito a pessoa sai.

\_ Eu concordo com a opinião das duas, por um lado fechado pela segurança da escola, mas por outro lado teria que ficar aberto porque ela não tem declaração para entrar mas trabalha. Na minha opinião teria que ficar fechado, mas tem sempre que ter o porteiro e o porteiro sabe quem é quem, quem tá de sacanagem e quem não tá”<sup>205</sup>.

Debate semelhante se deu na mesma noite, na turma 806. perguntada se o portão deveria ficar aberto ou fechado a turma se dividiu:

“\_ Eu acho aberto, de repente necessita sair com urgência daqui do colégio.

\_ mas pra isso tem o porteiro e o diretor.

\_ É, vou ter que ficar pedindo autorização pro diretor pra eu sair também?

\_ É pra ser uma coisa mais organizada entendeu. Por exemplo, se você tá doente, você não vai ficar com falta. Porque falam que o Yone Nogueira é uma péssima escola, por que os alunos são isso, são aquilo, não tem organização”<sup>206</sup>.

O debate entre os estudantes nas turmas 708 e 806 acima, mostra que há uma divisão entre as opiniões dos estudantes no que tange ao assunto do portão fechado. Temo que aqueles que defendem a manutenção dos portões fechados já estejam docilizados o suficiente para aceitarem como coisa normal o enclausuramento. Os principais argumentos neste sentido são a manutenção da segurança da escola e daqueles que estão dentro dela e a necessidade de manter a organização. Acontece que por trás deste discurso que muitos já assimilaram está a imposição de uma ordem em nome de uma organização, está o

---

<sup>205</sup> Depoimentos dos estudantes da turma 708 do turno da noite, entrevista já citada.

<sup>206</sup> Depoimentos dos estudantes da turma 806 do turno da noite, entrevista já citada.

desdobramento no mais comum da vida cotidiana dos argumentos de um contrato social em que todos devem abrir mão das liberdades e soberanias individuais em nome da construção de uma ordem pública genérica.

Figura 19. Fotografia da fila de entrada no turno da manhã.



Todos os dias no início dos turnos, antes de entrarem para as salas de aula, durante todo o ano letivo, exceto os dias chuvosos, acontece o mesmo ritual de formação das filas, do cantar o Hino Nacional, da transmissão de algum recado ou norma importante por parte da direção e da oração obrigatória. Exatamente nos turnos da manhã e da tarde - exatamente aqueles que abarcam crianças e adolescentes que aos olhos da instituição são os que necessitam de mais “atenção” leia-se “disciplinamento”. Quanto se pode extrair desta foto! Observe primeiro que os estudantes estão todos sem uniforme escolar, foi exatamente neste dia que gravei um dos recados da direção: o uniforme tinha chegado e seria distribuído a todos. Em Arraial do Cabo, como em muitas outras cidades é o poder público que patrocina a compra e distribuição do uniforme escolar, o que por um lado é até um fato positivo, já que ele é obrigatório e até útil, pois possibilita o acesso dos estudantes ao passe-livre nos ônibus que circulam pela cidade, mas de um outro ponto de vista revela e reafirma a intenção do poder disciplinar de viabilizar também desta forma a uniformização dos corpos, o que para os que ocupam o poder público torna-se bastante útil visto que o uniforme escolar é uma maneira que ele encontrou para inscrever nos corpos de todos os estudantes a sua presença. Ao transitarem pela cidade, os estudantes tornam-se, sem perceber, propagandas ambulantes do governo que os vestiu. Só do Yone saem pelas ruas todos os dias, de manhã, a tarde e a noite quase mil “cabos eleitorais”.

Outra coisa a ser notada na foto: o chão que é de terra batida e que não permite muitas alternativas ao divertimento e ao lazer durante os períodos de recreio. No Yone não há uma quadra esportiva, coisa que os estudantes vêm, há anos, reivindicando em vão. Apenas a recente mesa de pingue-pongue e algumas oficinas de xadrez servem de alternativa a rotina pautada pelas tarefas escolares.

A terceira coisa que chama atenção: a disposição dos estudantes em fila. O que pode haver de mais disciplinador e ordenador que as filas? Os corpos todos dispostos em ordem e, mais que isso, respeitando tal ordem, seguindo uma linha reta e organizada, aguardando autorização para o deslocamento, um após o outro, uma ao lado do outro. Mais à frente, quando tratar das ocorrências disciplinares mostrarei que quaisquer desobediências ou tentativas de escapar a essa ordem das filas, ou não fazer parte delas, ou não cantar o Hino ou ainda não respeitar as orações, são todas passíveis de registro nos livros de ocorrência e de outras punições. No entanto a imagem mostra mais que um simples e comum enfileiramento, os estudantes estão não só distribuídos por ordem de turma e de série, da quinta até a oitava série, mas cada turma está também dividida em duas filas, uma masculina e outra feminina.

“- a disposição em fila: a fila é o lugar que alguém (ou algo) ocupa numa classificação, é a organização hierarquizada do espaço e a inserção dos indivíduos nele. No espaço escolar os alunos são ordenados em filas no pátio, na circulação pelos corredores e na disposição em sala de aula (uma carteira atrás/ao lado da outra). O critério de colocação na fila pode ser o tamanho (do menor ao maior) ou o comportamento (do mais ao menos comportado).

Mas o “enfileiramento” não é só espacial: os alunos são classificados pelo resultado de cada tarefa e de cada prova em cada matéria ou disciplina, de semana em semana, de bimestre em bimestre, de ano em ano, de grau em grau. As turmas são organizadas por critérios de idade e/ou de aproveitamento a cada série, e depois divididas dentro do tempo escolar em três turnos, de acordo com os critérios econômicos e sociais. As salas de aula são dispostas, no espaço-escola, umas depois das outras; os assuntos são ordenados segundo uma ordem crescente de dificuldades, o mesmo acontecendo com as disciplinas que compõem a ‘grade’ curricular de cada grau e curso. A escola passa a ser um espaço disciplinar do ensinar vigiando, hierarquizando, punindo e recompensando. Institui-se um jogo permanente de

deslocamentos, onde cada aluno ocupa diferentes ‘casas’ a cada momento, ‘casas’ que são representações ideais de saberes e capacidades (para os melhores alunos estão reservados os lugares ‘da frente’ e, ao mesmo tempo, traduções materiais de valores e méritos (os melhores alunos sentam ‘na frente’)).<sup>207</sup>

Figura 20. Fotografia da Escola Municipal Professora Yone Nogueira: filas de entrada do primeiro turno no momento da oração.



Cantar o Hino Nacional nas escolas é uma herança deixada pelas ditaduras, particularmente a do Estado Novo chefiada por Getúlio Vargas entre 1937 e 1945 e a Militar, entre 1964 e 1985. No Yone, essa herança vem sendo mantida viva e acoplada a uma outra ainda mais antiga da vinculação da escola com a religião. Juntos, Hino e oração, demonstram não só o conservadorismo que a escola mantém como também a preocupação que nela existe de controle não só dos corpos mas também das “almas”. “A alma é a prisão do corpo!”.

Figura 21. Fotografia da entrada do turno da manhã.



---

<sup>207</sup> BELTRÃO. Op. cit. pp 41-42.

Aí está um dos momentos da entrada dos estudantes no turno da manhã. As filas são mantidas lá fora, respeitando a ordem de entrada daquelas que são autorizadas pela diretora a entrar primeiro. Um portão entre as grades de entrada permite que apenas um estudante o perpassa por vez. Já dentro do refeitório - único caminho liberado para o acesso as rampas visto que a outra entrada (também cheia de grades) é mantida quase sempre trancada a cadeados - encontra-se minha entrevistada: Tia Nilse, a inspetora mais antiga da escola, ao seu lado um guarda municipal lhe auxilia a recolher as cadernetas escolares que precisam ser atualizadas diariamente com os registros de atrasos, presenças e faltas, e bimestralmente também com as notas médias bimestrais de cada componente curricular. O guarda não precisava estar ali porque sua função é de zelar apenas pelo patrimônio material da escola, mas por sua simpatia e disponibilidade, algumas vezes acabou por prestar esse tipo de ajuda. De qualquer forma sua presença acaba sendo uma pressão maior para o bom comportamento dos estudantes, provocando uma entrada mais ordeira e, se necessário, auxiliando a inspetora a barrar aqueles esquecem a caderneta e que recebem como punição a proibição de freqüentar as aulas.

### **3.7. Injustiça e Arbitrariedade Como Indício: A Questão da Saúde do Profissional de Educação.**

“DA: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PARA: DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.  
ASSUNTO: FOLHA DE PONTO.

Sr. Diretor,

Vimos através deste solicitar a V. S<sup>a</sup> que utilize o mesmo critério para todos os servidores, sem exceção, com relação ao recebimento dos atestados médicos.

Há servidores que atendem plenamente à Portaria 234/02 de 20/06/02; outros apresentam apenas o atestado, mas em ambos os casos, as faltas são registradas com a observação COM atestado.

Por que isto acontece? Ou a direção não está cumprindo a determinação do prefeito, através da Portaria acima citada, ou está utilizando de critérios diferenciados.

Esperamos que nos próximos pontos não ocorram mais estes problemas que se sucedem desde 2002.

Sem mais para o momento”<sup>208</sup>, etc.

O que está acima é uma cópia exata do memorando 715/03, datado de dezesseis de setembro de dois mil e três. Dele é preciso ler também suas entrelinhas. Acontece que o governo municipal começou a se assustar com o aumento progressivo do número de atestados médicos fornecidos pelos funcionários municipais, particularmente da Educação, justificando faltas por motivos de saúde. Desconfiado de que muitos atestados estavam sendo fornecidos de forma fraudulenta - legitimando faltas sem que as pessoas estivessem realmente adoentadas - o prefeito Henrique Melman, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), baixou no dia vinte de junho de 2002 a portaria 234/02, através da qual exigia que os atestados médicos fornecidos pelos funcionários municipais viessem acompanhados das receitas médicas e das notas fiscais dos remédios comprados para tratar do problema de saúde. É bastante provável que a desconfiança acima tivesse um fundo de verdade, pois, em um município pequeno como é Arraial do Cabo, praticamente todos se conhecem e pode realmente ter havido um jogo de relações entre diversos funcionários públicos e alguns médicos, também funcionários municipais, de forma que estes fornecessem atestados para satisfazer vínculos pessoais. No entanto, mesmo sem comprovar tal fato, de forma arbitrária e ilegal (visto que a legislação vigente reconhece que basta o atestado para que as faltas sejam abonadas), a prefeitura baixou tal portaria. Isso evidencia primeiramente a preocupação permanente de órgãos externos às escolas de manter os corpos dos que as freqüentam sob controle e atuando dentro delas.

Por outro lado traz à tona outra questão: o que será que há nas escolas públicas municipais de Arraial do Cabo que faz com que muitos de seus funcionários busquem de diversos meios fugir delas? Será apenas a questão dos salários que são baixíssimos e que por isso trazem sérias preocupações sobre a necessidade de encontrar outras formas de sobrevivência?

Uma das teses que defendo é que diversos motivos fazem com que professores e funcionários das escolas públicas se sintam mal dentro delas: além da questão salarial, as pressões que eles sofrem dos pais e responsáveis, da direção e dos próprios estudantes,

---

<sup>208</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARRAIAL DO CABO. **Memorando 715/2003**, de 16 de setembro de 2003.

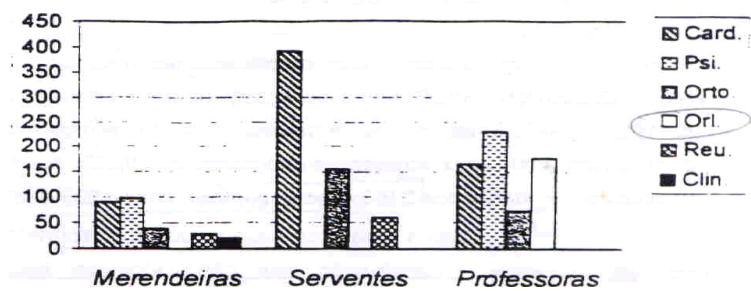
cotidianamente e pelos mais diversos motivos; as vigilâncias que se dão dentro do ambiente escolar e que vêm de todos os lados – de professores sobre funcionários, estudantes e direção, da direção sobre professores, funcionários e estudantes; dos estudantes, seus pais e responsáveis sobre os demais e assim por diante; as condições materiais de trabalho que também são precárias; o stress provocado nas próprias práticas e trocas educativas cotidianas, o esforço físico nas tarefas diárias, particularmente (mas não apenas) de funcionários; a preocupação em manter a burocracia dos diários e planejamentos em dia; o esforço de voz na transmissão dos conteúdos em meio a falatórios generalizados como muitas vezes acontece; a obrigatória disponibilidade para resolver os problemas mais diversos que sempre surgem, dentre tantas outras questões.

O SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação, em conjunto com a FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz (centro de excelência em saúde no país) e a UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, iniciaram um trabalho de pesquisa no ano de 1998 sobre as condições de trabalho dos profissionais de educação das escolas estaduais do Rio de Janeiro<sup>209</sup>. O Yone, por ser municipal, não foi envolvido em tal pesquisa, mas vale a pena citar seus resultados, até por que acredito que, apesar das especificidades de cada realidade escolar, há muito em comum nas condições de trabalho dentro das escolas públicas do nosso estado, expondo grupos inteiros a situações que podem causar diversos males. Ao analisarem os dados referentes as readaptações feitas entre os anos de 1993 a 1997, encontrados nos livros de registro da Superintendência de Saúde Ocupacional do Governo do Estado, foram encontrados 2163 (dois mil cento e sessenta e três) casos distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 14: distribuição das readaptações por cargo e clínica nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, entre os anos de 1993 a 1995.

---

<sup>209</sup> CESTEH-FIOCRUZ, UERJ, SEPE. **Que Escola É Essa Que Nos Adoece? Síntese dos Resultados da Pesquisa**. Mimeo. 1998.



Por readaptação entendo o processo através do qual, comprova-se a impossibilidade de determinado funcionário público continuar exercendo sua função inicial por questões de saúde, ocorrendo então, a partir disso, uma mudança de função que permita sua permanência em atividade ou então, quando permanecem na mesma função, realizam atividades mais restritas e que não exijam o mesmo esforço anterior. Como está claro no gráfico acima, as principais causas de readaptação foram as seguintes, por número de incidência: no caso das merendeiras – problemas psíquicos, cardiológicos, osteomusculares, reumatológicos e clínica geral; no caso dos serventes de limpeza e serviços gerais – um número altíssimo de problemas cardiológicos, seguido de outros osteomusculares e reumatológicos; e no caso dos professores – problemas psíquicos aparecem com maior incidência, seguidos dos cardiológicos, de voz e ligados a otorrinolaringologia e osteomusculares.

Os estudos evidenciaram também que a incidência de problemas que acarretam as readaptações vem aumentando entre os funcionários com até cinco anos de trabalho nas três categorias. No caso das merendeiras o ápice das readaptações acontece por volta dos cinco anos de serviço; já com os serventes os problemas costumam aparecer em torno dos dez anos, enquanto que entre os professores verifica-se que as readaptações se mantêm elevadas entre os cinco e os vinte anos de trabalho. É importante notar também que os números – mais uma vez – não são suficientes para retratar a realidade dos profissionais de educação e seus reais problemas de saúde. Segundo tal estudo, os casos de licenças temporárias que são muito maiores que as readaptações precisariam ser também analisados; além disso, a demanda pela readaptação pode ser muito maior, visto que a pesquisa constatou que os trabalhadores não dispõem de informações suficientes e precisas quanto aos procedimentos para se readaptarem ou licenciarem.

O perfil constatado das merendeiras e serventes, que pode ser estendido também aos funcionários do Yone, é o seguinte: a maioria é de mulheres adultas, não muito jovens, com pouca escolaridade e sem formação profissional específica e que para sobreviver trabalham também em outras atividades, restando pouco tempo para o repouso. Mas o que gera, dentro das atuais condições de trabalho, tantos problemas de saúde? a) Falta de repouso suficiente; b) Falta de equipamentos adequados ou sem manutenção para o exercício do trabalho; c) Salários insuficientes; d) Sobrecarga de trabalho; e) Ausência de reconhecimento e a pouca auto-estima gerados pelas permanentes políticas de desvalorização do servidor que se desdobram sempre em sentimento de insatisfação; f) Pouca formação e a inexperiência; g) Triplas jornadas de trabalho onde, principalmente as mulheres, para comporem o orçamento familiar se vêm obrigadas a trabalhar fazendo “bicos” e, além disso, ao chegarem em casa ainda têm que cuidar da família, lavar, passar, cozinhar, etc; h) Movimentos repetitivos: varrer, lavar o piso, descascar grande quantidade de legumes, limpar e cortar carnes (muitas vezes congeladas), servir grande quantidade de refeições diariamente (merenda escolar), permanecendo muito tempo com os braços suspensos e segurando instrumentos pesados (conchas, escumadeiras, etc), carregar baldes cheios diversas vezes por dia; i) Choques térmicos: alternância permanente entre o fogão, o freezer e a pia, além de ficarem geralmente com o avental de pano molhado na altura da barriga – ventre e peito; j) Calor e umidade: a cozinha é um local em que o calor é excessivo, particularmente no momento de preparo de alimentos, além disso o vapor liberado aumenta a umidade do local dificultando a troca de calor entre o organismo humano e o ambiente; peso em excesso: panelas cheias, baldes, materiais de limpeza, etc; l) Contato com poeira e substâncias químicas gerando contaminação e alergia, particularmente com produtos de limpeza; m) Acidentes de trabalho, tais como queimaduras, escorregões em chão molhado, ferimentos ao preparar os alimentos, etc; n) Ruídos em excesso: do exaustor, da “gritaria das crianças”; o) Ausência de exames periódicos de saúde; p) Escassez de funcionários que aliada a pressão para que as tarefas sejam cumpridas em um tempo curto gerando ainda mais sobrecarga de trabalho e stress; dentre muitos outros fatores.

No que diz respeito aos professores, o que chama atenção são particularmente os problemas de voz, decorrentes do esforço diário para transmitir os conteúdos em meio as

conversas paralelas, mas também da necessidade da manutenção de uma certa autoridade imposta, dentre outras formas, através da exaltação da voz, na busca de evidenciar quem tem o poder, falando mais alto. Isso remete a constatação mais surpreendente: a maior incidência de problemas de saúde desta categoria está relacionada a problemas de ordem psíquica. Isto se dá em função de todas as questões já citadas nos parágrafos onde iniciei esta discussão, mas também pelo fato de que o professor vive cotidiana e permanentemente a situação paradoxal de ser simultaneamente agente disciplinador e indivíduo disciplinado. Sujeito e objeto do poder disciplinar. Existir profissionalmente dentro dessa pressão dicotômica pode provocar mesmo muito stress. Ninguém é mais disciplinado que o professor: ao lado da aquisição dos conteúdos necessários ao exercício da profissão, condição imprescindível para que ele se torne o que é, é preciso uma vida inteira exposta aos mecanismos disciplinadores para que se torne também apto a disciplinar. Nada melhor que uma permanentemente subjetividade sujeitada para se responsabilizar pelo processo de sujeitamento de novas subjetividades, pela fabricação de subjetividades submissas.

Pesquisas recentes começaram a identificar a incidência de alguns transtornos psicológicos que afetam particularmente às pessoas que trabalham diariamente em contato com o público e sofrem o stress e a pressão decorrentes disso. Ainda pouco estudada no Brasil, a Síndrome de Burnout (burn-out – “estar queimado”) afeta especialmente aos docentes, "como uma reação psíquica a uma situação de trabalho que nos sobrecarrega e que afeta basicamente a profissionais que realizam seu trabalho em contato direto com pessoas e sobre elas".<sup>210</sup> O termo Burnout (síndrome de queimar-se no trabalho) foi introduzido em mil novecentos e setenta para designar uma série de signos e sintomas manifestados pelo indivíduo em resposta ao stress crônico do trabalho. Duas perspectivas são utilizadas para sua conceituação: a primeira de tipo clínico o considera como um estado e a segunda de tipo psicossocial o considera como um processo desencadeado por um grande esforço físico e mental, por contínuas interrupções e reorganizações das tarefas que

---

<sup>210</sup> Em virtude da dificuldade de encontrar maiores informações sobre o assunto no Brasil, consegui localizar algumas discussões relativas a profissão docente disponíveis na Internet: { HYPERLINK "http://www.educaweb.com/esp/servicios/boletin/but001204/editorial.asp" \t "\_blank" }; { HYPERLINK "http://www.medicos-municipales.org.ar/edito1199.htm" }; { HYPERLINK "http://www.stps.gob.mx/312/publicaciones/doc206.htm" }; { HYPERLINK "http://www.iespana.es/calvianet/quemado.htm" }; { HYPERLINK "http://www.stemstes.org/dolencias.html" }; { HYPERLINK "http://www.aomestrecomcarinho.com.br/sau/11s\_02.htm" }; { HYPERLINK "http://www2.uol.com.br/amcc/sau/17.htm" }.

agravam o nível de carga e esforço mental e o trato cotidiano com as pessoas em circunstâncias de pressão e extrema ansiedade. Tudo isso leva à despersonalização, à falta de realização pessoal no trabalho e ao esgotamento emocional.<sup>211</sup>

Para ter uma idéia de que tal problema não se restringe a realidade dos profissionais de educação do Brasil, veja as informações encontradas no jornal espanhol “La Vanguardia” que utiliza os dados oficiais levantados entre 1988 e 1999 para afirmar que:

“(…) no ensino público catalão (esses dados) indicam que por esta causa (Síndrome de Bornout) se produziram 24.750 dias de baixa, o que representa uma média de 2,5 dias por docente (...) se constata que um em cada três professores espanhóis tiveram baixa de mais de três dias ao longo do curso, e que oito em cada dez correm o risco de padecer "burn-out". (...) Dados de outros países confirmam a importância dos transtornos psicológicos. ‘Na França, 70 % dos docentes que pedem transferência por razões de enfermidade sofrem stress e em Quebec o ‘burn-out’ explica 40% das ausências docentes.

(…) Na Espanha, o professorado de educação primária e secundária vive momentos críticos. Segundo se depreende de um estudo efetuado por Comissões de Trabalhadores, oito em cada dez mestres espanhóis apresentam sintomas do que se conhece na psiquiatria como a síndrome de Bornout ou por "estar queimado". A pesquisa, realizada entre 508 professores, reflete o alto grau de desilusão que manifesta o corpo docente dos centros educativos.

(…) uma vez desencadeado o ‘burn-out’, as pessoas que o padecem perdem grande parte de seus idealismos e energias iniciais, o mesmo se sucedendo com o interesse e os sentimentos positivos sobre si mesmos e sobre os demais”.<sup>212</sup>

Tal síndrome começa a se manifestar com a perda cada vez maior das esperanças e do interesse pela realidade e pelo trabalho. É, de certa forma, uma espécie de reação psíquica às situações opressivas e às violências simbólicas a que estão submetidos, dentre outros, os médicos, policiais, profissionais da educação e todos aqueles que trabalham

---

<sup>211</sup> MORENO, Pando M.; BERMÚDEZ, D.; PÉREZ, Castellanos J.; FLORES, Salinas E.; ARELLANO, G.; MENDOZA, Gonzáles de. **Prevalência do Stress e a Síndrome do Queimado nos Trabalhadores da Saúde na Cidade de Guaymas, Venezuela**. Departamento de Saúde Pública, Universidade de Guadalajara. Disponível em: <http://www.stps.gob.mx/312/publicaciones/doc206.htm>

<sup>212</sup> { HYPERLINK "http://www.educaweb.com/esp/servicios/boletin/but001204/editorial.asp" \t "\_blank" }.

diariamente lidando com grande quantidade de pessoas. O “não saber o que fazer” toma conta e:

“(…) começam apresentar uma série de manifestações psicossomáticas como ‘a insônia, dores musculares e de cabeça’ e a percepção subjetiva de que ‘seu trabalho não lhes satisfaz como antes’ e só pensam em escapar da escola. Esta situação pode levar de imediato a ‘deficientes comunicações no trabalho e a atitudes negativas e cínicas com os companheiros’.”<sup>213</sup>

De volta ao Arraial, por mais que muitos dos atestados apresentados pelos profissionais de educação pudessem não ser legítimos aos olhos do poder público local que os via e vê como meras “desculpas de quem não quer trabalhar”, de quem vive “vaiando gaiivotas”<sup>214</sup>. Essa concepção reducionista do problema é fruto da consideração como legítimas e “verdadeiras” apenas das doenças mais típicas e conhecidas. Sendo ou não verdadeiros os atestados no que eles prestam de informação sobre o quadro de saúde dos profissionais a que se referem, eles são verdadeiros paradigmas indiciários que remetem a conclusão de que muita coisa não vai bem na educação daquele município. São indícios também da possibilidade de que o stress e a síndrome de burnout podem estar afetando e muito tais educadores e que os olhos do poder passam propositalmente ao largo do fato, demonstrando seu desinteresse pela qualidade de vida e da saúde dos profissionais do ensino público.

---

<sup>213</sup> Ibidem.

<sup>214</sup> Arraial do Cabo, por ser uma cidade pequena e apesar do impacto provocado nela pela construção do pólo industrial da Cia Nacional de Álcalis o que - somado à indústria do turismo - a fez deixar de ser uma mera vila de pescadores para se tornar uma cidade, ainda mantém muitas expressões, linguajar e hábitos locais que ressaltam as especificidades de sua cultura, prenhe de um humor bastante refinado. Uma pesquisa sobre o assunto daria uma boa tese de Antropologia ou até mesmo de Educação se esta última não for vista apenas como circunscrita às práticas institucionalizadas, mas atravessada por todas as relações sociais nos múltiplos espaços habitados pelos seres humanos. A expressão “vaiar a gaiivota” é uma das muitas que só quem tem certa familiaridade com a realidade cabista pode compreender: refere-se àquelas pessoas que, por “não terem o que fazer”, “não trabalharem”, “não gostarem do trabalho”, vivem em pequenos grupos que passam os dias “à toa” nas praias, principalmente na Praia dos Anjos – onde Arraial surgiu e de certa forma o Brasil, visto que lá se deu a construção da primeira feitoria do país em 1503, feita a mando de Américo Vespúcio – lá nessa praia, passam o dia de bate papo, “sem fazer nada” a ponto de vaiarem a tudo e a todos, desde os transeuntes que passam e que cometem quaisquer das pequenas gafes cotidianas, passando pelo saco plástico qualquer que o vento leva e que de repente cai até chegar às gaiivotas que mergulham e saem de “bico vazio”, ou seja, não conseguem capturar nenhum peixe para se alimentar. “Vaiar gaiivotas” é, portanto, metáfora para se referir a prática dos que fogem do trabalho.

### 3.8. Perdidos no Espaço.

Labirintite. Esta é uma outra doença que atinge diretamente e de forma alarmante muitos dos profissionais que trabalham na Escola Municipal Professora Yone Nogueira e provavelmente também muitos de seus estudantes. Em todas as entrevistas com profissionais do Yone a labirintite foi mencionada. No vídeo feito pelas estudantes já citado, o vice-diretor Muchilim cita o caso de “vários professores e funcionários” que manifestaram seus sintomas, ele próprio já teve tonturas várias vezes andando pelos corredores e pelas rampas. Solange Morais, a diretora atual, também menciona três funcionárias que sofreram com os sintomas da doença.

“Olha, eu tive contato com alguns professores que estavam tendo problema de labirintite, até mesmo o médico passou pra eles que pode ser, também não confirmou, não houve um diagnóstico exato disso aí não. Mas poderia ser sim, a questão da escola redonda, o professor sai, roda, roda, a gente roda aqui o tempo inteiro. Então eles tavam com labirintite. Eu achei estranho por que logo depois apareceu um outro caso de labirintite né, nós temos agora duas professoras com o mesmo problema. Não sei, poderia até se fazer um estudo em relação a isso aí, se a labirintite vem dessa coisa só”.<sup>215</sup>

Tia Nilse, em seu depoimento, também toca neste assunto: “No início tive problema de labirintite, essa é a verdade, devido ela [a escola] ser dessa forma. E eu me perdia, não sabia onde entrava, onde saia, eu ficava totalmente perdida”. Perguntei se outras pessoas além dela também já haviam se sentido mal no Yone e eis sua resposta:

“É, tem uma funcionária que até foi para uma outra escola, ela também ficou bem ruim, ela já tinha o problema e agravou mais né, vindo para a escola. Ela não conseguia nem

---

<sup>215</sup> Entrevista já citada com a diretora atual Solange Morais Silva.

subir a rampa direito, ela se escorava para conseguir subir, tinha um problema seríssimo”.<sup>216</sup>

Isso acontece por que qualquer pessoa que transita pelos corredores e rampas do Yone perde completamente as referências de direção. Não há janelas. O Yone “tem o coração de pedra”, não tem “olhos para o mundo” nem permite que os que o frequentam tenham. A sensação de estar perdido girando sem direção definida é permanente, incômoda e opressiva. “Quem aqui já ficou perdido dentro da escola?”, perguntei em diversas turmas onde colhi depoimentos, na setecentos e oito muitos falaram quase ao mesmo tempo:

“\_ Eu fiquei.  
\_ Eu fiquei várias vezes.  
\_ Toda hora. Eu me perco todo dia, eu me perco sempre.  
\_ Eu não me perco mais porque eu já tô acostumado né, mas antigamente...”<sup>217</sup>

Figura 22. Fotografia da sala de aula da turma 807.



A foto acima mostra em parte como foi a gravação dos “bate-papos” coletivos com diferentes turmas. Uma das situações mais interessantes se repetiu em todas elas: dentro das salas de aula pedi que todos de uma só vez apontassem para que lado ficava a Prainha (praia próxima à escola que dá nome ao bairro onde ela se situa), imediatamente todos levantaram os braços apontando em direções diferentes. O mesmo aconteceria se o pedido fosse para apontarem a direção de qualquer outro ponto de referência do bairro ou da cidade. Entre risos foi confirmada minha suspeita: todos se sentiam da mesma forma que

---

<sup>216</sup> Entrevista já citada de Nilse Cunha de Oliveira, inspetora.

<sup>217</sup> Depoimentos dados por diversos estudantes da turma 708.

eu, paradoxalmente sabíamos onde estávamos – dentro de uma sala de aula do Yone de uma turma de sétima ou oitava série – mesmo assim nos sentíamos perdidos.

Figura 23. Fotografia da Escola Municipal Professora Yone Nogueira: A mesma sala de aula, no mesmo dia, com os mesmos estudantes, vista de ângulo inverso.



Compare as duas últimas fotos: elas exibem muitas pistas para entender aquela realidade escolarizada. Paredes quase vazias exibem apenas as cores e formas que o poder pretendeu para elas, aqui e ali um gesto de rebeldia tenta afetá-las com uma pichação ou outra, com a marca de algum sapato. Há também alguns poucos cartazes afixados no lugar a eles destinados em todas as salas de aula através de uma intervenção a mais dos seus construtores que até nisso pensaram, colocando em uma das paredes duas ripas de madeira destinadas a fixação dos mesmos. Olhe mais atentamente, o que diferencia as duas fotos? O ponto de vista. Ou seja, o ângulo em que elas foram feitas. São as mesmas pessoas, na mesma turma de oitava série do turno da noite, mas uma foto foi batida da porta da sala e a outra do seu fundo, próximo a lousa. Onde estão as janelas? Simplesmente não estão, não existem. Através das entrevistas feitas e da análise da planta original foi possível descobrir que até um certo momento, nos anos iniciais de funcionamento do prédio, as paredes externas eram feitas de cima abaixo com tijolos furados, o que permitia, mesmo que minimamente e de maneira disforme, a visão “do mundo lá fora”. Acontece que Sérgio Bernardes e seus assessores provavelmente não consideraram uma importante característica física da região: geralmente entre os meses de agosto a novembro é a época dos ventos. Venta muito todos os anos nesse período. Ventos fortes, oceânicos, uivantes. As paredes do Yone com seus tijolos furados tornavam as aulas bastante vulneráveis à força da natureza que entrava nas aulas e acabava por ser um elemento a mais perturbando a ordem linear da

escola. Mas um outro fator, não natural mas humano, demasiado humano, foi o maior responsável pela reforma que modificou bastante a arquitetura original. O mundo lá fora chamava, exigia presença nas aulas através dos sons do trânsito e das falas dos transeuntes que penetravam pelas paredes e ameaçavam o monopólio da fala dos professores; pelas coisas jogadas para dentro das salas pelos próprios estudantes ou outras pessoas do bairro quando queriam intervir nas aulas, provocar, causar problemas, bagunçar a fixidez daquela ordem com areia, água, ovo, e tantas coisas mais; e também pelo fato de muitos estudantes terem descoberto a fragilidade dos tijolos furados das paredes e começado a quebrá-los, abrindo brechas para as fugas, para “matar aulas” ou simplesmente para a comunicação com quem passava lá embaixo. Paredes sólidas e amareladas foram construídas quase até o teto, sobrepostas quase totalmente às paredes furadas de então, ficando apenas uma pequena fresta de cerca de meio metro na parte superior das paredes onde foi mantida a parede exterior. Essa mudança só é perceptível para quem está lá dentro, pois quem olha de fora pensa que tudo continua como antes. Mas foi aí que o Yone ficou “cego” para a realidade ao seu redor. As reformas dos espaços escolares podem ser vistas também como uma superposição de camadas arqueológicas que refletem a sua história e a história das concepções de educação e dos princípios ideológicos do poder institucionalizado que as controlam. Após as novas paredes erguidas, agora só o calor dos dias quentes (que, aliás, são muitos na região todos os anos) e algum ruído mais forte, alguns gritos dos estudantes ou coisas afins penetram nas salas. Veja na parte superior da penúltima foto ou desta que vem abaixo:

Figura 24. Fotografia da E. M. Professora Yone Nogueira: sala de aula vazia.



A ausência de referências de direção - que antes da reforma se restringia aos que estavam nos corredores e nas rampas - entrou agora também para as salas de aula. Ela afeta também as noções de sentido dentro desse tipo de arquitetura e abalando as referências espaciais fica mais fácil fabricar subjetividades cegas. A morte da rua, tão sonhada pela arquitetura moderna, em Arraial se dá de uma outra forma: através da negação dela, do seu apagamento por uma reforma na arquitetura panóptica implementada no Yone. O mundo fica em algum lugar lá fora, perto dali mas invisível, apagado. Quanto menos ele e suas lembranças intervirem no processo disciplinar mais eficaz este será. Quem dá as referências e a direção são as linhas curvas e racionais da arquitetura panóptica.

Outra coisa que chama atenção na fotografia é a mesa do professor de frente para as carteiras dos estudantes que por sua vez são todas ordenadas em fila e voltadas para a lousa e para o local planejado e destinado ao professor. Trata-se do princípio do quadriculamento do espaço que age em toda a escola:

“(...) se o enclausuramento delimita o dentro e o fora da escola, o quadriculamento trabalha o dentro da escola, estabelecendo um lugar para cada indivíduo, professor ou aluno [e também demais funcionários e membros da comunidade escolar], e garantindo a existência de um indivíduo em cada lugar – a cada um corresponde uma cadeira e uma mesa em uma sala. Essa forma de distribuir os indivíduos no espaço prevê tantos pontos de localização quantos são os indivíduos – um tecido de poder que isola cada um numa espécie de ‘célula’ para controlar sua circulação dentro do espaço-escola. Esse esquadrinhamento é o modo de combater o fugidio (o que pode se esconder e escapar ao controle), de evitar o improdutivo (o que não realiza o esperado), de impedir a formação do coletivo (que é o oposto e o outro do isolamento celular), de registrar as presenças e as ausências só com um olhar, de provocar as comunicações achadas úteis e interromper as julgadas inúteis, de, vigiando as condutas individuais, observá-las, avaliá-las, aprová-las ou condená-las, por palavras, por gestos ou por atitudes (...)”.<sup>218</sup>

Veja finalmente na próxima fotografia a Escola Municipal Professora Yone Nogueira. Aí está, vista de cima, a torre central, onde ficam as salas da direção e da coordenação, cercada por um anel periférico onde estão as salas de aula e dos professores.

---

<sup>218</sup> BELTRÃO. op. cit. p 41.

Note que as paredes externas preservam sua forma original com seus tijolos perfurados feitos de cimento. Haverá lugar mais propício ao disciplinamento?

Figura 25. Fotografia da Escola Municipal Professora Yone Nogueira vista de cima.



“Na escola, o poder disciplinar funciona através de técnicas e mecanismos que visam dar uma ordem à multiplicidade difusa, confusa, dos grandes coletivos que ela abriga e administra. De início, o poder disciplinar da escola realiza a distribuição ordenada dos indivíduos no espaço físico em que se encontram. A distribuição se faz com táticas combinadas:

- a definição do espaço físico do enclausuramento pelo uso tanto de um muro, quanto de uma tela ou uma grade, geralmente altos, marcando e limitando o lugar específico da escola; ao mesmo tempo em que, numa espécie de geopolítica, distingue a escola de todos os outros espaços próximos, a delimitação física enclausura os indivíduos num território de modo a que seja mais fácil controlá-los em suas entradas e saídas, e evita a invasão dos que não “pertencem” ao espaço escola. Este enclausuramento, entretanto, obedece muito menos à lógica da exclusão (retirar os corpos para fora do espaço social) e muito mais à lógica de fixação (vincular os corpos à máquina escolar de normalização), possibilitando, no funcionamento conjunto das máquinas sociais (locais de trabalho, locais de lazer, prisões, hospitais, asilos, quartéis, moradias), a administração geral dos deslocamentos, de modo a produzir uma circulação controlada de todos os corpos (...).”<sup>219</sup>

O bairro da Prainha, onde cresci e passei boa parte da minha adolescência, exceto os edifícios situados à beira de uma das mais belas praias do país, é um dos bairros mais

---

<sup>219</sup> Ibidem, pp 40-41.

populares de Arraial do Cabo. Conta-se que o bairro nasceu com as famílias negras de escravos que ali se alojaram e, de fato, até hoje, é onde se concentra boa parte da classe trabalhadora da cidade de origem negra. Curiosamente, mas não por acaso, para lá foram dirigidas as atenções dos sucessivos governos que passaram dos anos oitenta para cá, além do antigo prédio do Yone – que como já falei, hoje é a Escola Municipal João Torres – há o prédio do Yone atual, além de um CIEP (Centro Integral de Educação Pública – um outro modelo de arquitetura escolar claramente identificado com uma proposta de poder) e de um outro prédio que antes abrigava a citada Escola Municipal João Torres e hoje foi cedida pela prefeitura para abrigar a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). É o bairro que contém a maior concentração de escolas da cidade. Dois fatores contribuem para isso, a existência dos terrenos públicos disponíveis para os governos fazerem as obras, mas também e certamente a necessidade de criar formas eficazes de controle daquela população trabalhadora, nenhuma melhor e ideologicamente mais aceita que a escola. Portanto qualquer que seja a obra: arquitetônica, literária, científica e outras mais, para melhor entendê-la é necessário uma profunda compreensão das intenções do seu autor, mas também a qual público ela está sendo destinada.

“As marcas de apropriação sobre um espaço – no caso o espaço escolar – começam a ser feitas muito antes do momento em que, simbolicamente, são mostradas perante um público. Começam a existir quando: se resolve quantas serão as escolas e onde vão ser construídas; se decide sobre a arquitetura e se lhes escolhem nomes; se regula a organização e o funcionamento, estabelecendo normas quanto ao uso do tempo e do espaço dentro e fora; quem e quantos vão trabalhar nelas; se decide quem vai frequentá-las”.<sup>220</sup>

Também desta forma Sérgio Bernardes – mesmo que não tenha pretendido isso - realizou simultaneamente através de seu projeto arquitetônico, o projeto político de um setor que governava a cidade na época e o de Bentham que pensou o panóptico em suas múltiplas funções, inclusive a de treinar os trabalhadores, adestrá-los, discipliná-los ao máximo.

### **3.9. “Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios”.**

---

<sup>220</sup> ALVES. Op. cit. p 118.

Irecê Rego Beltrão, em seu livro “Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios”, parte dos dispositivos foucautianos para dar conta de explicar o visível (a escola) e o enunciável (a pedagogia e a didática). Ali ela pretende enfrentar as relações saber/poder fixadas pelas estruturas mostrando que as escolas têm limitado suas preocupações a formar alunos disciplinados, enquadrados, burocratizados a partir de um ensino autoritário. Para ela o problema central do ensino está nos próprios pilares da instituição escolar e dos seus instrumentos pedagógicos, pois: é a partir dos discursos pedagógicos e das normas disciplinares que se vão inscrevendo na interioridade dos indivíduos as verdades, isto é, os saberes corretivos, de normalização que vão modelando os indivíduos, não deixando espaços para a produção de um outro tipo de subjetividade, marcada pela singularidade, pelas diferenças e pela multiplicidade.

A pedagogia é vista por essa autora como o discurso científico sobre a educação e como tal se pretende com status de “verdadeiro”. A didática, por ser uma disciplina, é ao mesmo tempo um poder e produz permanentemente um saber disciplinar. Para Foucault “a psiquiatria, ao invés de ser quem descobriu a essência da loucura e a libertou, é a radicalização de um processo de dominação do louco que começou muito antes dela e tem condições de possibilidade tanto teóricas quanto práticas”.<sup>221</sup> Da mesma forma pode ser vista a pedagogia, constituída como um saber que subsidia o exercício do controle dos corpos, do tempo e do espaço dentro das instituições escolares ao invés de servir como potencializadora de um desenvolvimento do ser humano de forma mais integral e livre.

“(...) é a partir dos discursos pedagógicos e das normas disciplinares institucionais que se vão inscrevendo na interioridade dos indivíduos as verdades, isto é, os saberes corretivos, de normalização, que vão modelando a subjetividade dos indivíduos. Estas verdades/saberes corretivos rotulam e dão sentido aos comportamentos, às atitudes, aos atos, às relações, fabricando o sujeito desejado, de modo que ele corresponda com fidelidade ao padrão de indivíduo de que a sociedade necessita”.<sup>222</sup>

Existem as máquinas do poder disciplinar que são os suportes institucionais que compõem o conjunto dos dispositivos de poder, sendo a escola uma dessas máquinas, a que

---

<sup>221</sup> MACHADO. op cit. p VIII.

<sup>222</sup> SÁ, Raquel Stela de. **Introdução**. In. BELTRÃO. op. cit. p 15.

mais interessa aqui. Como disse, o controle dos corpos se dá através de um controle minucioso do tempo e do espaço pela escola, do enclausuramento por fixação, separando o que está dentro daquilo que está fora da escola (geralmente por grandes muros e/ou grades), da distribuição ordenada do espaço físico e dos indivíduos dentro dele, de uma administração dos deslocamentos, da circulação ordenada de todos os corpos, do quadriculamento do espaço interno da escola reservando um lugar para cada indivíduo, (professor, funcionário, estudante), uma sala de aula, uma secretaria, uma cozinha, uma sala da direção, uma sala dos professores, a carteira para o estudante, a mesa para o professor, a lousa como monopólio para a propagação vertical de saberes, os horários para estudar, brincar, comer, entrar, permanecer, sair, a autorização ou negação para “ir ao banheiro ou beber água”, o diário escolar, as cadernetas, os livros de ocorrência, as normas, os regimentos escolares, os contratos de trabalho e suas determinações de horários e práticas, as leis que vêm de cima para baixo e de fora para dentro. Tudo isso facilita combater o fugidio, evitar o improdutivo, impedir a formação do coletivo, registrar as presenças e as ausências só com o olhar, controlar as comunicações, clarificando que o poder é mais que uma moldura que aprisiona as imagens e cenas que os seres humanos vivem, ele atravessa todo o quadro, perpassa todo o cenário, flui por sobre e entre os atores e espectadores.

Ao se declarar ciência, imediatamente a pedagogia deixa transparecer sua pretensão de se sobrepor aos outros conhecimentos não-científicos, tornando-os, segundo os discursos de poder e de verdade instituídos, menos importantes e tornando-se o único discurso válido sobre as práticas educativas. É necessário, portanto, através de uma genealogia da pedagogia e da didática, resgatar e dar visibilidade às práticas e as relações de poder que as suscitaram e que foram sustentadas por elas, ao mesmo tempo que potencializar a “insurreição dos saberes sujeitados” dos estudantes, funcionários, professores, pais e todos aqueles que, de certo ponto de vista, foram vitimados pelos processos educativos autoritários.

A obra do pastor luterano Comênio: “Didactica Magna”, datada de 1657, inaugura a didática. Ela surge no mesmo momento histórico e no bojo do mesmo processo do surgimento e consolidação das disciplinas e das demais ciências humanas, a partir do século XVII, quando o olhar do homem volta-se para ele próprio e para seus pares, quando o ser

humano deixa de ser apenas sujeito e passa também a ser cada vez mais objeto do conhecimento. Estudado para melhor ser governado.

### **3.10. “Vigiar e Punir”: Os Temidos “Livros Pretos” de Ocorrências e a Sanção Normalizadora no Yone.**

Relembrando Foucault: as disciplinas ao mesmo tempo em que exercem um poder produzem um saber. Como toda instituição disciplinar, o Yone também tem seus “livros de ocorrência”, dois livros – os chamados “livros pretos”. No processo da pesquisa constatei que desde a abertura dos escritos em um deles datada de dez de setembro de dois mil e dois até o momento em que tive acesso a eles, em vinte e seis de maio de dois mil e três, foram registradas duzentas e vinte e cinco ocorrências; o outro, apesar de ter em sua folha de abertura a data de referência inicial de vinte e dois de agosto de dois mil e um traz sua primeira ocorrência lançada somente em oito de julho de dois mil e dois e sua última em vinte e seis de maio de dois mil e três, totalizando cento e trinta e oito ocorrências e registros. Algumas cópias digitadas estão soltas dentro dos livros: trata-se de nove suspensões que foram aplicadas sobre alguns estudantes entre os dias vinte e dois de setembro de dois mil e um e nove de julho de 2003. Essas suspensões serão consideradas a parte, permanecendo como datas de referência de início e de fim de estudo as seguintes e respectivas: oito de julho de dois mil e dois a vinte e seis de maio de dois mil e três, período de duzentos e treze dias letivos (excluídos os recessos, férias, finais de semanas e feriados), em que foram feitos trezentos e sessenta e três lançamentos que, pelo fato de alguns deles dizerem respeito a mais de uma infração ou virem acompanhadas de uma determinada punição, desdobram-se em quinhentas e dezessete ocorrências, cerca de duas ocorrências e meia por dia.

Perguntada sobre o funcionamento do sistema disciplinar no Yone, eis o que a diretora respondeu:

“Qual o nosso regulamento, seria isso? Em relação a disciplina? Nós temos dois livros tá, um livro que a gente bota como livro de ocorrência e outro livro de advertência. Nós colocamos a advertência para aquele aluno que tem algum problema em relação a matéria né, o professora reclama: ‘olha, esse aluno não faz o exercício de casa’, nós registramos

isso no livro de advertência, chamamos o responsável aqui, até mesmo pra gente tentar ajudar. Por que esse aluno não tá participando? Ele tá com algum problema de audição, de visão, não sei, as vezes não tá copiando porque tá com dor de cabeça, pode ser problema de vista. Então a gente chama pra pessoa responsável [ser] alertada né, sabendo que tá havendo alguma coisa, que o filho dele não está participando, em casa não está fazendo os exercícios de casa, que é um dever que eu acho que o pai tem que tomar essa posição. Então isso aí é colocado no caderno de advertência.

Após três ocorrências do mesmo aluno e não foi tomada nenhuma providência, o pai não resolveu esse problema, aí a gente faz uma reunião, chama a orientadora educacional tá, e estudamos de perto para saber se isso aí, essa criança vai ter que ser encaminhada para alguém que procure esses pais pra ver o que tá acontecendo. Isso após três ocorrências. o outro livro, que é o de ocorrência, é questão disciplinar mesmo: brigou dentro de sala, bateu no colega, respondeu lá o colega, falou um palavrão..., então, ele tá ali num livro de ocorrência e a gente sempre registra exatamente o que aconteceu: ‘o aluno tal, na aula do professor tal, discutiu com seu colega chegando à violência, bateu’, e alguns dias esse aluno é encaminhado para a psicóloga pra saber por que dessa violência, por que ele tá nervoso, o que tá acontecendo. Foi chamado atenção, neste mesmo caderno, o aluno que matou aula tá, pulou o muro... O responsável também vem aqui. Se ele for aluno de ocorrência o responsável tem que vir à escola, tanto advertência quanto ocorrência é feita, o aluno assina e ele só entra no outro dia se o responsável vier aqui assinar, tá. Aí nós caímos num problema sério: outro dia o que aconteceu, o responsável não vem (sic), então aquilo começa a incomodar, não é o que a gente quer, a gente não quer o aluno fora da escola, a gente quer que o responsável tenha ciência do que está acontecendo mas não que a gente fique mandando pra casa todos os dias. Então agora a gente tá fazendo o seguinte: chamou a primeira vez, chamou a segunda, não veio, a gente não proíbe mais o aluno de assistir aula não, o aluno fica na escola e a gente encaminha pro Conselho Tutelar procurar saber o que tá acontecendo e dar também uma advertência a esse pai, não sei, aí já saiu da nossa alçada né, já passou pro Conselho Tutelar resolver. E realmente o Conselho Tutelar tem agido aqui com eficácia até né, a gente chama e na mesma hora tem alguém do Conselho Tutelar e eles tão tentando correr atrás realmente dos problemas”.<sup>223</sup>

---

<sup>223</sup> Solange Moraes Gomes, em entrevista já citada.

Espero que a longa citação se justifique pela riqueza de detalhes que fornece para traçar não só um perfil do que pensa a atual diretora do Yone como também como funciona seu sistema disciplinar em muitos de seus detalhes, particularmente em relação aos seus “livros pretos” que só passaram a ser diferenciados como de advertência e de ocorrência após a gestão da atual direção, até então já existiam os dois livros, mas ambos registravam quaisquer atos de indisciplina da mesma forma e o lançamento de mais de três registros de um mesmo estudante implicava suspensão ou mesmo expulsão em determinados casos.

Outra coisa que merece atenção é o fato de a escola, todas as vezes que não se vê satisfeita com a conduta dos pais ou responsáveis, acionar o Conselho Tutelar para através dele tentar intervir nas relações educativas dentro das próprias casas dos estudantes. É a escola, através do dispositivo de um órgão com uma existência razoavelmente recente na realidade brasileira e mais ainda de Arraial do Cabo, tentando disciplinar além dos estudantes também seus pais, estendendo seus tentáculos para fora da sua área de circunscrição geográfica, atingindo toda a cidade, todas as casas de todos que são ligados à comunidade escolar.

Para melhor entendimento do processo de vigilância e punição a análise desses livros é fundamental visto que eles especificam quais as punições serão computadas a determinadas atitudes. No entanto, para permitir a melhor compreensão possível do processo de lançamento de ocorrências nos temíveis “livros pretos” respeitei quase integralmente a forma como foram escritas, só as colocando em tabelas para facilitar a visualização e análise. Não há um padrão para lançamento das ocorrências e que diversas delas foram lançadas apenas com o nome dos estudantes e sem explicação dos motivos, o que deixa transparecer as entrelinhas que um processo disciplinar tem no próprio fato de o estudante ser levado para assinar o livro de ocorrência como uma punição. Após três ocorrências consecutivas acontece uma suspensão por um determinado número de dias que varia de acordo com a conduta do estudante, as reincidências e a gravidade – do ponto de vista da escola - dos atos cometidos. Aliás, quanto a isso, uma única atitude considerada como infração gravíssima pode levar a suspensão das aulas da mesma forma, mesmo que não seja uma reincidência.

Também dividi as ocorrências entre as que se deram dentro e fora das salas de aula (nos corredores, refeitório, sala de vídeo, pátio, rampas, enfim, nas demais dependências do Yone e até mesmo fora delas). Começo por discutir a partir da tabela abaixo os fatos que se deram dentro das salas de aula e que foram, do ponto de vista do poder disciplinar, dignas de lançamento nos livros de ocorrência. A partir disso é possível definir quais os comportamentos que se encaixam e principalmente quais os que fogem à norma.

Tabela 5: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: ocorrências em sala de aula entre 8 de julho de 2002 e 26 de maio de 2003.

Tipos de Ocorrências	Quantidade	Total
Andar em sala durante a aula	1	203
Brigar em sala	16	
Brincadeira maldosa	1	
Brincadeira na sala	33	
Brincar	5	
Brincar com bolinha de papel	5	
Jogar papel no ventilador	1	
Atrapalhar aula	10	
Chamar colega de cachorra	1	
Conversar	12	
Derrubar / Danificar carteira	3	
Desobediência	2	
Desrespeitar professores	24	
Escrever coisas obscenas	1	
Falar palavrões – xingar	5	
Falta de educação em sala	1	
Falta de pudor	1	
Faltar com respeito com colega	3	
Fazer bagunça	5	
Gritar na sala	1	
Implicar com colega	3	
Indisciplina	18	
Jogar água em colega	1	
Jogar apagador no colega	1	
Jogar arame na barriga do colega	1	
Jogar colega na lixeira	2	
Jogar livro no rosto de colega	1	
Jogar lixeira em colega na sala	1	
Não colaborar com aula	1	
Não fazer atividades em aula	20	
Não prestar atenção nas aulas	2	

<b>Não querer ficar na sala</b>	<b>1</b>	
<b>Não querer nada em sala de aula</b>	<b>1</b>	
<b>Não querer trocar de lugar</b>	<b>1</b>	
<b>Não saber falar com professora</b>	<b>1</b>	
<b>Recusar assistir aula</b>	<b>1</b>	
<b>Sair de sala sem autorização</b>	<b>16</b>	
<b>Ocorrências sem explicação – não detalhadas</b>	<b>34</b>	<b>36</b>
<b>Ocorrências com justificção equivocada</b>	<b>2</b>	

Duzentas e três ocorrências dentro de sala de aula que os agentes disciplinares atuantes dentro dela consideraram importante registrar nos “livros pretos”, cerca de uma por dia letivo. Antes de me embrenhar nas entrelinhas das ocorrências, considero alguns fatos: 1º) lendo as entrelinhas de tais livros é possível perceber que eles funcionam ao mesmo tempo como mecanismo de registro de saberes sobre os comportamentos dos estudantes e também dos professores posto que há um grande numero de professores que apelam constantemente para este artifício para manter seus estudantes “sob controle” ao passo que outros fazem isso com menos freqüência ou até mesmo nunca se valeram de tal instrumento, o que é o meu caso; 2º) o alto número de ocorrências registradas demonstra que este mecanismo vem sendo utilizado com bastante freqüência pela escola como forma de enquadrar aqueles que causam algum tipo de distúrbio à ordem estabelecida; 3º) tais livros acabaram se tornando uma dupla ferramenta de poder: mais que simples livros de registros eles são também artifícios adestradores por causar constrangimento daqueles que são obrigados a assiná-los e também por que esse constrangimento é também uma forma de punição;

“(…) o próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição, na medida em que os melhores, aqui entendidos como os mais obedientes, mais adaptados e bem comportados, tendem a ocupar os primeiros lugares de uma hierarquia, ao passo que os indivíduos mais rebeldes e menos comportados são punidos com as piores notas e os piores lugares da classificação”.<sup>224</sup>

<sup>224</sup> PAULA. Op. cit. p 67.

4º) O limite de tolerância de três ocorrências no máximo representa uma ameaça a mais que paira sob a cabeça daqueles mais “indisciplinados” e serve também como artifício para provocar o auto-disciplinamento e o auto-controle visto que, a não ser que sejam bastante destemidos das punições escolares, eles próprios buscarão conter suas rebeldias e adequar seus comportamentos às normas vigentes internalizando assim e inscrevendo em suas subjetividades as relações de poder que interessam ao sistema escolar capitalístico, tornando-se co-autores de suas próprias sujeições; 5º) assinar os “livros pretos” significa também se submeter a ordem da escola para deixar impresso oficialmente o reconhecimento de que suas atitudes foram “um erro” e ainda por cima fornecer argumentos para que a escola os utilize contra os assinantes quando melhor aprouver; 6º) quando determinados estudantes permanecem com “condutas desviantes” dos padrões almejados pela escola e os diversos meios adotados por ela para enquadrá-los não são suficientes, as ocorrências servem como prova para que a instituição pressione os pais e responsáveis para que tomem também atitudes disciplinadoras contra seus filhos e filhas.

É possível perceber que não há uma linguagem sistematizada e padronizada para o lançamento dos casos de indisciplina, ao contrário, seguem mesmo um linguajar cotidiano que às vezes são abstratos ao ponto de tornarem-se pouco claros e até contraditórios, o que significa, por exemplo, “não colaborar com a aula”, “não querer nada em sala de aula” ou “não saber falar com a professora”? Em outro momento há o lançamento do significativo número de dezoito ocorrências de “indisciplina”. Mas afinal, não estariam todas as duzentas e três ocorrências registrando atos de indisciplina? A tabela acima e as que virão são provas cabais do esforço feito para manter os corpos sob controle. Assim, “andar em sala durante a aula”, “brincar”, “conversar”, “não querer trocar de lugar”, dentre outras atitudes do gênero, são consideradas pequenos “crimes” contra a ordem estabelecida pelo poder disciplinar. O estudante ideal para este poder é aquele que “colabora com a aula” mantendo seu corpo estático na carteira durante todo o tempo, que não fala ou só o faz quando solicitado pelo professor, que não tem necessidades físicas ou fisiológicas e, portanto, não sai de sala para ir ao banheiro ou beber água. O estudante ideal é o que “sabe falar com a professora”, ou seja, o obediente, o não rebelde, o que não questiona a ordem e as hierarquias das relações impostas; é o que “faz as atividades em aula” independente de quais sejam, mesmo que sejam para ele insignificantes e inúteis.

A moral impera também nesse espaço e a violação dela também é sujeita a sanções, por isso a “falta de pudor”, o “falar palavrões”, o “xingar”, o “escrever coisas obscenas” e provavelmente também o que foi chamado de forma pouco clara de “brincadeira maldosa”, estão entre as ocorrências com maior gravidade. Isso é uma pista importante para a compreensão do papel de intervenção permanente nas sexualidades dos educandos, o que por sua vez é um dos maiores desafios das tecnologias políticas: controlar as sexualidades, manter o domínio sobre a economia dos desejos para “normalizar” os indivíduos.

“As marcas que significavam status e privilégios tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas, na idade moderna, de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de enquadramento a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares.

O poder disciplinar, portanto, conduz à homogeneidade mas simultaneamente individualiza e diferencia, permitindo medir os desvios, determinar os níveis e ‘tornar úteis as diferenças’, ajustando-as umas às outras. Assim, podemos compreender perfeitamente por que o poder disciplinar ou poder da norma funciona tão bem num sistema de igualdade formal como o nosso, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”.<sup>225</sup>

A tabela acima ajuda a demonstrar o funcionamento dentro do Yone daquilo que Maria de Fátima Costa de Paula afirma existir em toda instituição disciplinar:

“(…) toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, etc.), da atividade (desatenção, negligência, etc.), da maneira de ser (grosseria, desobediência, etc.), dos discursos (insolência, tagarelice, etc.), e do corpo propriamente dito (gestos e atitudes “incorretas”, sujeira, indecência, etc.). ao mesmo tempo é utilizada, como punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

As punições e castigos disciplinares têm como função primordial a redução dos “desvios” de qualquer espécie, a

---

<sup>225</sup> Ibidem, pp 65-66.

correção e o enquadramento de tudo que está fora das regras estabelecidas.”<sup>226</sup>

Esta mesma autora nos mostra que está em pleno funcionamento na sociedade contemporânea um sistema de “gratificação-sanção” qualificador dos comportamentos e dos desempenhos a partir da dicotomia de valores de certo e errado, normal e anormal, bem ou mal, etc. A partir desse sistema os indivíduos são classificados, hierarquizados, e seus desvios são registrados. O Yone, como parte desta sociedade contemporânea, reproduz perfeitamente bem este modelo.

Tabela 6: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: ocorrências fora das salas de aula, nas demais dependências da escola, entre 08/07/2002 e 26/05/2003.

Tipos de Ocorrências	Quantidade	Total
<b>Brigar na escola</b>	<b>18</b>	<b>200</b>
<b>Advertências preventivas: participar das aulas, não se envolver em brigas e confusões sob pena de expulsão.</b>	<b>6</b>	
<b>Bater na porta de outras turmas</b>	<b>1</b>	
<b>Chegar atrasado</b>	<b>7</b>	
<b>Chegar atrasado, ser barrado e não ir para casa</b>	<b>2</b>	
<b>Conversar na hora da oração / na fila</b>	<b>7</b>	
<b>Desrespeitar funcionários</b>	<b>19</b>	
<b>Dispensa de aluno por problema particular</b>	<b>1</b>	
<b>Entrar em salas de turmas alheias</b>	<b>2</b>	
<b>Faltas</b>	<b>1</b>	
<b>Fazer sinal obscuro no corredor</b>	<b>1</b>	
<b>Ficar fora de sala após professor entrar</b>	<b>12</b>	
<b>Ficar sentado na hora do hino nacional</b>	<b>1</b>	
<b>Gritar no corredor da escola / na fila</b>	<b>2</b>	
<b>Ir embora sem comunicar / matar aula</b>	<b>32</b>	
<b>Jogar comida no colega</b>	<b>4</b>	
<b>Jogar ovo em colega</b>	<b>1</b>	
<b>Levar carimbo</b>	<b>1</b>	
<b>Mentir para direção, professores, funcionários</b>	<b>2</b>	
<b>Não aceitar a vinda do responsável na escola</b>	<b>1</b>	
<b>Não assistir aula</b>	<b>5</b>	
<b>Não descer para oração</b>	<b>1</b>	
<b>Não entrar na sala após sinal de fim do recreio</b>	<b>9</b>	
<b>Não obedecer a direção</b>	<b>4</b>	
<b>Não obedecer quando chamado atenção</b>	<b>22</b>	
<b>Não se comportar / brincar no corredor</b>	<b>3</b>	
<b>Não se comportar na sala de vídeo / na escola</b>	<b>2</b>	
<b>Não se comportar em passeio</b>	<b>2</b>	
<b>Não subir com a turma / no horário</b>	<b>4</b>	
<b>Não tirar boné na hora da oração e do hino</b>	<b>1</b>	

<sup>226</sup> Ibidem. P 66.

<b>Pular na rampa</b>	<b>2</b>	
<b>Pular no ônibus</b>	<b>1</b>	
<b>Pular o muro da escola</b>	<b>7</b>	
<b>Brincar de dar chute / soco / luta</b>	<b>4</b>	
<b>Cabo da TV sumiu</b>	<b>1</b>	
<b>Chutar porta / parede</b>	<b>4</b>	
<b>Escrever na parede</b>	<b>1</b>	
<b>Quebrar lixeira</b>	<b>1</b>	
<b>Rasgar cartazes</b>	<b>1</b>	
<b>Subir na laje do refeitório</b>	<b>1</b>	
<b>Subir na mesa / no banco do refeitório</b>	<b>3</b>	

Algumas considerações importantes precisam ser feitas sobre a tabela acima: 1º) novamente eles nos apontam não só o perfil dos estudantes e das infrações cometidas por eles nos espaços escolares ditos extra-classe como também trazem em suas entrelinhas os comportamentos que seriam considerados ideais e normais traduzidos exatamente pelo inverso das ocorrências. Assim, seria ideal para a escola se não houvesse atos como o “chegar atrasado”, o “conversar na fila”, o “desrespeitar funcionários” e assim por diante; 2º) também algumas ocorrências remetem ao caráter incompleto, repetitivo e às vezes até contraditório dos lançamentos como por exemplo o “levar carimbo”, que se traduz na verdade em uma forma de advertência carimbada feita nos livros de ocorrências e/ou na própria caderneta escolar do estudante como mais uma pressão para o “bom comportamento” e também como uma espécie de recado para os pais ou responsáveis de quem se espera que fiscalizem permanentemente as cadernetas dos filhos para permanecerem interessados dos desempenhos escolares; o “não se comportar” encontrado na tabela é no mínimo redundante visto que todos os lançamentos dizem respeito a algum tipo não da ausência de comportamento mas sim do “não se comportar da maneira que a instituição exige”; 3º) um dos fatos que mais chamam atenção são as seis ocorrências que considereei como preventivas - mas temo estar sendo redundante pois de certa ótica todas elas são ao mesmo tempo punitivas e preventivas ao pretenderem amedrontar os envolvidos de forma que eles não cometam reincidências. As seis ocorrências citadas são, mais que meramente preventivas, uma autêntica ameaça oficial da escola a determinados estudantes, pois caso eles continuassem se negando a “participar das aulas” e não buscassem evitar

envolvimento em “brigas” e “confusões” correriam o risco de serem expulsos da instituição escolar.

Em ambas as tabelas encontra-se uma série de ocorrências que dizem respeito a algum tipo de agressividade ou violência física direta contra outras pessoas ou contra o patrimônio escolar: brigar em sala, derrubar/danificar carteiras, jogar água em colega, jogar apagador em colega, jogar arame na barriga do colega, jogar colega na lixeira, jogar livro no rosto do colega, jogar lixeira em colega na sala, brigar na escola, jogar comida no colega, jogar ovo em colega<sup>227</sup>, brincar de dar chute/soco/luta, chutar porta/parede, quebrar lixeira, rasgar cartazes, totalizando assim sessenta e quatro atitudes de violência e/ou agressividade, número bastante alto e preocupante, tendo em vista ser uma população de um pequeno município em que os índices de violência são certamente bem menores que os encontrados nos grandes centros urbanos. É preciso levar em conta mais uma vez que a realidade frequentemente escapa desses números como nos diversos casos em que alguma situação de conflito acontece e que os próprios estudantes resolvem ou então algum funcionário ou professor menos autoritário o faz evitando que os envolvidos acabem parando na sala da direção e conseqüentemente nos “livros pretos”. Fica no ar a hipótese, que infelizmente não poderei comprovar ou negar aqui (visto que já estou me estendendo e me faltam tempo e espaço), de que tamanha agressividade é uma espécie de reação “inconsciente” de muitos estudantes submetidos a tamanha situação de controle e “adestramento”. Como não podem descarregar as raivas e rancores contra o aparelho escolar o fazem uns nos outros e contra os outros, o que acaba por facilitar ainda mais as classificações e o controle por parte do sistema. A seguir há um gráfico que permite uma comparação entre as ocorrências em cada setor da escola.

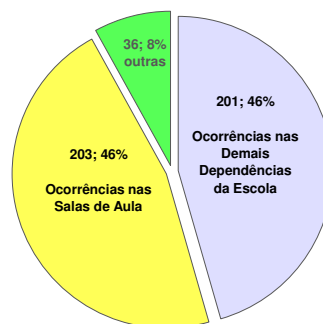
É possível perceber no gráfico abaixo que percentualmente houve a mesma quantidade de transgressões disciplinares registradas dentro das salas de aula e nas demais dependências da escola: 46%, o que demonstra como o poder disciplinar vem funcionando bem em todo o Yone, ou melhor, como os diferentes agentes disciplinares vêm cumprindo eficientemente seus papéis, dentro de sala os professores se encarregam do controle e das

---

<sup>227</sup> Diferenciei propositalmente “jogar comida no colega” de “jogar ovo no colega” por que o segundo gesto traduz uma intenção diferente do primeiro. Trata-se de uma tradição entre os estudantes da cidade em “homenagear” os aniversariantes jogando ovo neles e às vezes até farinha de trigo também, o que, por mais que represente um gesto de aparente agressividade, é também um gesto de amizade.

eventuais sanções ao passo que fora dela os inspetores é que o fazem. Mas um mergulhar mais profundo relacionando o gráfico com as especificidades escolares demonstrará que na prática a proporção de ocorrências fora de sala acaba sendo muito maior visto que o tempo que os estudantes passam em cada setor da escola é muito diferente. Enquanto passam cerca de seis aulas de cinquenta minutos por dia dentro das salas, ou seja, cinco horas ou trezentos minutos, passam no máximo meia hora no restante da escola, somando aí os horários de entrada e saída com os recreios e intervalos entre as aulas.

Gráfico 15: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: proporção de ocorrências em sala da aula, nas demais dependências da escola e outras não especificadas.



Tal igualdade nas ocorrências dentro e fora das salas de aula, apesar da grande diferença de tempo em que as atividades acontecem em cada um dos espaços, se dá por que os professores são agentes disciplinares mais eficazes e portanto os estudantes se mantêm mais comportados durante o período em que estão nas salas? O seria o contrário, os funcionários, particularmente os inspetores de turno é que seriam mais eficientes no cumprimento do papel de vigilância a ponto de em muito menos tempo perceberem a mesma quantidade de transgressões que os professores? Creio que ambas as afirmativas se completam. Mas se é assim como explicar tais números? Onde, afinal o estudante se sente mais controlado, dentro ou fora da sala de aula? Considero que os professores têm uma área de atuação dentro do espaço escolar mais reduzida e, portanto, de mais fácil controle, onde a concentração dos estudantes se dá em um espaço quadriculado, em uma sala de aula cercada por quatro paredes onde a distribuição dos corpos se dá da maneira mais celular possível através das carteiras enfileiradas a frente dos “mestres” que por sua vez percebem

as ausências e as presenças com simples olhares e conseguem com eles muitas vezes calar vozes e desejos, refrear comportamentos.

A sala de aula é por si só o espaço de domínio e produção de subjetividade privilegiado, nela estudantes e professores são obrigados a permanecer durante quase todo o dia letivo, por anos e anos. Sua disposição é tal que todos os estudantes são voltados para o professor e qualquer desvio de olhar ou perda de atenção é facilmente notada por ele que ocupa um lugar privilegiado. A própria diferença entre a mesa do professor, geralmente maior e mais confortável que as carteiras dos estudantes já transmite subliminarmente uma diferença de status e uma desigualdade de saberes e de poderes.

O quadro negro e a lousa também merecem sérias considerações: por serem também espaços - só que diferentes dos demais: planos e bidimensionais - pretendem servir de suporte ao ato educativo viabilizando a transmissão dos conteúdos programáticos. São de fato isso e mais que isso, as práticas escolares lhes transformaram em espécies de telas unidirecionais de projeção de saberes, quase sempre monopolizadas pelos “detentores únicos” desses saberes: os professores. Raramente tais espaços são permitidos aos estudantes a não ser quando se quer testar neles a capacidade de assimilação dos saberes transmitidos, o que acaba geralmente sendo uma outra sutil espécie de punição às desatenções pois pode provocar a humilhante situação da revelação diante de toda a turma das ignorâncias individuais. Daí o pânico que provoca em muitos estudantes o professor que ameaça mandá-los ao quadro ou à lousa.

Professores em suas salas de aula têm em mãos muitos outros artifícios para utilizar em suas sanções e seus disciplinamentos cotidianos, que vão desde os já citados olhares castradores de atos e desejos até as chamadas verbais de atenção em tons que variam de intensidade de acordo com a paciência deles e com os atos de rebeldia a serem repreendidos. Além do olhar e da voz está o diário escolar onde os conteúdos, os atrasos, as faltas e as notas são registrados e que podem servir de arma e de chantagem contra os estudantes que venham a desobedecer ou desacatar os professores não cumprindo as tarefas “não querendo nada”, “não colaborando com as aulas” ou mesmo as “atrapalhando”, como dizem certas ocorrências. Ameaças de perdas de pontos e diminuição nas notas em função dos comportamentos são uma prática constante dos professores do Yone, que muitas vezes se concretizam. O medo de ser prejudicado, de perder ponto e quem sabe ser repreendido

pelos pais ou mesmo repetir o ano letivo acaba provocando o autocontrole e conseqüentemente a interiorização de certas submissões que marcarão as subjetividades estudantis. Sim, o medo. Que pena ser ele o fundador de muitas relações que se dão dentro das salas de aula e outros espaços escolares.

Sobre o diário escolar e a chamada Irecê Rego Beltrão tem a dizem o seguinte:

“A chamada pelo nome é individuação, é identificação, é algo que se exige? É algo que se deve a cada um por direito? Entretanto não se está falando de sujeitos de direito, está-se falando de indivíduos fabricados por uma tecnologia de poder que usa a chamada, sim, que usa o fato de os corpos estarem presentes ou ausentes para esquadrihar os espaços de deslocamentos e de fixação dos indivíduos, sim, mas fundamentalmente para referir esses corpos a modelos (rendimentos nos estudos), idéias (preferências) (...).

A tecnologia de poder disciplinar vai ‘escavando’ nos indivíduos ‘interioridades’ que eles não possuem, vai fabricando neles diferenças que os fazem reconhecíveis, para agrupá-los ou para separá-los – para manejá-los.

É exatamente a identidade individual a maior fabricação das disciplinas: um nome, uma classe, um sexo, uma idade, uma peculiaridade, um talento, uma profissão, um lugar de morar, um pertencimento afetivo – são esses os materiais de que o poder se serve para sujeitar, isto é, para fazer, de cada um, um sujeito”.<sup>228</sup>

Ao lado do medo, a chantagem da nota faz com que muitos estudantes sejam engolidos pelo sistema e se tornem até uma espécie de “mercenários”. A escola, por considerar as notas das avaliações como seu trunfo mais importante, só permitindo promoções e retenções através delas, provoca uma atitude mercenária nos educandos que passam a fazer quase sempre a odiosa pergunta sempre que qualquer educador proponha qualquer atividade: “vai valer nota?” Assim vão se formando subjetividades enquadradas e prontas para ingressarem num sistema que previamente as engoliu: o capitalismo. Pouco ou nada é feito pelo prazer ou mesmo pelo conhecimento, apenas pelas notas. Primeiro as notas abstratas das disciplinas escolares, mais tarde as notas artificiais do dinheiro, do

---

<sup>228</sup> BELTRÃO. Op. cit. p 44.

capital. Quando uma ou outra dessas notas não são conseguidas, frustrações e sentimentos de inferioridade surgem. Fabrica-se assim o sujeito, prenhe de valores capitalísticos.

“Modernamente, a naturalização destas hierarquias como lei na escola e pela escola vem ‘enformando’ escolares, subjetividades dóceis a organizações políticas de dominação, úteis a organizações econômicas de exploração e dependentes o suficiente para se submeterem voluntariamente aos apelos do mercado voltado ao consumo de necessidades produzidas por especialistas. Nestas subjetividades vislumbram-se máscaras de apatia nas relações afetivas, depressão no ambiente social, estresse no trabalho e indiferença para com o político”.<sup>229</sup>

De volta à sala de aula, geralmente só depois que nenhum dos artifícios citados funciona – olhar controlador, repreensões verbais, castigos traduzidos na reprodução de atividades escolares como leituras, escritas, exercícios e outros trabalhos, perda de pontos e lançamentos de outras sanções semelhantes nos diários – depois de tentados todos esses meios combinados ou não é que os estudantes acabam sendo enviados para a direção ou orientação educacional que se valerão da arma dos “livros pretos”.

Quanto aos funcionários, particularmente os inspetores que são os responsáveis pelo bom funcionamento do turno e zelam pelo “bom comportamento”, apesar de terem menos tempo para lidar diretamente com os estudantes em comparação aos professores, têm espaços muito maiores para manter sob controle e vigilância. Ao mesmo tempo não têm outros dispositivos além dos olhares controladores e das chamadas verbais de atenção e por isso se valem da única “arma” que lhes resta para impor obediência: os “livros pretos”.

Além das ocorrências dentro e fora das salas de aula que já aponte há também outras trinta e seis que foram lançadas sem qualquer explicação ou detalhamento e que, por isso, foram difíceis de enquadrar. Isso demonstra não só uma certa arbitrariedade como também uma ausência de preocupação em justificar certas repreensões. Deixa transparecer também que mais importante que o registro das ocorrências é o ato de fazer com que o educando transgressor das normas passe pelo constrangimento de ser retirado da sala de aula (ou de qualquer outro local da escola onde se encontra em meio aos colegas) e

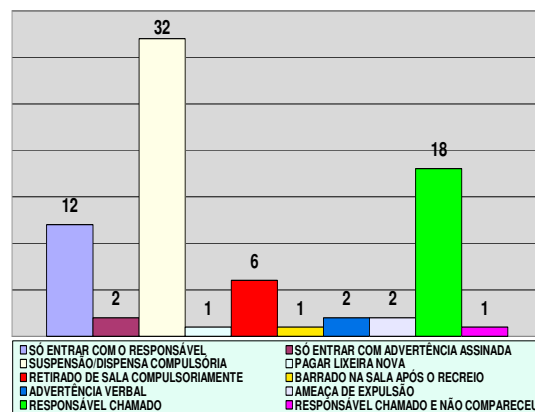
---

<sup>229</sup> Ibidem, p 11.

encaminhá-lo até a sala da direção onde além de ouvir os habituais “sermões” dos diretores e/ou orientadoras são obrigados a assinarem o temido livro.

Como é possível observar todo esse processo já é em si uma punição, mas nos “livros pretos” encontrei algumas punições ainda mais explícitas e consideradas oficialmente como tal.

Gráfico 16: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: punições ministradas sobre os estudantes.



São setenta e sete lançamentos que se remetem a algum tipo de punição. Note que a principal punição aplicada é a suspensão das aulas ou a dispensa compulsória (trinta e dois lançamentos), termo sutil que a instituição encontrou para traduzir o processo de expulsão. Em seguida vem a convocação dos pais ou responsáveis (dezoito), prática comum em que a instituição disciplinar escola aciona a instituição disciplinar família para promover um duplo processo de intervenção nos comportamentos ditos “anormais”. Em terceiro lugar está também a convocação dos responsáveis (doze) só que agora condicionando a frequência dos estudantes ao comparecimento deles. Portanto há trinta ocorrências em que os responsáveis são intimados ao comparecimento que somadas as outras duas em que as advertências foram mandadas para casa para que fossem assinadas e mais uma em que

foram chamados e não compareceram, totalizam trinta e três vezes em que a escola de forma oficial e compulsória acionou a família. No entanto este número também não traduz totalmente a realidade pois muitas outras vezes os responsáveis foram convocados tanto de forma individual para resolverem problemas específicos de seus filhos quanto de forma coletiva para participarem de reuniões de pais e mestres e isso não mereceu registro nos livros de ocorrência.

As outras punições encontradas foram duas ameaças de expulsão, seis vezes em que os estudantes foram retirados de sala compulsoriamente, duas advertências verbais e uma em que alguém teve que pagar a lixeira que quebrou. Todas têm uma função bem específica dentro do sistema disciplinar: quando os atos de vigilância e controle dos corpos e das “almas” (que se dão através do quadriculamento dos espaços e do esquadramento do tempo, através do exame em que ao mesmo tempo em que se produz saberes, hierarquizações e diferenciações, se legitimam e se desenvolvem poderes) não são suficientes, surgem as “sanções normalizadoras”, quando o “vigiar” torna-se insuficiente na Escola Municipal Yone Nogueira, surge o “punir” como parte de uma tecnologia de poder que pretende e consegue fabricar sujeitos.

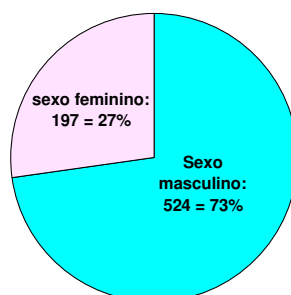
“(…) os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos. Através dessa micro-economia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos ‘com verdade’; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos”.<sup>230</sup>

Uma última consideração que precisa ser feita sobre as ocorrências registradas nos temidos “livros pretos” está na curiosa diferenciação por sexo dos envolvidos. Observe, sobre isso, o gráfico abaixo:

---

<sup>230</sup> FOUCAULT. **Vigiar e punir**. Op. cit. p 162. A mesma citação é encontrada em PAULA. op. cit. p 68.

Gráfico 17: Escola Municipal Professora Yone Nogueira: ocorrências disciplinares distribuídas por sexo dos envolvidos.



De todas as setecentas e vinte e uma pessoas envolvidas nas ocorrências disciplinares do Yone no período estudado, cento e noventa e sete são mulheres, 27% do total, e quinhentas e vinte e quatro são homens, 73%. Como explicar esta surpreendente realidade? Por que afinal a maioria esmagadora das infrações foi cometida pelos meninos? Mais uma vez, por falta de aprofundamento que permita esclarecer este fato, me contentarei por enquanto, no levantamento de hipóteses que juntamente com as muitas outras dúvidas não esclarecidas aqui poderão ser destrinchadas numa futura tese ou outro trabalho de investigação similar que me permita um novo fôlego.

Historicamente, sempre houve em nossa sociedade a incidência de um poder, de um controle e de uma dominação ainda maior sobre as mulheres. Dominação e controle esses que ao se entrecruzarem com outras de diferentes níveis – dominação de classe, étnica, política, cultural, etc. – vêm provocando ao longo do tempo um assujeitamento ainda maior nas mulheres que nos homens, consolidando um processo de subjetivação marcadamente padronizado. Claro que isso não se dá de forma simples e muito menos linear, mas sim em diferentes níveis e com permanentes resistências e lutas por parte delas, lutas que vêm se intensificando nas últimas décadas e se traduzindo em uma série de conquistas macro e micropolíticas que as fazem avançar rumo a uma maior igualdade de condições. Um outro lado dessa questão está no fato dos homens serem historicamente responsáveis por uma cultura belicista. Foram eles que inventaram as guerras e que as reproduzem até hoje, inclusive proibindo até recentemente que as mulheres delas participassem, seja pela preservação da espécie, posto que a mulher é a geradora, seja por machismo mesmo e nesse sentido, pela preservação da propriedade-mulher. De qualquer forma, tais afirmativas pretendem somente apontar caminhos possíveis ao invés de serem o ponto de chegada e a

conclusão final a respeito do porquê de a maioria das ocorrências disciplinares envolverem homens. Evidentemente, não se pode negar também as muitas astúcias que as mulheres inventam e utilizam para escapar dos enquadramentos.

#### 4. ASTÚCIAS E TÁTICAS CONTRA O PODER DISCIPLINAR DA ESCOLA.

“Após algumas horas de entrevistas, o cansaço tomou conta do corpo. O café com creme no shopping center ao lado do Departamento de Psicologia era uma boa opção. Chegando lá, alucinações e surpresas aconteceram. O néon colorido cruzava lembranças sérias de depoimentos psi. A estagiaria reclamava da instituição; falava que o paciente do Serviço de Profilaxia Aplicado (SPA) era fadado ao fracasso, passando de mão em mão, que o tempo era curto para o atendimento, e que era um desrespeito ao indivíduo, uma falta de sensibilidade. Essas frases dançavam no shopping entre cores invasivas, mas em certo momento a última palavra chamou-me a atenção: sensibilidade. Essa palavra manteve-se imóvel como se fosse um defeito na projeção de um filme. Entre lojas e letreiros, alucinei. Por alguns segundos vi essa palavra que, mesmo não dita nos depoimentos psi, impõe-se em climas e gestos, escrita em néon. Colorida e forte. Pensei ser o nome de uma loja, mas logo percebi o equívoco provocado pelo excesso de trabalho. Ledo engano; a alucinação tentava me dizer alguma coisa. Dizia que eu ainda trabalhava no shopping. Um trabalho psicótico que, impossibilitado de simbolizar, crê na potência dos fragmentos de seus sonhos. Dizem os psicanalistas que, ao simbolizar, o psicótico está a um passo da cura. O trabalho no shopping realizava uma pré-cura, ou um processo de trabalho não preocupado em curar-se”.<sup>231</sup>

A citação acima ajuda a ilustrar uma situação onde o trabalho teima em penetrar e tomar conta dos momentos destinados exatamente à fuga dele, ao seu esquecimento. Tenho vivido processo semelhante ao de Luis Antonio Baptista, na confecção deste trabalho de pesquisa que por sua vez trata de meu outro trabalho como professor inserido na realidade da Escola Municipal Professora Yone Nogueira, parcialmente descrita no capítulo anterior. Há alguns dias tive o prazer de assistir no Teatro Municipal do Rio ao belíssimo e estonteante espetáculo de dança do Grupo Corpo, um dos melhores grupos de dança contemporânea do Brasil e do mundo. Lá, em meio a tantos movimentos mirabolantes e esteticamente perfeitos se dando sob meus olhos, de repente me vi pensando em minha

---

<sup>231</sup> BAPTISTA, Luis Antonio. **A Cidade dos Sábios: Reflexões sobre a Dinâmica Social nas Grandes Cidades**. São Paulo: Editora Summus, 1999. pp 19-20.

dissertação, na escola que trabalho que é meu objeto de estudo, mais precisamente nos movimentos dos corpos que se dão dentro dela e em como há mecanismos criados com a preocupação de “podar” esses corpos, regular seus movimentos.

Foi impossível não relacionar ambos os processos de lidar com os movimentos e as expressões corporais e acabei comparando os corpos dançantes e multicoloridos do palco daquele teatro com os estáticos, uniformizados e aprisionados nas carteiras das salas de aula. Quantos movimentos são possíveis ao corpo humano? Os corpos da bailarina, do ator, dos dançarinos, ginastas e atletas demonstram que milhares de gestos, movimentos, saltos, quedas, curvas e expressões são possíveis. Evidenciam também que quase todos vão se perdendo ao longo da vida da grande maioria das pessoas através do disciplinamento adestrador que os reduz a movimentos previsíveis, conformados, submissos aos espaços ao invés de desafiantes e utilizadores dos potenciais existentes neles.

A escola, como espaço privilegiado de disciplinamento, tem se mostrado letal para a espontaneidade dos corpos tornando-os calcificados, regulando desde a alimentação até as vestimentas, passando pelos fluxos, pelos trânsitos, pelo sentar e levantar traduzidos na ríspida e repetitiva frase: “senta direito menino(a)!””, chegando mesmo a tentar regular as próprias necessidades fisiológicas daqueles que a freqüentam, proibindo o “ir ao banheiro” e o “beber água”, dentre tantas outras proibições. O corpo fica reduzido a um mínimo de possibilidades de movimento e expressão: levanta, caminha, senta, ouve, vê, fala e come, tudo somente quando autorizado, raramente salta, grita, pula, corre, cai, deita, rola, raramente há a preocupação em permitir aos corpos que vivam sua plenitude, que experimentem, que avancem rumo as fronteiras de suas possibilidades. Foi partindo deste ponto de vista, das minhas “meninas dos olhos” que dançavam tentando acompanhar o ritmo e a pulsação dos corpos bailando naquela noite, que percebi o quanto de ausência de liberdade habita na escola e o quanto ela poderia ser diferente.

É exatamente sobre isso que passo a falar agora, sobre o quanto a escola pode ser diferente mas também o quanto ela já é diferente se ao invés de apenas observada ela for mergulhada, penetrada e vivida com todos os sentidos. Para isso pretendo inicialmente promover uma verdadeira reviravolta nos rumos que esta dissertação vem tomando. Até aqui pinteí um quadro de uma escola aprisionadora e de como dentro dela funcionam as relações de poder calcadas nas disciplinas potencializadoras da produtividade dos corpos e

simultaneamente inibidora de suas rebeldias políticas e mesmo artísticas. Mas acontece que a escola não é apenas isso, digo mais, seria uma análise bastante empobrecedora se fosse reduzida a apenas isso. Foucault afirmava com razão que “toda relação é relação de poder” e que o poder atravessa todas as relações num processo microfísico que os interpenetra fluindo de todos os lados e por todas as direções, marcando-os, fabricando-os, atingindo em cheio suas subjetividades e a partir disso, sujeitando-os. No entanto Foucault poderia ter complementado sua afirmação dizendo que “toda relação é relação de poder” mas não se limita a apenas isso, os seja, as relações podem e geralmente são muito mais que apenas relações de poder. Há muito mais entranhado nas entrelinhas do cotidiano escolar que precisa ser escavado, sentido, visto, tocado, provado, cheirado, descoberto. A escola não é apenas sujeição e reprodução, é isso que pretendo mostrar neste capítulo final, sinalizando que há “um mundo de relações” humanas, afetos, carinhos, amores, trocas, que marcam a mim e a todos que compõem e vivem nela.

Paulo Freire, ao falar sobre a influencia exercida pelo pensamento Althusseriano e de outros reprodutivistas<sup>232</sup> que tiveram muita força a partir da década de 1970, lamenta o fato de que muitos abandonaram a escola por passarem a vê-la apenas como reprodutora das desigualdades sociais, de classe, dos valores e ideologias que legitimam essas desigualdades.

“A indagação foi feita, nos anos 70, sobre até que ponto era possível fazer uma prática educativa libertadora que se colocava no lado oposto das análises de Althusser e de sua equipe, que entendia a escola enquanto educação oficial, reprodução da ideologia dominante. Nos anos 60, na América Latina, a educação tinha sido intensamente aceita como um instrumento da transformação das estruturas sociais e então houve uma espécie de otimismo pedagógico. Os anos 70 foram os anos do pessimismo pedagógico, graças à contribuição de Althusser. A esquerda burra dizia que não havia mais o que fazer dentro de nenhuma escola, por que ela era sempre uma reprodução da ideologia dominante. Mas nos

---

<sup>232</sup> Utilizo o conceito de “reprodutivista” aqui como ele vem sendo utilizado pela literatura especializada para se referir aos autores que denunciaram a visão redentora da escola que a colocava como principal meio de superar as desigualdades sociais através da educação. Os reprodutivistas denunciaram tal perspectiva afirmando que a escola era um “aparelho ideológico do Estado” e como tal cumpria a função não de superar tais desigualdades mas sim de reproduzi-las. No entanto, melhor seria chamar tais autores, entre os quais Foucault de certa forma está, de anti-reprodutivistas posto que eles denunciavam esse reprodutivismo ao invés de defendê-lo como a primeira vista dá a entender tal conceituação.

anos 80 essa coisa foi posta em seu devido lugar e se chegou a uma compreensão mais dialética das relações da escola com a realidade. Uma outra educação podia ser vista novamente como possível desde que se partisse da compreensão que a educação na escola, no contexto em que ela se dá, sistematicamente, não é alavanca fundamental da transformação. Ora, não sendo a alavanca fundamental da transformação da estrutura da sociedade, essa transformação não se dá também sem ela”.<sup>233</sup>

É esta perspectiva, de que a escola não é o mecanismo fundamental de transformação da sociedade, mas que tal transformação não se dará também sem ela, que me mantém atuante na sala de aula e é a fonte em que bebo para elaborar esta dissertação. A transformação da escola deve se dar conjuntamente com a da sociedade. No entanto, transformar a escola não significa acabar com tudo que há dentro dela, mas sim criar condições para que muitas coisas que lá estão: represadas, jogadas para o subterrâneo, soterradas, possam aflorar e fluir, permitindo assim que haja uma intensificação e uma “insurreição desses saberes sujeitados”. Antes, portanto, de querer transformar a escola faz-se necessário transformar as formas de olhar para ela, de estudá-la, de compreendê-la. A escola é também um espaço em movimento, um:

“(…) lugar praticado, pleno de operações devidas a ações de sujeitos históricos (o professor que consegue ensinar a ler e a escrever; o aluno que aprende e se recusa a aprender bobagens; o diretor que consegue pintar a escola todos os anos; a cozinheira, que com os mesmos ingredientes de todas, faz uma merenda deliciosa)”.<sup>234</sup>

É preciso destacar o fato de que a escola não é só construída e inaugurada no momento em que o poder político estabelecido promove sua edificação e abre suas portas buscando deixar em sua estrutura física, marcas que induzam a população a estabelecer uma conexão entre ambos, bem como regras de funcionamento que regulem as relações. Há no dia-a-dia da escola permanentes reconstruções, re-inaugurações cotidianas que se dão a

---

<sup>233</sup> PASSETTI, Edson. **Conversação Libertária Com Paulo Freire**. São Paulo: Editora Imaginário, 1998. p 62.

<sup>234</sup> ALVES. **O Espaço Escolar e Suas Marcas**. op. cit. p 130.

partir do momento em que aqueles que a habitam a reinventam, a transformam, a adaptam às suas realidades. Felizmente a vida tem frequentemente conseguindo escapar aos esquadrinhamentos e quadriculamentos que intencionam restringi-la.

#### 4.1. Dissertar Sobre De Certeau.

Ninguém melhor que Michel de Certeau para ilustrar todo esse processo. Ao relativizar a noção de verdade e suspeitar da objetividade das instituições do saber, ele busca se entranhar nas brechas existentes entre o que é dito e o que é feito como forma de vislumbrar possibilidades de futuro. Sua intenção é de “compreender aquilo que o imprevisível nos ensinou a respeito de nós mesmos, ou seja, aquilo que, então, nos tornamos”.<sup>235</sup> Em “A Invenção do Cotidiano”, uma das principais contribuições ao aguçamento das investigações sobre as múltiplas facetas da realidade, está nas inversões de perspectiva que ele faz ao se referir a “cultura no plural” e a partir disso vislumbrar a coexistência de um feixe de culturas que se entrelaçam e formam a vida cotidiana, manifestando “a recusa da uniformidade que um poder administrativo gostaria de impor em nome de um saber superior e do interesse comum”.

A “cultura comum e cotidiana” deve ser entendida como “apropriação ou reapropriação”, e o consumo ou recepção, considerados como uma “maneira de praticar” as mercadorias culturais impostas. Isto se traduz em uma outra inversão de perspectiva fundamental: o deslocar da “atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos”.<sup>236</sup> Ou seja, ninguém é mero receptáculo vazio e pronto a ser preenchido e facilmente moldável, nenhum consumidor cultural é totalmente passivo, tal constatação torna urgente a criação de meios para captar as sutis formas em que se dão os usos das mais diversas mercadorias e produtos culturais.

“(…) é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com ‘as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma

---

<sup>235</sup> GIARD, Luce. **História de Uma Pesquisa**. In CERTEAU. Op. cit. pp 10-12.

<sup>236</sup> Ibidem, p 13.

prática'. O que importa já não é, nem pode ser mais a 'cultura erudita', tesouro abandonado à vaidade dos seus proprietários. Nem tampouco a chamada 'cultura popular', nome outorgado de fora por funcionários que inventariam e embalsamam aquilo que um poder já eliminou, pois para eles e para o poder 'a beleza do morto' é tanto mais emocionante e celebrada quanto melhor encerrada no túmulo. Sendo assim, é necessário voltar-se para a 'proliferação disseminada' de criações anônimas e 'perecíveis' que irrompem com vivacidade e não se capitalizam".<sup>237</sup>

Acontece que é muito difícil dar conta dessa "proliferação disseminada de criações", não só por serem "anônimas e perecíveis", mas também por serem muitas e mesmo a grande maioria das produções humanas que se dão cotidianamente. São gestos e atitudes que acontecem e muitas vezes não se repetem, mas que interferem de forma mais ou menos marcante na realidade vivida. Como analisar, circunscrever, quantificar e transformar em teorias tamanha fluidez? Como estabelecer, através da pesquisa, um domínio sobre essas "operações culturais (que) são movimentos' e cujas 'trajetórias não são indeterminadas mas insuspeitáveis', constituindo aquilo cuja formalidade e modalidades se deve estudar para dar-lhes o estatuto de inteligibilidade"?<sup>238</sup>

O que pretendo inicialmente é, a partir das perspectivas de Michel de Certeau, compreender parte das criações anônimas e perecíveis que acontecem cotidianamente no Yone, mais que isso, averiguar como se dão as apropriações dos consumidores (professores, estudantes, funcionários, pais e responsáveis e demais membros da comunidade escolar) sobre os produtos culturais (currículos, regulamentos, regimentos, arquitetura, saberes e poderes) que a escola (ela própria um desses produtos) lhes impõe. Como já disse, apesar de ter feito todo um estudo quantitativo e estatístico para traçar um perfil da instituição estudada, em nenhum momento cri que tais análises quantitativas dariam conta de toda a complexidade daquela realidade, ao contrário, tal estudo foi feito exatamente para demonstrar suas insuficiências e limitações.

#### **4.1.2. Sobre a Insuficiência do Ser Frio e Calculista: A Crítica à Estatística.**

---

<sup>237</sup> Ibidem. p 13.

<sup>238</sup> Ibidem. p 14.

“A estatística ‘apreende o material destas práticas e não a sua forma; ela põe à mostra os elementos utilizados e não o ‘fraseado’ devido à bricolagem, à inventividade ‘artesanal’, à discursividade que combinam esses elementos, todos ‘recebidos’ e de cor indistinta’. Por isso a sondagem estatística só ‘acha’ o que é homogêneo. Ela reproduz o sistema a que pertence”.<sup>239</sup>

De Certeau não se deixou seduzir pelo quantitativo e resistiu “às ilusões da cientificidade através dos números, dos quadros e porcentagens”, mas os respeitou, também não se deixou cair no extremo oposto de difamá-los ou descartá-los completamente, reconhecendo assim que “os dados numéricos só têm validade e pertinência conforme as condições de sua coleta (...), sua qualidade e sua significação informativa são proporcionais às dos procedimentos para obtê-los e construir as categorias que organizaram essa produção”.<sup>240</sup> As estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular os elementos e utilizam para isso categorias conformadas à produção industrial ou administrativa. Por isso elas só captam o material evidente das práticas de consumo impostas a todos pela produção e não o movimento “sub-reptício e astucioso” dessas práticas. A capacidade analítica desses cálculos é incapaz de dar conta das trajetórias táticas simplesmente por contabilizar aquilo que é usado e não as maneiras de usar.

#### **4.1.3. De Certeau e o Otimismo: A Liberdade Gazeteira das Práticas Cotidianas Metaforizando a Ordem Dominante.**

Ele destaca a importância de se “esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído as maneiras de fazer’ que, majoritárias na vida social não aparecem muitas vezes senão a título de ‘resistências’ ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção ‘sócio-cultural’”.<sup>241</sup> As astúcias dos consumidores, traduzidas em formas de

---

<sup>239</sup> Ibidem. pp 15-16.

<sup>240</sup> Ibidem. p 16.

<sup>241</sup> Ibidem. p 17.

consumir os produtos culturais diferenciadas das formas passivas que geralmente se pretende que sejam, compõem, no limite, a “rede de uma antidisiplina”.

Luce Giard destaca como uma das características mais marcantes de Michel de Certeau o seu “elã otimista” e sua imensa confiança depositada no outro que faz com que nenhuma situação lhe pareça a priori fixa ou desesperadora. Isso lhe permite discernir “sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto a seu funcionamento” um movimento de “micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima”.<sup>242</sup> Certeau acredita e defende as inversões e subversões pelos mais fracos que acabam por “metaforizar a ordem dominante” e assim fazem funcionar suas representações num outro registro, mais ligado as suas próprias traduções e valores.

“Esta diferença em face da teoria se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar. ‘O dia-a-dia se acha semeado de maravilhas, espuma tão brilhante (...) como a dos escritores ou dos artistas. Sem nome próprio, todas as espécies de linguagens dão lugar a essas festas efêmeras que surgem, desaparecem e tornam a surgir’.”<sup>243</sup>

Certeau tem uma profunda confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco e dá atenção extrema a sua mobilidade tática, móvel por ser desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações.

“Sua não-credulidade diante da ordem dogmática que as autoridades e instituições querem sempre organizar, sua atenção à liberdade interior dos não-conformistas, mesmo reduzidos ao silêncio, que modificam ou desviam a verdade imposta, seu respeito por toda resistência, ainda que mínima, e por toda forma de mobilidade aberta por essa resistência, tudo isso dá a Certeau a possibilidade de crer firmemente na

---

<sup>242</sup> Ibidem. p 18.

<sup>243</sup> Ibidem. p 18.

liberdade gazeteira das práticas. Assim, é natural que perceba microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização. É natural que ele concentre a atenção nos minúsculos espaços de jogo que táticas silenciosas e sutis ‘insinuem’ (...) na ordem imposta. E pouco importa que esta ordem hoje diga respeito a produtos de consumo oferecidos por uma distribuição de massa que pretende conformar a multidão a modelos de consumo impostos, ao que ontem se trataria da ordem das verdades dogmáticas que se devem crer e dos ritos obrigatórios de celebração. Os mecanismos de resistência são os mesmos, de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvios servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias, vindas de ‘imemoriais inteligências’, enraizadas no passado da espécie, nas ‘distâncias remotas do vivente’”.<sup>244</sup>

Eis uma concepção política do agir dentro de relações não-igualitárias aonde, na cultura ordinária, a ordem vem sendo ao mesmo tempo exercida e burlada por uma “arte do fazer” que insinua um jogo de trocas sociais marcado por uma “estética de lances” e uma “ética da tenacidade”. Como então encontrar meios para distinguir todas essas “maneiras de fazer” e esses “estilos de ação”? Este é um enorme desafio, pois se trata de tentar fazer uma “teoria das práticas”. Ao invés de elaborar um modelo geral, uma espécie de molde onde todo o conjunto de práticas se encaixaria forçosamente, o que se traduziria numa grande violência e em uma tentativa do poder de enquadrar as diversas práticas, de Certeau, calcado no respeito às especificidades dessas práticas – que são vistas, já no ponto de partida, como sendo do tipo tático - e na certeza da necessidade de mecanismos específicos para entender as realidades específicas, se limita somente a propor “algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores” em três níveis: as “modalidades de ação”, as “formalidades das práticas” e os “tipos de operação” especificados pelas maneiras de fazer. Por se tratar do que se dá cotidianamente e, portanto, de forma fugidia e muitas vezes irrepetível, qualquer proposição teórica deve logo ser submetida ao teste de uma realidade concreta, desembocando em um incessante vaivém do teórico ao concreto e do particular e circunstancial ao geral. Como o próprio de Certeau diz, a análise das práticas que busca

---

<sup>244</sup> Ibidem, p 19.

conhecer em seus detalhes ocultos os gestos de cada dia “vai e vem, cada vez novamente captada (...), brincalhona, protestatária, fujona’, à imagem da realidade móvel que procura captar”.<sup>245</sup>

Observação participativa da/na realidade, análise das arrumações dos espaços mais cotidianos da vida como as moradias, as cozinhas, etc, entrevistas em que se busca dar a palavras às pessoas ordinárias, ganhando a confiança no diálogo através da empatia e da liberdade para que aflorem aos lábios lembranças, reticências, silêncios, os não-ditos dos gestos das mãos e dos movimentos ansiosos ou relaxados do corpo, eis alguns dos meios encontrados pelo autor de “A Invenção do Cotidiano” para, atestando a riqueza da palavra dessas pessoas ordinárias, refutar as teses comuns sobre a passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos, reafirmando a multidão anônima como preche de “praticantes inventivos e astutos, produtores desconhecidos e poetas de seus negócios”.<sup>246</sup>

Vale ressaltar que toda essa viagem filosófica através da vida comum não significa cegueira ou desprezo às macro-realidades políticas e ao peso das temporalidades. É a relação (sempre social) que determina seus termos e não o inverso. E cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente – e muitas vezes contraditória – de determinações relacionais. Mas a opção de Certeau é mesmo exumar os modelos de ação característicos dos usuários dos quais se escondem sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados. Dominados, no entanto, não quer dizer passivos ou dóceis, visto que são capazes de inventar, fabricar e re-significar o cotidiano através de “mil maneiras de caça não autorizada”.<sup>247</sup>

“A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.<sup>248</sup>

---

<sup>245</sup> Ibidem. 21.

<sup>246</sup> Ibidem. p 31.

<sup>247</sup> CERTEAU. Idem. p 38.

<sup>248</sup> Ibidem. p 39.

#### 4.1.4. Práticas de Consumo Astuciosas: Bricolagens Culturais.

Para exemplificar esse processo de “consumo astucioso” de Certeau se vale de alguns exemplos interessantes: às imagens produzidas pela televisão (representações) e o tempo passado frente ao aparelho (comportamento), ele complementa chamando atenção para a necessidade de estudar aquilo que o consumidor “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se pode dizer dos usos do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado, etc. Extraíndo legitimidade para suas afirmações da história ele cita as relações estabelecidas entre as etnias indígenas e os conquistadores espanhóis durante o processo de colonização da América.

“(...) submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Elas eram outros, mesmo no seio da colonização que os ‘assimilava’ exteriormente; seu modo de usar a ordem dominante exercia o seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-lo. A força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de ‘consumo’”.<sup>249</sup>

O mesmo raciocínio pode se aplicar na sociedade atual onde os meios populares fazem uso próprio das culturas impostas e difundidas pelas elites produtoras de linguagens. É fundamental entender que há diferenças entre o que é transmitido e ensinado pela mídia, pelas igrejas, pelas instituições, pela escola e seus educadores, etc., e aquilo que é realmente assimilado pelos usuários. Há, assim, uma produção secundária daquilo que é produzido e fornecido com a pretensão de algo monolítico, único, verdadeiro.

“Supõe que à maneira dos povos indígenas os usuários ‘façam uma bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta

---

<sup>249</sup> Ibidem, pp 39-40.

atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades”.<sup>250</sup>

#### 4.2. Dissertar Sobre de Certeau e Enfocar Foucault.

Apesar das contribuições de Foucault e de Certeau serem praticamente os pilares teóricos desta pesquisa, não quero com isso afirmar que ambas as perspectivas sejam consensuais sempre, considero-as sim quase sempre complementares, mas isso não significa que não haja polêmicas entre elas. Creio que de Certeau tem razão ao discutir o processo pelo qual Foucault substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder pelos dispositivos que estão em funcionamento dentro de tais instituições e que reorganizam o funcionamento do poder, “procedimentos técnicos ‘minúsculos’, atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma ‘vigilância’ generalizada”.<sup>251</sup> Apesar de tal pensamento ser visto como uma importante contribuição, de Certeau afirma que,

“(…) mais uma vez, esta ‘microfísica do poder’ privilegia o aparelho reprodutor (da disciplina), ainda que, na ‘educação’, ela ponha em evidência o sistema de uma ‘repressão’ e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais. Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados?’), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política”.<sup>252</sup>

Tais afirmações colocam questões análogas e também contrárias às abordadas por Foucault: análogas quando querem distinguir as operações microbianas e capilares que perpassam as estruturas institucionais interferindo em seu funcionamento através de

---

<sup>250</sup> Ibidem. p 40.

<sup>251</sup> Ibidem. p 41.

<sup>252</sup> Ibidem. p 41.

múltiplas “táticas” articuladas dentro do cotidiano; contrárias quando não querem mais apenas precisar como a violência da ordem se torna tecnologia disciplinar, mas principalmente “exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da ‘vigilância’”.<sup>253</sup> Essas astúcias, ao procederem de tal forma, tornam-se uma rede “antidisciplinar”.

De Certeau estabelece uma conexão direta entre as práticas cotidianas por ele estudadas e o sucesso conseguido pelo panoptismo estudado por Foucault, ele chama atenção para o fato de que “o desenvolvimento excepcional, até mesmo canceroso, dos procedimentos panópticos parece indissociável do papel histórico que lhes foi atribuído, o de ser uma arma para combater práticas heterogêneas e para controlá-las”.<sup>254</sup> Assim, sob o monolitismo imposto e intencionado pelo panóptico é possível encontrar pluralidades várias. A sociedade disciplinar privilegiada por Foucault vem perdendo a eficácia e mergulhando numa crise sem precedentes exatamente por que, segundo de Certeau, ela pode estar sendo “vampirizada” por procedimentos ainda silenciosos. O próprio fato de ter sido possível para Foucault discorrer sobre os diversos dispositivos característicos das tecnologias políticas em seus funcionamentos ínfimos que se tornam, portanto, objetos de elucidação, não seria um indício de que tais dispositivos estariam sendo superados ao se deixarem apreender e assim estarem perdendo o poder de determinar os discursos?

“Mostrando, num caso, a heterogeneidade e as relações equívocas dos dispositivos e das ideologias, ele constituiu em objeto histórico abordável esta região onde procedimentos tecnológicos têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos próprios e podem produzir uma alteração fundamental nas instituições da ordem do saber. Resta ainda perguntar o que é que acontece com outros procedimentos, igualmente ínfimos, que não foram ‘privilegiados’ pela história, mas nem por isso deixam de exercer uma atividade inumerável entre as malhas das tecnologias instituídas. Este em particular é o caso dos procedimentos que não dispõem do elemento preliminar, sempre postulado por aqueles que Foucault elucida, a saber, um lugar próprio no qual possa funcionar a maquinaria

---

<sup>253</sup> Ibidem. p 41.

<sup>254</sup> Ibidem. p 115.

panóptica. Estas técnicas, também operatórias, mas inicialmente privadas daquilo que fez a força das outras, são as ‘táticas’ (...) que forneciam um sinal formal às práticas ordinárias do consumo”.<sup>255</sup>

### 4.3. Táticas e Estratégias.

Em uma sociedade marcada não por uma produção cultural de massa mas por uma produção cultural que visa atingir e condicionar as massas feita por uma pequena elite, cabe ressaltar o paradoxo onde a grande maioria é marginalizada. No entanto, o não acesso aos meios de informação e aos bens financeiros exige um acréscimo de astúcias, de sonhos e/ou de senso de humor, e torna necessário diferenciar as ações em cada momento, distinguindo quais as margens de manobra permitidas aos usuários pelas diferentes conjunturas. Em última análise as táticas de consumo, “engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar em uma politização das práticas cotidianas”.<sup>256</sup>

Dois outros conceitos utilizados por Michel de Certeau que se relacionam através de permanentes choques mais ou menos sutis são as estratégias e as táticas. As estratégias pressupõem um poder estabelecido:

“Chamo de ‘estratégia’ o calculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”.<sup>257</sup>

Assim, as estratégias só podem ser traçadas a partir do momento em que há um domínio de um poder sobre um determinado espaço, o qual é utilizado como ferramenta e meio para a legitimação e manutenção desse domínio e desse poder. Em última análise as estratégias pretendem sempre manter este lugar de poder próprio e se possível expandi-lo. Já a tática pretende funcionar sorrateiramente no terreno do outro que detém o poder, é assim mecanismo utilizado pelos que são desprovidos de espaço e poder próprio.

---

<sup>255</sup> Ibidem. pp 116-117.

<sup>256</sup> Ibidem. p 45.

<sup>257</sup> Ibidem. p 46.

“Denomino, ao contrário, ‘tática’ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho”.<sup>258</sup>

Por não ter um “próprio” onde possa guardar e capitalizar seus ganhos, tudo que a tática ganha tem constantemente que jogar de volta nos lances em que se insere buscando transformá-los em ocasiões proveitosas, em acontecimentos oportunos onde o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas através da combinação de diversos elementos heterogêneos. Eis a verdadeira astúcia: saber tirar o melhor partido possível da ocasião.

“Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição”.<sup>259</sup>

Nos espaços organizados de forma a permitir uma dominação pelo olhar e a partir daí também um nivelamento e uma classificação das pessoas e dos dados coletados, as práticas cotidianas organizam descontinuidades e operações heterogêneas, tornando ofuscada a visão que mapeia. Duas astúcias estão em jogo, por um lado os cientistas usam seus quadros sintéticos para esconder as operações de afastamento e de poder que os possibilita; por outro, fornecendo os dados ao saber que os pesquisa os praticantes “calam necessariamente a diferença prática criada entre eles pelas operações que deles se servem (ou não), e assim colaboram na produção dos quadros gerais que escondem ao observador as suas táticas”.<sup>260</sup>

---

<sup>258</sup> Ibidem. pp 46-47.

<sup>259</sup> Ibidem. p 47.

<sup>260</sup> Ibidem. p 121.

A linguagem é outro dos principais pontos abordados em “A Invenção do Cotidiano”, onde está a idéia de que há um “resto” imenso de experiências humanas que não foi ainda simbolizado por ela. De um modo geral, a ciência evita confrontos diretos com esse “resto”, criando condições para só encontrar as coisas num campo onde as verbaliza e as faz falar numa rede de hipóteses e modelos. Para Michel de Certeau, a teoria ao invés de ser, como habitualmente se observa, apenas um discurso sobre outros discursos, deve desbravar um terreno onde não há mais discursos: as astúcias.

Através da linguagem compõem-se relatos, e interfere-se e transforma-se o espaço. Circulações e comportamentos são ordenados e controlados: vai-se daqui para lá, neste lugar há lembranças vivas, marcas de existências. Assim, relatos cotidianos são espécies de transportes coletivos, deste ponto de vista todo relato é um relato de viagem, uma prática do espaço. As aventuras narradas produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma linguagem.

#### **4.4. Espaço e Lugar.**

“Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. Nele impera a lei do “próprio”, é necessário um lugar para fixar os corpos, controlá-los, é, “portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”.<sup>261</sup> Já o espaço pressupõe sempre movimentos que o percorram,

“Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambigüidade de uma efetuação, muda em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como ato de um

---

<sup>261</sup> Ibidem, p 201.

presente (ou de um tempo) e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas”.<sup>262</sup>

Ao contrário do lugar, o espaço não comporta um “próprio”. Por outro lado se pode dizer que “o espaço é um lugar praticado”, a rua - lugar estático - é transformada em espaço pelos pedestres que nela transitam, o mesmo a leitura faz com os signos estáticos impressos numa página. Até aqui quase sempre tenho utilizado espaço e lugar no sentido usual e popular que essas palavras têm, quase como sinônimos e não como conceitos, ou seja, utilizei-os mais no sentido de espaços geométricos - que Merleau-Ponty irá definir como “espacialidade homogênea e isótropa” – que como “espaço antropológico”, o qual tem como pressuposto ser existencial assim como a existência é sempre espacial<sup>263</sup>. Deste último ponto de vista é possível afirmar que existem tantos espaços distintos quantas são as existências. Os corpos inertes ocupam sempre um lugar ao passo que os espaços são fundados pelas ações dos sujeitos históricos. Diferença análoga e diretamente relacionada às diferenças entre lugares e espaços, pode ser encontrada nas linguagens e nas formas de representação do mapa e do percurso, onde o primeiro se refere ao lugar e o segundo aos espaços. O ver dá conta dos lugares enquanto o ir é sempre espacial.

#### **4.5. Do Lugar ao Espaço no Panóptico de Yone.**

A escola é um lugar prenhe de espaços. Funciona de forma a reduzir ao máximo os movimentos e o trânsito na maior parte do tempo de forma a mantê-la mais lugar que espaço e assim facilitar os controles e as vigilâncias, daí a existência de lugares reservados às diferentes categorias (estudantes, funcionários, professores) traduzidos desde salas até o lugar mais celular possível que são as carteiras escolares. Acontece que ao serem ocupadas tais carteiras, salas, corredores e demais dependências do prédio, se transformam imediatamente em espaço. Aqui mesmo nesta dissertação já mostrei fotografias da sala de aula como lugar: vazia e com suas carteiras enfileiradas (ver figuras 22, 23 e 24, nas páginas 213, 214 e 216); e como espaço: ocupada e humanizada, pululando de vida e de

---

<sup>262</sup> Ibidem. p 202.

<sup>263</sup> MERLEAU- PONTY. apud CERTEAU. Idem. p 202.

praticantes (ver figura 29, na pagina 275). De agora em diante pretendo, ao acatar o conselho do próprio Michel de Certeau, só construir uma argumentação teórica sobre o cotidiano escolar a partir do jogo de trocas que ela permitir com a realidade das práticas que se dão no dia-a-dia.

Quero mostrar que o Yone - tendo sido projetado com uma arquitetura panóptica planejada para viabilizar a utopia de um controle perfeito, construído com tal arquitetura para imprimir no “corpo do bairro e da cidade” como tatuagem a marca de um certo grupo e de uma determinada concepção política dos governantes de então, e ainda inaugurada com um modelo de funcionamento e uma hierarquia oficial imposta e não rompida até hoje – apesar de tudo isso é preche de experiências interessantes que precisam ser registradas. A vida lá dentro não se aceitou restrita aos lugares circunscritos onde pretendiam encaixá-la. Ela pulsa e se reinventa a cada dia, apesar dos controles, dos poderes, dos autoritarismos que tentam restringi-la. Que tal alguns casos pinçados da realidade cotidiana para ilustrar tais afirmações?

#### **4.5.1. De Volta Aos Barrados No Portão.**

Começo propondo um ligeiro retorno ao capítulo anterior onde há algumas fotos (páginas 184 e 185) que mostram alguns estudantes e uma professora barrados do lado de fora da escola por terem chegado atrasados, trata-se da utilização de um controle dos espaços para atingir os corpos, discipliná-los, impor que acordem mais cedo, que se apressem, que violem a própria necessidade e desejo de sono para estarem em um determinado local na hora exata marcada pelo poder caso não queiram sofrer as conseqüências de serem barrados. Impõe-se assim o disciplinamento e atinge-se em cheio subjetividades, sujeitando-as. O que não foi discutido nem mostrado, e o será agora, são as astúcias utilizadas pelos corpos impedidos do acesso a escola para romperem com este impedimento. No caso da professora, por mais que tenha levado uma “estrelinha” no livro de ponto, marcando-a como tendo chegado atrasada naquele dia, ameaçando-a de, com mais duas “estrelinhas” ser descontada no salário e assim sofrer no próprio “bolso” as conseqüências de um poder que nega qualquer deslize, ela conseguiu entrar porque há uma concepção construída e já fixada de que um professor barrado significa muitos estudantes

sem aula o que pode gerar uma desordem maior ainda. Mas e os estudantes, o que fazem para burlar as normas e conseguirem entrar mesmo depois de serem barrados por atraso?

Figura 26. Fotografia da Escola Municipal Professora Yone Nogueira: astúcias dos estudantes rompendo o cerco que os proíbe de entrar na escola quando chegam atrasados.



Apenas um bilhete dos pais ou responsáveis justificando os atrasos consegue convencer a direção e os inspetores a permitirem as entradas nesses casos específicos. Eis a brecha que os estudantes precisavam: a foto acima exhibe o momento exato onde uma estudante escreve, como se fosse um de seus responsáveis, tal justificativa em um bilhete. Para as entradas proibidas a partir de certo momento do dia (de manhã: 7:15h, a tarde: 13:15h e a noite 18:45h) ela construiu sua própria “chave”, burlou as normas, penetrou no impenetrável, criou brechas nos muros ideais da escola.

Figura 27. Fotografia das astúcias dos estudantes confeccionando bilhetes uns para os outros para entrarem na escola mesmo quando atrasados.



Figura 28. Estudantes criando bilhetes uns para os outros, burlando o poder disciplinar.



As duas fotografias acima também mostram a utilização por parte dos estudantes do mesmo artifício, a confecção dos bilhetes supostamente de seus responsáveis como forma de burlar a direção que os impediria a entrada. Isso leva a uma pergunta: não seria a assimilação dos conteúdos e saberes necessários à capacitação profissional dos educandos e à sua preparação para o mundo do trabalho, a coisa mais importante do processo educativo? Caso sim, por que então se dá todo esse processo de embarreiramento do acesso à escola e conseqüentemente às salas de aula e aos conteúdos que são transmitidos dentro delas por causa de alguns minutos de atraso apenas? Seriam o disciplinamento e o adestramento dos indivíduos e de seus corpos mais importantes que o acesso aos conteúdos ao ponto daqueles que não obedecem à risca as normas sejam proibidos de terem o citado acesso? Toda essa situação de impedimento do acesso às aulas em função dos atrasos acaba por desmascarar o poder disciplinar e deixar à vista de todos que, para este poder, o controle e a submissão dos que são controlados é sim mais importante que os saberes e os conteúdos transmitidos.

De volta às astúcias registradas nas fotos acima, chamo atenção para dois outros fatos: a) note que os estudantes procuram lugares afastados do portão de entrada da escola para confeccionarem seus bilhetes, na intenção clara de escaparem dos olhares vigilantes da direção e dos inspetores que desconfiam sempre dos bilhetes que são entregues; b) esta desconfiança leva, às vezes, tais inspetores e direção a pedirem que os estudantes abram seus cadernos de forma a possibilitar uma comparação entre as escritas ali contidas com as encontradas nos bilhetes, caso seja notada alguma semelhança os bilhetes não apenas podem não ser aceitos e conseqüentemente o acesso ao prédio escolar ser impedido, como também pode o estudante ser levado ao “livro preto” de ocorrências por haver tentado ludibriar o poder estabelecido na instituição, o que pode ser comprovado com os registros de “mentir para a direção, professores e funcionários”, encontrados em tais livros. Tudo isso leva a mais um movimento tático, a uma ginga e a uma necessidade de uma nova reinvenção do cotidiano. Surge uma espécie de trabalho em equipe onde os estudantes, solidária e astuciosamente, trocam de bilhetes, ou seja, escrevem uns os bilhetes dos outros e assim respondem a inspeção que incide sobre eles e escapam mais uma vez ao olhar fiscalizador.

Mas o poder disciplinar, quando percebe impossibilidades e limites às suas ações adapta-se as novas realidades que surgem buscando circunscrevê-las de outras maneiras. A

direção sabe que grande parte dos bilhetes utilizados para “tirar o atraso” é inventada, aceita-os por saber que evitar totalmente os atrasos seria impossível e, portanto, barrar todos os dias cerca de duas dezenas de estudantes por turno acabaria provocando uma situação mais grave que os próprios atrasos. Assim, fingindo que não percebe a fraude o poder disciplinar aposta no mal menor, já que os estudantes acabam adentrando na escola e lá dentro outros disciplinamentos desabarão sobre eles por todo o tempo. Nas reuniões de pais e responsáveis que a direção promove freqüentemente na escola a direção entrega aos respectivos pais os bilhetes inventados pelos filhos e supostamente escrito por eles. Segundo a diretora Solange Morais, duas reações principais se dão: 1) – os responsáveis junto com a direção riem do ocorrido e da capacidade dos filhos de inventar tais artimanhas; 2) – os responsáveis lamentam o ocorrido e se comprometem a “enquadrar” seus filhos. De qualquer modo, a intenção última do poder disciplinar ao devolver aos pais os falsos bilhetes dos seus filhos, é deixar bem claro que está atento e que, caso queira, nada escapa ao seu olhar fiscalizador, construindo assim sua utopia do controle perfeito.

Já o contrário não é tolerado: qualquer bilhete inventado para burlar o controle e escapar da escola, qualquer intenção de fugir das aulas, de ir embora mais cedo, raramente desdobra-se em liberação, só mesmo quando não resta dúvida de que o bilhete é de fato verdadeiro, quando seus portadores são aqueles estudantes que “não costumam mentir”.

Interessante é que muitos professores e funcionários inventam ao seu modo seus “bilhetes falsos”. No lugar dos pais, eles colocam como responsáveis os médicos e a palavra da ciência impressa nos atestados médicos que discuti no capítulo anterior. Eles se traduzem, sem dúvida, em astúcias para escapar ao controle e ao disciplinamento dos seus corpos. Táticas de liberdade, mesmo que momentânea.

A foto acima ainda manifesta outro fato importante no que tange a escrita como forma de ultrapassar as barreiras do poder instituído. Veja os muros da escola, estão apinhados de escritas soltas, pichações, recados maliciosos, desejos expressos, palavras de amor, sexualidade latente, até mesmo xingamento de alguns professores, ou seja, tudo aquilo que não pode ser dito ou manifestado explicitamente dentro da escola, mas que nela habita como não-ditos subterrâneos, escapam aos olhos do poder e insistem em se manifestar, se inscrevem mesmo no “corpo” da escola, como gritos sufocados que de repente saltam e entram em cena, marcam os muros e as paredes irrompendo entre as cores

monótonas e burocráticas que geralmente as escolas têm. Palavras e idéias que se aproveitam dos descuidos disciplinares e, quando menos se espera e enquanto ninguém observa, pintam nas paredes manifestações de raiva por parte de alguém que foi barrado ou se sentiu humilhado de alguma forma por algum professor, funcionário ou mesmo outro estudante; corações e recados de amor, já que o amor é quase proibido dentro da escola; afirmações e desenhos “obscenos” refletem uma sexualidade confusa que é ao mesmo tempo reprimida e incentivada na sociedade contemporânea, o mesmo se dando na escola que pune os palavrões, os gestos e atitudes obscenas espontâneas dos estudantes mas os incentiva nos dias de festa a usarem roupas curtinhas e dançarem “O Tcham” e outras coisas do gênero, talvez por que tais danças, por mais sensuais que sejam remetem também a uma sensualidade padronizada, quase robótica, imitadora ao invés de livre, presa a padrões estéticos duvidosos – afinal, muitas vezes importa menos para a escola a liberdade estética e mais que as pessoas estejam presas e circunscritas ao que ela permite.

Um profundo e importante estudo poderia ser feito sobre o proibido e o permitido dentro da escola através dessas idéias tatuadas clandestinamente e sobre seus tatuadores que, mesmo correndo o risco de serem “apanhados em flagrante” e até punidos, insistem em não se calar, afinal, nos “livros pretos” onde estão registradas as ocorrências mostradas nas tabelas do capítulo anterior, é possível encontrar quarenta e cinco registros ao todo, distribuídos como: “brincadeiras maldosas” (que remetem a proibições no campo da sexualidade), “escrever coisas obscenas”, “falar palavrões e xingar”, “falta de pudor”, “faltar com respeito”, “fazer sinal obsceno no corredor”. Explodem nos muros as mensagens proibidas das revoltas, da mesma forma que em diversos momentos da história, onde revoltas aconteceram contra sistemas opressivos, os muros serviram de “imprensa livre”, porta vozes de idéias oprimidas que se negavam a aceitar o lugar de desterro a elas imposto e exigiam “tudo ao mesmo tempo: agora!”.

Perguntei aos estudantes: “\_ Alguém aqui já pichou as paredes da escola?” Vários deles responderam ao mesmo tempo iniciando o diálogo:

“\_ Eu já!

\_ Eu não por que assim, meu nome não foi achado no lixo, então eu não posso ficar botando ele em qualquer canto, entendeu?

\_ Mas pichação não é nome, pichação é apelido, você inventa um piche.

\_ Ah pô, mas eu posso chegar assim e botar meu nome ou então escrever recadinho pra garoto na parede, ah, qual é? Olha o estado que está a escola: cheio de letra, de pichação, você tem que ver o banheiro professor, tem tanta coisa que você chega assim na porta, não vê nem a cor da porta de tanto 'liquid paper'.

\_ Eu já, mas escrever o nome não, eu escrevo cola! (Risos).

\_ Eu já, cola também! (Risos).

\_ poderia grafitar as paredes todas, só assim ninguém pichava.

\_ É, ia ficar maneiro né”.<sup>264</sup>

O debate sobre as pichações acabou remetendo a duas outras questões importantes:

1) – a questão da cola, que se traduz em mais uma prática astuciosa para burlar os mecanismos de avaliação com suas conseqüentes rotulações e até reprovações; 2) – a questão, expressa nas duas últimas afirmações, da falta de espaços de expressão artística na escola. Quando ouvi a sugestão de “grafitar as paredes todas”, imediatamente perguntei: “\_ Vocês acham que falta espaço e até incentivo maior para as pessoas que gostam de desenhar, de pichar, de grafitar? Falta um espaço aqui na escola para isso?” Vários responderam ao mesmo tempo: “Falta! E um dos mais talentosos desenhistas da escola, estudante da turma afirmou: “Não só nessa escola mas em várias escolas falta espaço né, as vezes a galera quer fazer um desenho e tal, acaba pichando”.

De volta aos atrasos, nos citados “livros pretos” há nove ocorrências de estudantes que chegaram atrasados ou que por isso foram barrados e não quiseram ir para casa. Principalmente estas últimas revelam que há um saber enraizado por parte da escola sobre os comportamentos dos pais e responsáveis que ao verem os filhos chegarem em casa pouco depois de terem saído para a escola e descobrindo o motivo desse retorno tão repentino, geralmente acabam punindo de diversas maneiras os filhos e os obrigando nos dias seguintes a não se atrasarem, fazendo-os assim satisfazer os desejos da escola. Por outro lado, os estudantes muitas vezes se negam a ir para casa por medo de tal punição e por acreditarem que ficando nas ruas até a hora da saída será possível dar a impressão que

---

<sup>264</sup> Estudantes da turma 708, entrevista já citada.

“foi tudo bem”, ou seja, que foi mais um dia de aula como outro qualquer. Eis portanto uma malandragem a mais que nasce do cotidiano experimentado e da criatividade dos “comuns”.

Tragédias são acontecimentos que, por irromperem rasgando a rotina, acabam impactando a todos que as presenciam. Uma delas se deu ainda no primeiro semestre de 2003 nos portões do Yone, auxiliada mesmo que involuntariamente pela prática de barragem dos atrasados. Um estudante do turno da noite, por chegar atrasado e estar sem a caderneta escolar acabou ficando do lado de fora. Nessa noite, durante o período do recreio, após um pequeno conflito que o envolveu junto com outro estudante que estava dentro da escola, sem motivo aparente, ele caiu e foi levado às pressas para o hospital, falecendo antes mesmo de lá chegar. Diagnóstico: overdose! O que dizer de tal fato? Claro que ele fez suas opções pessoais, o que o levou a tal situação, mas essas opções se encadeiam com outras, as do poder disciplinar que o impediu de estar em sala de aula naquele dia, e talvez o medo de voltar para casa cedo demais e ser punido por isso. Se drogar excessivamente talvez tenha sido o método pouco convencional - mas que vem sendo cada vez mais praticado – para “matar” ou “escapar” do tempo até que desse a hora de voltar para casa. Seu corpo não resistiu a sua trágica forma de resistência! No entanto, Já que ele tinha ido para a escola, queria estar lá mas não pôde. Caso a rigidez disciplinar no controle do espaço não fosse tão intensa e ele pudesse ter estado em sala de aula naquela noite, talvez estivesse vivo até hoje. Fatalidade individual dialeticamente ligada a outra fatalidade que envolve a todos os seres humanos: viver numa sociedade disciplinar e de controle.

Mas não é só do lado de fora e nos portões da escola que acontecem as ações táticas, nem elas se dão apenas para se desvencilhar de proibições de adentrar nos espaços escolares. Ao contrário, muitas astúcias se realizam exatamente para escapar desses espaços e também para reinventá-los cotidianamente. Se a escola e seus valores são mercadorias culturais, é preciso mostrar que seus consumidores não as assimilam de forma passiva, acrítica, alienada e oca. Dante, aconselhou - em sua “Divina Comédia”, no “Canto IX, Do Inferno” - olhar “por baixo dos versos, a doutrina que estes escondiam”.<sup>265</sup> Sigo seu conselho e por baixo das ocorrências encontradas nos citados “livros pretos”, vejo indícios de muitos “modos de fazer” diferentes de uma superficial submissão ao peso da autoridade

---

<sup>265</sup> ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. São Paulo, Editora Abril Cultural, 2002. p 42.

que promove o funcionamento dos dispositivos das tecnologias políticas que se utilizam, dentre outras ferramentas, desses livros de ocorrências. Se eu me render aos modos padronizados de olhar para as práticas humanas talvez veja em tais ocorrências apenas registros de desvios dos estudantes que precisam ser corrigidos para uma boa educação. Mas se ao invés disso, a “curiosidade epistemológica” de Paulo Freire aliada ao otimismo de Michel de Certeau - que o permite ver sempre no fraco um astuto refazedor do mundo - me levar a um mergulho com todos os sentidos na busca de desvendar - mesmo que sempre parcialmente - a realidade cotidiana, poderei ver mais que simples resistências, invenção de modos de fazer uma realidade diferente, questionamentos mais ou menos ousados, enfrentamentos diretos ou indiretos dessa realidade marcadora de corpos e “almas”.

“Recusar assistir aulas” (1)<sup>266</sup>, “sair de sala sem autorização” (16), “não saber falar com a professora” (1), “não querer trocar de lugar” (1), “não querer nada em sala de aula” (1), “não querer ficar na sala” (1), “não prestar atenção nas aulas” (2), “não fazer as atividades em sala” (20), “não colaborar com a aula” (1), “jogar lixeira em colega na sala” (1), “jogar livro no rosto de colega” (1), “jogar colega na lixeira” (2), “jogar arame na barriga do colega” (1), “jogar apagador no colega (1), “jogar água em colega” (1), “indisciplina” (18), “implicar com o colega” (3), “gritar na sala” (1), “fazer bagunça” (5), “faltar com respeito com colega” (3), “falta de pudor” (1), “falta de educação em sala” (1), “falar palavrões – xingar” (5), “escrever coisas obscenas” (1), “desrespeitar professores” (24), “desobediência” (2), “derrubar – danificar carteiras” (3), “conversar” (12), “chamar colega de cachorra” (1), “atrapalhar aula” (10), “jogar papel no ventilador” (1), “brincar com bolinha de papel” (5), “brincar” (5), “brincadeira na sala” (33), “brincadeira maldosa” (1), “brigar em sala” (16), “andar em sala durante a aula” (1), “brigar na escola” (18), “bater na porta de outras turmas” (1), “chegar atrasado” (7), “chegar atrasado, ser barrado e não ir para casa” (2), “conversar na hora da oração - na fila” (7), “desrespeitar funcionários” (19), “entrar em salas de turmas alheias” (2), “faltar” (1), “fazer sinal obsceno no corredor” (1), “ficar fora de sala após o professor entrar” (12), “ficar sentado na hora do hino nacional” (1), “gritar no corredor da escola - na fila” (2), “ir embora sem comunicar – matar aula (32), “jogar comida no colega” (4), “jogar ovo em colega” (1),

---

<sup>266</sup> Neste e nos parênteses que se seguem mostro a quantidade de casos com uma mesma ocorrência que foram encontradas nos dois “livros pretos” da Escola Municipal Professora Yone Nogueira.

“mentir para a direção - professores – funcionários” (2), “não aceitar a vinda do responsável na escola” (1), “não assistir aula” (5), “não descer para a oração” (1), “não entrar em sala após sinal de fim do recreio” (9), “não obedecer a direção” (4), “não obedecer quando chamado atenção” (22), “não se comportar – brincar no corredor” (3), “não se comportar na sala de vídeo – na escola” (2), “não se comportar em passeio” (2), “não subir com a turma – no horário” (4), “não tirar boné na hora da oração e do hino” (1), “pular na rampa” (2), “pular no ônibus” (1), “pular o muro da escola” (7), “brincar de dar chute – soco – luta” (4), “chutar porta – parede” (4), “sumir cabo da TV” (1), “escrever na parede” (1), “quebrar lixeira” (1), “rasgar cartazes” (1), “subir na laje do refeitório” (1), “subir na mesa – no banco do refeitório” (3); todas essas ocorrências, de uma forma ou outra, trazem no bojo algo de tático, formas de burlar poderes e de irritar ou desafiar seus agentes, meios de escapar – mesmo que momentaneamente do disciplinamento.

Além das ocorrências acima (que o poder registrou e assim, ao mesmo tempo em que se fez valer e se inscreveu na subjetividade dos “indisciplinados” e também dos disciplinadores, criou saberes, registrou comportamentos a partir dos quais se pode rotular as pessoas), quantas outras astúcias utilizadas para escapar das “aulas chatas”, dos professores igualmente “chatos” e/ou autoritários, das avaliações e das reprovações, de inspetores que, segundo linguagem usual entre os estudantes “pegam no pé”, passaram despercebidas. Quando alguém pede para ir ao banheiro ou beber água mesmo sem estar com vontade, trata-se de uma astúcia. Perguntei aos estudantes se alguém já havia pedido para ir ao banheiro sem vontade, só para escapar de alguma aula e mais uma vez quase todos responderam simultaneamente um sonoro sim:

“\_ Particularmente eu não vou negar não.  
\_ Quando eu to a fim de fumar um cigarro pra descansar, espairecer, quando não tô com cabeça para estudar eu também faço.  
\_ As vezes, não sempre não”.<sup>267</sup>

O mesmo se dá quando surgem na hora da aula as conversas paralelas, as brincadeiras, os bate-papos, as indiferenças frente aos professores e seus conteúdos também

---

<sup>267</sup> Turma 708, entrevista já citada.

indiferentes aos educandos. Trocas de olhares, sorrisos e gestos, desenhos ou frases soltas no caderno na hora de uma explicação fria podem servir de fuga, até mesmo um devaneio pode fazer com que o professor pense que está sendo ouvido e observado, mas de fato disfarça na presença física e “atenta”, uma fuga “para bem longe”, para algum lugar ou lembrança agradável. Não só a consciência, mas o próprio corpo resiste e às vezes desiste de acompanhar determinados assuntos em determinadas aulas. Quando no meio do “bate-papo” perguntei se alguém já havia dormido em alguma aula, eis o debate que se seguiu:

“\_ Já!

\_ Eu dormi professor, a aula tava muito lenta, eu abaixei a cabeça, tava com sono (...), eu fui pra esse canto ali e dormi, quando acordei já tinha acabado a aula, tava na hora de ir embora, se não me chamasse eu não ia acordar.

\_ Aqui eu já dei um cochilo assim. Fechava o olho, abria de novo, descansava um, descansava o outro.

\_ Eu estudava a tarde e dormi na aula de História, ainda passei vergonha: a professora deu um berro. (...) Falta de respeito professor, dar um grito quando a pessoa tá dormindo.

\_ Você já dormiu aqui em alguma aula?

\_ já, muita coisa, muito bom tirar um soninho dentro de sala! (Risos).

\_ Por que você dormiu?

\_ Me deu sono! (Risos). (...) Eu já tava com sono quando vim de casa, o professor ainda ficou aí só conversando, aí me deu sono, não copieei nada.

\_ Hoje mesmo eu tava aqui cansado pra caramba, o olho espichava, o professor de Português lá, chatolino pra caramba, ele fala muito, falando, falando, falando, aí eu comecei a cochilar aqui (...).<sup>268</sup>

Relembro os porquês das paredes das salas de aula que antes eram apenas de tijolos furados terem sido cobertas até quase o teto (ver fotos nas páginas 201 e 204) por uma nova parede interna de tijolos e cimento maciço. “Tia Nilse” em seu depoimento explicou que as paredes foram construídas por que:

“(...) passavam pessoas na rua e as vezes jogavam coisas pra dentro da escola e também atrapalhava o professor

---

<sup>268</sup> Depoimentos de estudantes da turma 708 em entrevista já citada.

dar aula. Às vezes o professor tava explicando uma matéria, o aluno estava olhando lá pra fora e brincando com os outros que passavam... e até mesmo jogar coisas né, ovos, essas coisas, jogavam pra dentro da escola. Por isso foi obrigado a pedir para colocar parede por dentro né, fazer parede por dentro porque realmente aconteciam vários problemas, porque as pessoas jogavam coisas pra dentro da escola, alunos que jogavam coisas em cima do povo que passava (...). De vez em quando uma reclamação: fulano jogou alguma coisa em minha cabeça e tal, aí vinha o pessoal reclamar (...).<sup>269</sup>

Note que, segundo o depoimento acima, a idéia da construção das paredes internas não partiu dos governantes da cidade, mas sim dos próprios agentes disciplinares que atuavam na escola na época, provavelmente foram os professores que propuseram tal reforma. Na ânsia de eliminarem as concorrências da realidade externa às suas aulas não pensaram que tornariam o prédio mais sufocante ainda do que já era. “As vezes o professor tava explicando uma matéria, o aluno estava olhando lá pra fora e brincando com os outros que passavam (...)”, eis aqui uma afirmação que demonstra mais uma vez as astúcias para “escapar” às aulas e principalmente ao poder disciplinar. Com um simples olhar para o lado de fora é possível uma “escapulida”. Só que a rigidez de tal poder foi tanta que, para impedir o olhar que liberta e leva para fora e para longe dos domínios dos professores circunscritos pelas quatro paredes das salas de aula, foi pedida a construção de paredes. “Faca de dois gumes”, pois os professores e funcionários hoje também sofrem as conseqüências de tal obra. Hoje, como já foi dito, o Yone não tem olhos para o mundo. O olhar só é permitido para seu próprio interior. Desta forma olhares se cruzam a todo instante provocando vigilâncias múltiplas, tanto horizontais quanto verticalizadas. Direção que vigia professores, funcionários e estudantes, que por sua vez vigiam-se mutuamente e vigiam também a direção e assim por diante, numa “bola de neve” que cresce e acaba “engolindo a todos”. Além disso, tal obra provocou dois outros problemas: a ) a perda de sentido de direção que já discuti no capítulo anterior; b) a acústica do prédio também foi afetada, agora as paredes impedem a fuga não só do olhar mas também dos sons, conseqüência imediata e diária: poluição sonora! O depoimento da Tia Nilse continua sendo bastante revelador:

---

<sup>269</sup> OLIVEIRA, Nilse Cunha de. Entrevista já citada.

**“Eu me perdia e não sabia onde entrava, onde saia, eu ficava totalmente perdida e custei me habituar com a forma do prédio. Agora é... a gente se esforçou bastante para que pudesse se acostumar um pouco com uma forma de vida, a gente tem que viver aqui, é necessário que seja assim então a gente tentou não é, a gente tenta fazer um bom trabalho da forma que a escola é, é um pouco difícil, mas a gente tenta. Por que eu não sei se daqui há uns dez anos, se a gente vai estar conseguindo ouvir bem como a gente ouve até agora, devido ao barulho que mexe com os ouvidos da gente. É difícil mas a gente tenta fazer um bom trabalho né. Como você já disse, não são as pessoas, porque eu sempre me relacionei muito bem com todas, mas realmente com o prédio é bem difícil, dá um cansaço, tem dia que a gente sai daqui com a cabeça zoando devido assim aos gritos, não tem pra onde sair o eco né, das vozes, então a gente encontra uma certa dificuldade”<sup>270</sup>.**

Como é possível observar, de certa forma “o tiro saiu pela culatra”, ou seja, na ânsia de tornar o espaço panóptico do Yone ainda mais controlável e disciplinante, criou-se uma escola aprisionadora de corpos, de olhares e de sons que tende a afetar a saúde daqueles que a frequentam. Tia Nilse não falou, mas a diretora Solange Morais e outros professores e ex-estudantes explicaram que um outro motivo que acabou por justificar a obra foi o fato de diversos estudantes, para “matar aula” ou então o inverso: para entrar quando chegavam atrasados - acabaram quebrando muitas paredes pois os tijolos furados eram frágeis e fáceis de serem rompidos. Assim, para evitar também mais esse problema, a reforma foi feita. Note como a história cotidiana acontece como num jogo de perde e ganha no qual o tempo não para e as pessoas mudam as relações de poder e os espaços e são também mudadas por elas e por eles. O prédio antigo necessitava de reformas, o atual foi construído com uma arquitetura panóptica cuja história resgatei no capítulo dois, por um discurso político que citava a necessidade de uma escola técnica profissionalizante que nunca existiu, pois em seu lugar foi instalado o Yone atual. Para escapar de tal arquitetura opressora e dos processos disciplinares que se dão dentro dela, dentre outras coisas, muitos estudantes tentaram quebrar suas frágeis paredes e pelos vãos entrar e sair mais livremente. Para

---

<sup>270</sup> Ibidem.

responder a isso o poder disciplinar decidiu reformar a escola construindo paredes mais sólidas e eliminando os olhares que antes as atravessavam. E assim a vida transcorre na Escola Municipal Professora Yone nogueira, como numa partida de xadrez em um tabuleiro “*sui generis*” posto que circular, onde os peões, diante de uma fraqueza confessa mas não de todo controlável e submissa, reinventam a cada dia novos modos de fazerem suas existências, construindo ou alargando brechas (as vezes mesmo literalmente como neste caso da quebra das paredes).

#### **4.6. Astúcias Coletivas.**

Mas não é somente de forma individual e espontânea que as lutas para abrir brechas nos mecanismos que tentam aprisionar a vida cotidiana se dão. O que Foucault e também de Certeau falam pouco ou quase nada são nas formas mais coletivas e organizadas que surgem com o mesmo objetivo. As táticas não são apenas privilégios de indivíduos que, por não terem espaços “próprios” e acesso ao controle dos aparelhos de poder, as utilizam num combate permanente. Para de Certeau as astúcias funcionam das formas mais diversas e mais ou menos intencionalmente. Ora, o que quero chamar atenção é para o fato de que faltam nas análises de ambos os autores um destaque maior aos projetos mais coletivos, nem por isso negadores das astúcias individuais e muito menos da espontaneidade, projetos esses que não visam nem pretendem conquistar ou ocupar poder algum, mas apenas abalar as estruturas da realidade cotidiana e criar novas formas de subjetivação não padronizadas e mais singulares.

##### **4.6.1. A Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas e Os Processos Singulares de Subjetivação.**

Uma experiência profundamente marcante e absolutamente inesquecível para quem a viveu foi a Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas. Em abril de 2002 eu e cerca de duas dezenas de estudantes começamos no turno da noite uma experiência que ficou conhecida como Oficina de Teatro Libertário que logo foi apoiada por alguns professores,

particularmente João Moreno, então diretor do turno, que se empenhou pessoalmente para que tal projeto fosse à frente. Logo na semana seguinte chegou um reforço de peso, convidei Fernanda Machado, então estudante de História da Universidade Federal Fluminense e atriz do grupo teatral “Tá Na Rua”, um dos mais importantes grupos de teatro popular da cidade do Rio de Janeiro e do país, coordenado pelo respeitado diretor Amir Addad.

“Ser artista é uma possibilidade que todo ser humano tem, independente de ofício, carreira ou arte. É uma possibilidade de desenvolvimento pleno, de plena expressão, de direito a felicidade.

A possibilidade de ir ao encontro de si mesmo, de sua expressão, de sua felicidade, plenitude, liberdade, fertilidade é de todo e qualquer ser humano. Isso não é privilégio do artista, é um direito do ser humano - de se livrar de seus papéis, de exercer suas potencialidades e de se sentir vivo.

Todo mundo pode viver sua expressão sem estar preso a um papel. Não se trata de ser artista ou não, mas de uma perspectiva do ser humano e do mundo. Não se trata só de todos os artistas serem operários, mas também de todos os operários serem artistas. Das pessoas terem relações criativas, férteis e de transformação com o mundo, a realidade, a natureza, a sociedade.

O homem não está condenado a ser só destruidor, consumista, egoísta como a sociedade nos leva a crer”.<sup>271</sup>

Foi o contato com essa perspectiva libertária de arte e sua experimentação nas oficinas na Casa do Instituto Tá Na Rua, Para a Cultura, Educação e Cidadania, no bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro durante o ano de 2001 que possibilitou a mim, e mais ainda a Fernanda, a aquisição de uma bagagem para propor uma experiência com os estudantes da Escola Municipal Professora Yone Nogueira que acabou se tornando – conforme depoimento de muitos que a viveram – uma das coisas mais marcantes e extraordinárias da vida. Com uma opção clara pelo teatro social e popular e pela linguagem espontânea e improvisada das ruas, as oficinas, na medida que foram acontecendo, foram se transformando e simultaneamente transformando também a todos que mergulhavam nesse

---

<sup>271</sup> GRUPO TEATRAL TÁ NA RUA. **Manifesto-Ação.**

“turbilhão de novidades”. Brincar com o corpo, com os sons, com a voz, com as fantasias, com o talento para os desenhos, para a pintura, para a escultura, tudo isso foi feito.

Havia uma rotatividade muito grande de pessoas. A Companhia Teatral Caras & Caretas - que nasceu das vivências nas diferentes oficinas – em nenhum momento teve suas portas fechadas para quem quer que desejasse participar, nem tampouco impediu as entradas e saídas freqüentes dos participantes, por isso, desde o início, nunca se restringiu apenas aos estudantes do turno da noite do Yone, diversos outros estudantes dos outros turnos e de outras escolas, das idades mais variadas mergulharam nessa aventura prazerosa da arte popular experimental.

A opção pelo teatro de rua foi feita por que foi nela que ele nasceu. Era ao ar livre que os grandes gênios gregos da antiguidade clássica, de certo modo, fundadores da nossa civilização e cultura ocidentais, o encenavam e o viviam intensamente. Nos teatros ao ar livre como o Epidauro que era o mais importante e onde cabiam catorze mil pessoas, ou em tantos outros, Ésquilo (525-456 a.C.), Sófocles (496-406 a.C.), Eurípedes (480-406 a.C.), Aristófanes (450-385 a.C.) etc, atraíam multidões, e os festivais teatrais eram tão importantes que mesmo mulheres e escravos, na época não considerados cidadãos, podiam assisti-los.

O tempo passou, e a partir do momento em que no mundo começou a se desenvolver o “espírito do capitalismo”, as pessoas cada vez mais se fecharam em torno de suas próprias individualidades e individualismos. O teatro saiu das ruas e foi aprisionado entre as paredes sólidas das casas de espetáculo. Tal fato trouxe uma elitização do teatro, marcada pelo acesso a ele apenas pelos mais privilegiados - seja para fazê-lo, pois nem todos podem pagar os cursos das escolas dramáticas, portanto, poucos têm condições de se tornar atores - seja para assisti-lo, neste mundo excludente poucos podem ter acesso ao teatro, mesmo como espectadores, o que acontece também em relação a diversas outras artes. A opção pelo teatro de rua também se fez pelo fato dos atores formados nela serem não só tendencialmente mais sintonizados com a realidade concreta que nela pulsa, mas também por que quem faz teatro de rua, lidando cotidianamente, “olhos nos olhos” com o público, desenvolve ao mesmo tempo, mais a fundo e “a flor da pele” sua sensibilidade de tal forma que fácil fazer também, quando necessário o teatro dos palcos, mas o contrário

nem sempre se aplica, ou seja, não é qualquer ator ou atriz dos palcos que consegue fazer o teatro das ruas.

“O que intentamos é, mais que apenas levar o teatro às ruas, mais que simplesmente ‘todo artista ter que ir aonde o povo está’. Queremos deixar claro que artista todo mundo é! Acontece que as relações de poder e de cerceamento das nossas expressões e paixões nos toham a criatividade e a beleza dos nossos atos espontâneos. Daí o nosso teatro ser libertário. Pois é ferramenta e mecanismo processual de liberdade que cada um de nós pode trabalhar e desenvolver em si próprio, uns com os outros e uns nos outros, de forma a rompermos com as amarras e prisões que construíram em nós, rompermos com nossas amarras, descalcificarmos nossos corpos, nossos músculos, nossos sentimentos e gestos, desrobotizando nossos movimentos”.<sup>272</sup>

Esse projeto trazia em seu bojo, assumidamente, uma concepção de educação, explicitada no seguinte fragmento:

“Da Educação Que Passa, Da Educação Que Fica, Da Educação Que Pacífica.

Cada vez fica mais claro para nós que há algo mais importante que a educação enciclopédica fria e puramente racionalista transmitida de forma seca, curta e grossa dentro das nossas escolas por todo o país. Aquela que vê nos educandos simples receptáculos acrílicos de informações e de conteúdos quase sempre desconexos. A educação que verdadeiramente fica é aquela que não está nos livros didáticos e nem se pode passar para a lousa ou para o quadro negro. É a que se dá através da pedagogia dos gestos simultâneos, do sorriso, do afago, do carinho, das trocas recíprocas de atenções e preocupações verdadeiras. Falamos da educação que se dá nas relações e que, portanto, não é prisioneira das salas de aula, caso contrário seria, quase sempre, artificial. Daquela que não tem medo de olhar nos olhos, nem de sentar na mesma mesa, nem do sentar junto, do dançar e do rir junto. Todo ser humano tem o direito de fazer

---

<sup>272</sup> COMPANHIA DE TEATRO LIBERTÁRIO CÁRAS & CARETAS. **Projeto: Oficina de Teatro Libertário**. Arraial do Cabo, 1 de junho de 2001. p 5.

o que quiser com a própria vida! O teatro, enquanto forma de manifestação dos nossos sonhos, idéias, utopias, críticas e questionamentos, é o que queremos”.<sup>273</sup>

Foram essas perspectivas de teatro popular e social aliada a uma concepção de arte aberta a todos ao invés de excludente e monopólio de poucos privilegiados, ao respeito à pessoa comum e as suas potencialidades artísticas, a um olhar sobre os processos educativos como algo mais que puramente reprodução e uma vontade de experimentação da vida e das relações que ela permite e possibilita, que se somaram e fizeram nascer um projeto verdadeiramente coletivo e sedutor: a Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas.

Figura 29. Fotografia de uma oficina de teatro libertário.



A foto acima revela uma outra possibilidade de utilização da sala de aula, onde os sorrisos, os movimentos, a dança, as fantasias são permitidas. Onde as filas são abolidas junto com as notas, as chamadas, a obrigatoriedade das presenças, as avaliações, o controle dos corpos, do tempo e do espaço. Mostra também um curioso fenômeno: como há estudantes participando se notas e presenças não são obrigatórias? Além de quaisquer pessoas de dentro ou de fora da escola serem bem-vindas àquelas oficinas, o prazer também o era, as relações não hierarquizadas predominavam, os roteiros, as propostas, os cenários, os sons, as músicas que tocavam, nada era ditado de cima para baixo, as idéias poderiam vir

---

<sup>273</sup> COMPANHIA DE TEATRO LIBERTÁRIO CÁRAS & CARETAS. **Projeto: Oficina de Teatro Libertário.** Arraial do Cabo, 1 de junho de 2001.

de qualquer pessoa e isso fazia muita diferença. Note que há pessoas de todas as idades, estudantes que eram mães levaram seus filhos e filhas, estudantes de outras escolas também participavam. Outras possibilidades de relações foram fundadas naquelas oficinas.

Figura 30. Fotografia de uma oficina de teatro libertário no refeitório.



Novamente estudantes de diversas escolas e idades estão juntos, fabricando novos usos para as salas de aula, para roupas, chapéus, mesas, carteiras. Na Cia Caras & Caretas havia estudantes não só da Escola Municipal Professora Yone Nogueira, como também do Colégio Municipal Francisco Porto de Aguiar, da Escola Municipal Adolfo Beranger Júnior, da Escola Municipal Monte Alto, do Colégio Estadual 20 de Julho, além de pessoas que já haviam terminado seus estudos e alguns professores que se envolveram direta ou indiretamente.

Figura 31. Fotografia de uma apresentação da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas no refeitório da Escola Municipal Professora Yone Nogueira.



Tamanha liberdade de participação e de trânsito de idéias e de opiniões não significou banalização dos espaços das oficinas e tampouco baixa qualidade nas apresentações e nas peças escolhidas. Ao contrário, percebi muitas vezes nas salas de aula onde estavam muitos desses estudantes, uma certa resistência quando propunha debates em torno de músicas de Chico Buarque, Vinícius de Moraes, Gilberto Gil, dentre outros. “Música de velho!”, ouvi muitas vezes, o que me fez pensar no grau de massificação que atinge a todos na sociedade atual. No lugar desses artistas, muitas vezes os estudantes propunham “É o Tcham”, “A Dança da Lacreia”, “Minha Eguinha Pocotó” e coisas do gênero.

Pois a Cia Caras & Caretas ouviu, discutiu, ensaiou e algumas vezes chegou a apresentar, além desses estilos e músicas que os estudantes propunham (que não foram descartados em nenhum momento, ao contrário, buscou-se a pesquisa da riqueza cênica dessas músicas), dentre outras obras: “A Opera do Malandro” de Chico Buarque de Holanda; “O Inferno Nacional” de Stanislaw Ponte Preta; “O Inimigo Público” de Moacir Scliar; “A Revolta de São Jorge Contra os Invasores da Lua”, texto de cordel que ironizava a chegada dos astronautas americanos à lua; “Miota: A Boneca de Pano”, baseado na obra da Companhia Carroça dos Mamulengos; “Meu Caro Jumento”, outro belíssimo texto de cordel extraído da obra de Patativa do Assaré, que infelizmente faleceu na época dos ensaios, além do resgate de muitas histórias ligadas às raízes da cultura e do folclore brasileiro como as “burrinhas nordestinas” e o “Boi Bumbá”, que se viu vítima de “Catirina” que estava grávida e sentia um desejo incontrolável de comer língua de boi. De repente, pelo enfoque que foi dado, todas aquelas “músicas de velho” tornaram-se portais que levavam a um mundo de vastíssimas possibilidades cênicas, de expressão corporal, de dança, de representação.

Figura 32. Fotografia de uma apresentação da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas na Escola Municipal Professora Yone Nogueira.



Uma das salas do primeiro andar do Yone que estava empoeirada, cheia de coisas inutilizadas e sujeira, enfim, abandonada, foi conquistada e absolutamente transformada através do trabalho coletivo da desocupação, limpeza e pintura. Esta por sua vez não se resumiu simplesmente a uma nova mão de tinta sobre paredes gastas, mas sim a diversos e belos painéis pintados pelos próprios estudantes, emoldurados pelas marcas das palmas de suas mãos. Tudo isso fez com que eles sentissem um vínculo e uma responsabilidade muito grande por aquele espaço e principalmente uns pelos outros. Aquela sala abandonada que se resumia a um lugar, sem fluxos, sem trânsitos, sem vida, foi transformada em um espaço preñado de possibilidades de existência, reinventado a cada oficina, a cada ensaio, a cada encontro, a cada pincelada dada nas paredes. Nem mesmo o ventilador do teto da sala escapou das intervenções artísticas, tornou-se multicolorido.

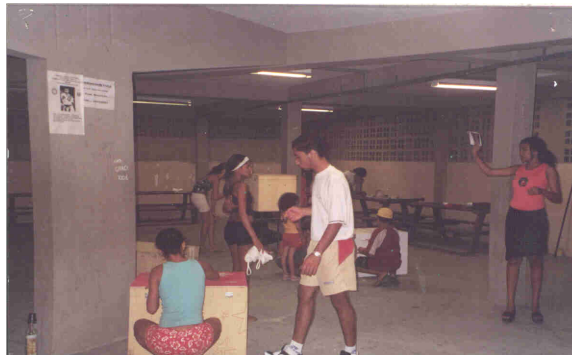
O feriado de Corpus Cristi, em junho de 2001 se aproximava, e com ele a data da estréia da Cia de Teatro nas ruas da cidade. Comerciantes da Praia Grande, um dos locais mais visitados por turistas na região, foram os responsáveis pelo primeiro contrato e pelo primeiro e único cachê do grupo. Como este era puramente simbólico e como a essa altura o sucesso da experiência tinha atraído dezenas de pessoas, coletiva, espontânea e consensualmente foi decidido que todo o cachê seria investido na própria Cia Teatral e todos se mobilizaram não apenas para ensaiar como também para costurar fantasias e confeccionar todos os adereços. A foto abaixo mostra que mais uma vez o lugar é transformado em espaço pela ocupação criativa e inovadora desses artistas da vida cotidiana. O espaço do refeitório mais uma vez é reinventado, de forma diferente do que será nos dias de apresentação. Agora ele foi transformado em uma espécie de ateliê, uma oficina de pintura e de costura.

Através da confecção de todos os elementos cênicos da Companhia de Teatro, os estudantes confirmaram de múltiplas maneiras o princípio de que “artista todo mundo é!”. Não somente por se mostrarem bons atores e atrizes, mas também por confeccionarem de forma artesanal suas fantasias, roupas, maquiagens e adereços, por esculpirem máscaras, pintarem caixas, cabeças e outros objetos, costurarem, enfim, muitos estudantes revelaram-se multi-artistas.

Figura 33. Fotografia de uma oficina de confecção de adereços e materiais cênicos da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas, em junho de 2002.



Figura 34. Fotografia de uma oficina de confecção de adereços cênicos da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas.



Observe nas fotos acima os próprios estudantes confeccionando as caixas de madeira que teriam depois múltiplas cores e utilidades: serviriam para transportar os adereços, roupas, instrumentos musicais, maquiagem, tintas, etc; e principalmente como elementos cênicos de dentro dos quais sairiam atrizes com seus corpos maleáveis, representando bonecas de pano que aos poucos ganhariam vida na história da boneca Miota; ou ainda, quando enfileirados formando um caixão sobre o qual seria depositado o corpo do político que após uma longa vida de corrupção, desfalques nas verbas públicas, fraudes no INSS e outras práticas questionáveis, acabaria morrendo e iria parar no “Inferno Nacional”.

Modos de fazer estão se dando aqui. Através da transformação de meros pedaços de madeira em elementos cênicos a própria vida se transforma e leva junto as relações de todos que experimentam juntos tal vivência. Simultaneamente está se dando um processo de politização e de comprometimento ético com a cultura popular e a realidade brasileira.

Figura 35. Fotografia da Escola Municipal Professora Yone Nogueira: oficina de confecção de materiais cênicos da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas.



Mais uma vez há um estudante (Ricardo) e um Professor (João Moreno) de pé, trabalhando juntos na confecção da estrutura do Boi Bumbá. Um elemento que foi de grande valia na confecção de todos os adereços foi a experiência que muitos estudantes tinham em lidar com madeira, tintas, ferros, vergalhões, costuras de roupas, etc., ou seja, aquilo que as escolas muitas vezes desprezam: as experiências reais de vida dos estudantes e os saberes acumulados a partir delas. Grande parte desses educandos era formada por trabalhadores: pintores, serventes de pedreiros, pedreiros, ajudantes de carpintaria, babás, donas de casa, garis, cozinheiras, balconistas de loja, etc. Pessoas de mãos calejadas que vivem do próprio trabalho e não exploram ninguém. Calos esses desconhecidos da grande maioria dos professores que insistindo em manter uma distância elitista dos educandos, sequer aceitam ou oferecem a eles apertos de mão. Quanto descobririam das realidades daqueles a quem se propõem a educar se permitissem uma maior proximidade, um toque, um sorriso em uma relação menos formal. Quantas experiências vividas narradas por aqueles calos sequer são conhecidas graças ao distanciamento que as relações disciplinares impõem.

É possível notar também nas diferentes luminosidades das fotos acima que registram o trabalho coletivo e de apoio mútuo para a confecção de todos os materiais necessários para a apresentação de estréia que se deu, como disse, no feriadão de Corpus Cristi de 2002, que o trabalho se estendeu por diversos dias e noites. Isso mesmo, a apresentação seria no domingo, mas desde a quinta-feira todos se uniram e trabalharam intensamente. Incrível situação nos dias atuais, estudantes freqüentando os espaços

escolares mesmo quando não há aulas formais, mesmo quando não há obrigatoriedade alguma, mesmo quando não há necessidade de aquisição de notas ou presenças para “passar de ano”. Foram quatro dias de muito trabalho e mais que isso, de uma intensificação das nossas relações e dos nossos laços de companheirismo e amizade, da construção espontânea da intimidade. Até que finalmente chegou o grande dia:

Figura 36. Fotografia da apresentação de estréia da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas, domingo de Corpus Cristi, Praia Grande, Arraial do Cabo, 1 de junho de 2002.



Foi um grande sucesso! Foi um grande dia! Mais de quatro horas de espetáculos apresentados para um público passante que ao invés de ir para casa após o por do sol, ficou em grande número para assistir a Cia Caras & Caretas. Cerca de trinta estudantes de diversas idades, escolas, profissões e etnias estavam em cena, no centro das atenções.

Figura 37. Fotografia do espetáculo de estréia da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas.



Foi sem dúvida um grande orgulho para todos ter vivido aquele dia. Uma experiência prazerosa e inesquecível que não começou no local do espetáculo. Criou-se o hábito do cortejo desde a primeira apresentação, que se repetiu em todas as que se seguiram. Todos os atores e atrizes se encontravam horas antes na escola, arrumavam toda estrutura necessária e, munidos de suas fantasias e adereços e de diversos instrumentos musicais e de uma alegria galhofeira fora do comum, partiam da escola pelas ruas da cidade cantando canções populares, de cordel, de ciranda, mexendo com o público e arrastando os curiosos e seduzidos até o local dos espetáculos. Era como se um rasgo criativo se desse na vida cotidiana das ruas, era uma intervenção artística na monotonia de uma cidade com poucos atrativos culturais do gênero. Era a única companhia de teatro da cidade em ação e optando pelas ruas ao invés dos palcos.

Como as ruas eram os locais das apresentações muitas surpresas poderiam se dar e de fato se deram, logo na estréia, em pleno auge da apresentação do “Inferno Nacional”, em meio a demônios gargalhantes e um político corrupto que penava, eis que surgiu um bêbado em cena! Um bêbado real envolto em trapos sujos mas curioso ao ponto de não resistir e entrar no meio da roda dançando e atraindo a atenção do público. Ao invés dos atores e atrizes pararem, se incomodarem ou se assustarem com tamanho imprevisto, afinal tratava-se da estréia de todos, imediatamente ampararam o bêbado, o abraçaram, lhes deram as mãos e seguiu-se a dança onde ele foi, em meio aos aplausos e risos, facilmente incorporado na cena e ao ambiente.

Figura 38. Fotografia da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas: cortejo pelas ruas da cidade rumo a uma apresentação no XIII Festival Marearte, em frente ao Centro Cultural Manoel Camargo, em 7 de junho de 2002.



Eis um dos citados cortejos. Noite de sete de junho, convidados para participar da XIII Marearte (Festival Anual de Artes que se dá em Arraial do Cabo), os atores e atrizes da Cia Teatral Caras & Caretas mais uma vez ganharam as ruas. Exercitando a alegria e a musicalidade. Trata-se de uma experiência educativa única e completamente diferente dos modelos educacionais padronizados e circunscritos às dependências das instituições escolares. Através de tal projeto foi possível extrapolar as fronteiras da escola, ir além de seus muros, produzir relações e conhecimentos por fora das circunscrições do poder disciplinar.

Mas aconteceu que alguns professores começaram a reclamar da Cia Teatral. Seria normal e legítimo se ao conhecerem a experiência a considerassem de alguma forma prejudicial ao processo educativo. De fato o que se deu foram críticas do tipo: “o teatro está atrapalhando a aprendizagem dos estudantes”, “os estudantes agora só pensam no teatro e não mais nas matérias das disciplinas”, “muitos estão matando aula para ficar na sala do teatro”, “se continuar assim o teatro vai acabar causando a reprovação de muita gente”, “tem muita gente estranha e de fora freqüentando a escola por causa do teatro”, e assim por diante. Nas entrelinhas dessas críticas está a resistência da escola e de seus professores em mudar seus rumos, impedir a continuidade do projeto de teatro no Yone seria mantê-lo como sempre foi: com aulas muitas vezes burocratizadas, distantes das realidades e dos interesses tanto dos estudantes quanto dos próprios professores. Se a tática dos estudantes e professores que se envolveram com o teatro era de utilizá-lo para abrir brechas nas estruturas de poder e no funcionamento burocrático da escola e na sua forma autoritária de lidar com os corpos e os prazeres, a estratégia da escola foi de, através das estruturas superiores de poder como a Secretaria Municipal de Educação, impedir a continuidade do projeto. Em nenhum momento houve qualquer discussão da direção com os professores e muito menos com os estudantes ligados ao projeto.

Ora, ao contrário de tais argumentos de que o teatro seria prejudicial ao processo educativo e ao desenvolvimento dos educandos, todos os estudantes que participaram do projeto foram aprovados no final do ano, todos, sem exceção! Até mesmo aqueles que eram extremamente “problemáticos” do ponto de vista do disciplinamento, que viviam abandonando os estudos no meio do ano letivo pois não conseguiam ir até o final graças ao desânimo e a falta de prazer que viam na escola, até mesmo aqueles que já eram repetentes

há dois, três, cinco anos, todos passaram de ano, o que jogou por terra tais argumentos. Quanto ao fato de muitos estudantes estarem “matando as aulas para irem para a sala do teatro”, isso só mostra o contraste entre os espaços prazerosos que podem e devem ser criados na escola e os espaços de disciplinamento total e de aprisionamento que nela existem como são as salas de aula tradicionais com suas filas, presenças, controle dos corpos, dos falares e dos pensares. A “fuga” de muitos estudantes das aulas tradicionais acabou se tornando uma forma de resistência aos processos de disciplinamento e de produção de subjetividades padronizadas. Resistir a isso era “escapar” através do teatro.

O que dizer do argumento de que “muita gente estranha estava freqüentando o Yone por causa do teatro”? Ora, essa “gente estranha”, a qual a diretora atual se referiu no início de 2003 quando finalmente assumiu claramente que não era de seu interesse que o teatro continuasse, era simplesmente os estudantes das outras escolas que participavam do projeto e que também lá, passaram todos de ano; ou então alguns atores, músicos, malabaristas, palhaços, cuspidores de fogo, etc., que eram periodicamente convidados para realizarem oficinas. Ora, ao invés dos dirigentes da escola se sentirem felizes pelo fato dela estar conseguindo atrair os interesses dos estudantes e da comunidade em geral, eles viram nisso uma espécie de ameaça a ordem e ao seu bom funcionamento.

É preciso deixar claro que nunca foram incentivadas as “fugas” das salas de aula para o teatro, ao contrário, quando percebi que alguns estudantes estavam realmente fazendo isso, os aconselhei a se esforçarem e assistirem as aulas. Isso porque não havia na Cia Teatral a ingenuidade e nem a pretensão de que ela sozinha seria a grande transformadora dos processos educativos e da escola. Ao contrário, todos sabiam que aquela era só uma experiência a mais, que poderia sim mudar em parte as relações dentro daquele espaço mas que não queria e nem deveria tentar substituir ou negar a transmissão dos conteúdos, até porque as críticas feitas a escola nova pelos defensores de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos são pertinentes no sentido de que não se pode negar à classe trabalhadora o acesso aos conteúdos necessários à compreensão da realidade que ela vive, bem como os meios e saberes necessários para que ela conquiste e ocupe de forma crítica e competente seus espaços no mundo do trabalho.

Mas a escola não é só conteúdo, educar não é só transmitir conhecimentos enciclopédicos da mesma forma que inteligência e sensibilidade não podem ser substituídos

por erudição, sob pena de a escola produzir seres vazios, meramente técnicos e indiferentes à realidade e ao mundo em que vivem.

Figura 39. Fotografia da Oficina de Teatro libertário da Companhia Teatral Caras & Caretas na Praça Vitorino Carriço, centro de Arraial do Cabo, 22 de Dezembro de 2002.



A fotografia acima mostra mais uma vez a Cia Teatral ocupando as ruas, neste caso trata-se de uma das principais praças públicas da cidade, a Praça que homenageia um importante poeta da região: Vitorino Carriço, no centro. Ao fundo as caixas que em algumas fotos anteriores estavam sendo pintadas pelos estudantes. Agora elas serviriam não só como baús para transportar todo o figurino como também de degraus de atalho para a parte superior do palco e ao mesmo tempo de cenário. Outra coisa importante está na data desta oficina: 22 de dezembro de 2002.

“Em dezembro passado, Arraial do Cabo recebeu de presente um diferente festejo natalino. Foi encenado na Praça Vitorino Carriço um espetacular Auto de Natal, com o texto ‘Meu Caro Jumento’, de autoria de Patativa do Assaré, grande cordelista cearense, falecido em 2002.

O texto foi encenado pela Companhia Teatral ‘Caras & Caretas’, que desde seu surgimento, sempre buscou trabalhar sobre o rico material popular, mantendo a estrutura do cordel em sua forma narrativa, teatralizando as imagens nela contidas e apresentando ao seu público o entendimento do coletivo sobre cada texto, de forma apaixonada, espontânea e livre. Para obtenção de um bom resultado a Companhia se baseou num bem sucedido trabalho coletivo, ciente de que ‘não há crescimento coletivo sem o crescimento individual, assim como não há crescimento individual sem o crescimento coletivo’.

A Companhia de Teatro Libertário ‘Caras & Caretas’, além de contar com um elenco de vinte e cinco atores de

Arraial do Cabo, teve preciosa contribuição de artistas cariocas que ajudaram a pensar, montar, estruturar e coordenar o espetáculo”.<sup>274</sup>

Sim, mesmo nas férias todos continuaram se encontrando para preparar e oferecer um presente de natal diferente à população da cidade adaptando e apresentando o belo texto de cordel do poeta popular nordestino Patativa do Assaré que havia falecido há pouco tempo. O texto escolhido foi “Meu Caro Jumento”, que conta a saga do nascimento de Cristo do ponto de vista do jumento que carregou Maria grávida em sua fuga com José para Belém, ao mesmo tempo em que traça uma analogia entre o jumento (que ajudou tal fuga e conseqüentemente o nascimento de Jesus além de fazer tantos outros trabalhos) e o homem trabalhador comum. Ambos trabalham e sustentam o mundo e a ambos ninguém valoriza ou respeita.

“Mas tu meu caro jumento  
é que nem o matuto agricultô,  
que trabaia até morrê  
pro mundo inteiro cumê  
mas ninguém lhe dá valo”.<sup>275</sup>

Todos os professores, estudantes e funcionários do município já haviam entrado de férias desde o dia catorze de dezembro, mas nós ligados a Cia Caras & Caretas continuamos atuantes, até porque era um grande prazer permanecermos juntos, era uma experiência muito vivificante da qual todos queríamos participar.

Figura 40. Fotografia do “bate-papo” com Amir Addad antes da apresentação do Auto de Natal “Meu Caro Jumento”, de Patativa do Assaré, em 23 de dezembro de 2002.

---

<sup>274</sup> JORNAL ATCHESA. Número 01, Fevereiro de 2003. p 7.

<sup>275</sup> ASSARÉ, Patativa do. **Meu Caro Jumento**.



A roda era não só o meio dentro do qual sempre construíamos os espetáculos nas ruas fazendo o público se aglomerar ao redor, como também era um exercício de reflexão coletivo e de troca de perspectivas em relação a ansiedade que sempre se dava nos momentos anteriores e posteriores dos espetáculos. Nas rodas sentimentos, desejos, medos, vontades e risos cabiam. Era o momento em que o círculo permitia nossos olhares nos olhos uns dos outros. Nesse dia, tivemos o prazer de ter conosco o diretor Amir Addad, que se deslocou dos seus afazeres para ir até Arraial do Cabo assistir ao Auto de Natal. Foi, dentro dos limites econômicos existentes, uma superprodução que envolveu mais de cinquenta atores, efeitos especiais pirotécnicos, para um público que lotou todos os espaços da praça central da cidade.

#### **4.7. “Zona Autônoma Temporária”.**

Toda essa experiência envolveu dezenas de pessoas em um projeto coletivo e festivo, prazeroso e educativo, e serviu para intervir de forma transformadora nas relações que se davam dentro da Escola Municipal Professora Yone Nogueira. Como era uma proposta que pressupunha a participação espontânea, nunca pretendeu envolver a todos que lá estavam - até porque se fosse obrigatória a participação de todos não teria nada de libertária – mas indiscutivelmente foi uma vivência inesquecível para todos nós que nela mergulhamos de cabeça.

“Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?”

Perguntas como essa abrigam denúncias de sujeições, mas também de cumplicidades. Não para uma curtição acadêmica, religiosa ou ideológica de maniqueísmos extrojetados ou interiorizados. O que sondamos através de tais perguntas é a nossa potência de variar no próprio meio que nos constitui. Vivemos em estado de risco permanente, desde as formas de poder que nos seqüestram, capturam e subjagam à triste constatação de que somos possíveis partícipes dessa mesma dominação. Nós não é apenas um pronome pessoal, mas também um entrelaçamento plural. Como interferir nas costuras das mil e uma dobras que nos tecem com os poderes de fora? Afinal, que tipos de subjetividade vêm marcando nossas ações de teoria e de prática e de quais processos de subjetivação inovadores gostaríamos de participar?<sup>276</sup>

Creio que em certos aspectos as vivências produzidas na construção cotidiana da Cia Caras & Caretas responde algumas dessas perguntas. Foi possível constatar que mesmo dentro de um espaço marcado por tecnologias políticas incidindo permanentemente sobre os corpos e fabricando subjetividades submissas e dóceis, tornando cada vez mais os sujeitos “partícipes de suas próprias sujeições”, foi possível interferir “nas costuras das mil e uma dobras que nos tecem com os poderes” e a partir do momento que foram costuradas novas relações em bases mais horizontalizadas rompeu-se a padronização monótona dos pontos dessa costura, surgindo daí “processos de subjetivação inovadores”, abertos às singularidades incipientes e até então permanentemente rechaçadas.

Mas a experiência da Cia Teatral Caras & Caretas acabou. Ou melhor, por uma série de dificuldades conjunturais hoje, todos que a compuseram se encontram com uma periodicidade menor. O não cumprimento do compromisso firmado de financiamento do projeto por parte do governo municipal, particularmente da Secretaria de Educação que ficou responsável por adquirir os materiais necessários para figurinos, tintas, etc, e acabou não o fazendo, bem como o não pagamento dos salários da atriz eicineira Fernanda Machado; a pressão feita pela direção do Yone para que as oficinas findassem; a necessidade das próprias pessoas que bancavam a continuidade das oficinas sustentarem financeiramente a Cia Teatral, o que foi se tornando cada vez mais difícil visto os baixos salários que recebiam; e mesmo esta dissertação, pois chegou um momento em que tive que

---

<sup>276</sup> RAGO; ORLANDI; VEIGA-NETO. (orgs.) op. cit. p 9.

me distanciar um pouco para me dedicar com mais afinco à confecção deste trabalho, pois os meus prazos acadêmicos haviam estourado. Difícil escrever uma dissertação com qualidade e ao mesmo tempo trabalhar em duas escolas e ainda atuar com certa organicidade nas oficinas de teatro.

Tudo isso demonstrou um dos principais limites aos anseios libertários da Cia Teatral: como ser efetivamente libertária tendo vínculos de dependência com as estruturas administrativas e as instituições do Estado. Seria preciso parar de contar com as verbas do poder público que aceitou viabilizar o projeto mas nunca o fez; seria necessário também, infelizmente, sair do espaço escolarizado, pelo menos enquanto uma certa mentalidade conservadora permanecer ali predominando ao ponto de uma simples cia teatral ser vista como ameaça possível à ordem e ao bom funcionamento da escola e das aulas.

Mas todos ainda nos encontramos esporadicamente e sabemos que as oficinas e a Cia Teatral não acabaram, simplesmente diminuíram temporariamente de ritmo, como se fosse uma hibernação necessária para voltarmos com ainda mais energia.

A Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas de certo ponto de vista pode se encaixar naquilo que Hakim Bey chamou de “comunidades intencionais”<sup>277</sup>: mini-sociedades que conscientemente buscam burlar as regras de comportamento estabelecidas pelo poder e que são determinadas a continuar assim, ainda que por uma temporada curta mas alegre. Sobre o fato de uma experiência de liberdade ser temporária e ainda assim ser legítima e merecer ser vista com respeito do ponto de vista histórico este autor traça as seguintes considerações:

“Estamos nós, que vivemos no presente, condenados a nunca experimentar a autonomia, nunca pisarmos, nem que seja por um momento sequer, num pedaço de terra governado apenas pela liberdade? Estamos reduzidos a sentir nostalgia pelo passado, ou pelo futuro? Devemos esperar até que o mundo inteiro esteja livre do controle político para que pelo menos um de nós possa afirmar que sabe o que é ser livre? Tanto a lógica quanto a emoção condenam tal suposição. A razão diz que o indivíduo não pode lutar por aquilo que não conhece. E o coração revolta-se diante de um universo tão

---

<sup>277</sup> BEY, Hakim. **TAZ: Zona Autônoma Temporária**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001. p 11.

cruel a ponto de cometer tais injustiças justamente com a nossa, dentre todas as gerações da humanidade.

Dizer ‘só serei livre quando todos os seres humanos (ou todas as criaturas sensíveis) forem livres’, é simplesmente enfurnar-se numa espécie de estupor de nirvana, abdicar de nossa própria humanidade, definirmo-nos como fracassados.

Acredito que (...) possamos coletar evidências suficientes para sugerir que um certo tipo de ‘enclave livre’ não é apenas possível nos dias de hoje, mas é também real. Toda minha pesquisa e minhas especulações cristalizaram-se em torno do conceito de ZONA AUTÔNOMA TEMPORÁRIA”.<sup>278</sup>

O autor abrevia sua idéia de Zona Autônoma Temporária pela sigla TAZ: Temporary Autonomous Zone. A partir de suas reflexões, traça uma crítica àqueles que vivem esperando que aconteça uma revolução para só a partir daí supostamente buscar viver experiências de liberdade. Chama atenção para o fato de que até o momento todas as revoluções terem sido acompanhadas logo em seguida por reações que acabaram fundando Estados ainda mais autoritários e opressivos. Ao contrário da conceituação recorrente dos historiadores que reduzem o levante a simples tentativas fracassadas de revolução (estas seriam caracterizadas pela conquista de permanência), Hakim Bey afirma que o levante, por ter uma característica temporária torna-se uma experiência de pico se comparada aos padrões “normais” de comportamento.

“Como os festivais os levantes não podem acontecer todos os dias – ou não seriam ‘extraordinários’. Mas tais momentos de intensidade moldam e dão sentido a toda uma vida. (...) uma pessoa não pode ficar no telhado para sempre – mas algo mudou, trocas e integrações ocorreram – foi feita uma diferença”.<sup>279</sup>

Para o autor, tal perspectiva não significa o abandono do sonho da construção de uma sociedade livre e uma cultura livre, o que ele chama de “zona autônoma com duração”, mas enquanto não há meios para viabilizar tal sonho a TAZ é colocada como uma

---

<sup>278</sup> Ibidem. p 13.

<sup>279</sup> Ibidem. p 16.

alternativa que ao mesmo tempo em que prepara esses meios permite a vivência de experiências de liberdade nas brechas do sistema capitalista, do Estado e por que não dizer, já afirmando a nossa tese, do poder e das instituições disciplinares.

“Em resumo, não queremos dizer que a TAZ é um fim em si mesmo, substituindo todas as outras formas de organização, táticas e objetivos. Nós a recomendamos porque ela pode fornecer a qualidade do enlevamento associado ao levante sem necessariamente levar à violência e ao martírio. A TAZ é uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se refazer em outro lugar e outro momento, antes que o Estado possa esmagá-la. Uma vez que o Estado se preocupa primordialmente com a Simulação, e não com a substância, a TAZ pode, em relativa paz e por um bom tempo ‘ocupar’ clandestinamente essas áreas e realizar seus propósitos festivos. (...) É precisamente dentro dessa margem de erro que a TAZ surge. (...) Assim sendo, a TAZ é uma tática perfeita para uma época em que o Estado é onipresente e todopoderoso mas, ao mesmo tempo, repleto de rachaduras e fendas. E, uma vez que a TAZ é um microcosmo daquele ‘sonho anarquista’ de uma cultura de liberdade, não consigo pensar em tática melhor para prosseguir em direção a esse objetivo e, ao mesmo tempo, viver alguns de seus benefícios aqui e agora”.<sup>280</sup>

Apesar da idéia de Zona Autônoma Temporária se fundar nos pressupostos de uma tática de ação nas brechas do Estado e de combate a ele, nada me impede de considerar como uma autêntica experiência desse tipo, aquelas vividas na Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas dentro da Escola Municipal Professora Yone Nogueira. Desde o início a intenção era somar ao desejo de romper de forma transformadora com aquela realidade disciplinar sufocante que desaba sobre todos corpos, a experimentação de relações mais abertas e prazerosas e a possibilidade de a partir delas fundar formas singulares de subjetivação. A tática da propaganda pela ação inaugurada pelos anarquistas do século XIX foi relida e aplicada como “veneno anti-monotonia” no dia-a-dia do Yone. Se a nossa intenção era fundar relações em bases mais horizontalizadas e libertárias,

---

<sup>280</sup> Ibidem, pp 17-18.

ninguém quis esperar até o dia em que elas seriam autorizadas ou tornadas possíveis, todos nos dispusemos a vivê-las e praticá-las, construindo coletivamente e em nós mesmos as referências de uma prática social sonhada e desejada para todos os seres humanos dentro e fora da escola. “Quanto ao futuro, apenas o autônomo pode planejar a autonomia, organizar-se para ela, criá-la. É uma ação conduzida por esforço próprio. O primeiro passo se assemelha a um satori – a constatação de que a TAZ começa com um simples ato de percepção”.<sup>281</sup> Tal pressuposto, de que é preciso experimentar momentos de liberdade para saber desejá-los e inventá-los cada vez mais e com mais intensidade, foi uma constante nas experiências libertárias com teatro que construímos.

O mapa está fechado! Eis o que Hakim Bey aponta como uma outra raiz de fundamentação de suas idéias a respeito da TAZ, “o ultimo pedaço da Terra não reivindicado por uma nação-Estado foi devorado em 1899”, o século XX foi o primeiro sem terra incógnita. No entanto o mapa não equivale ao território, ele é uma abstração posto que não pode cobrir a Terra com precisão 1:1. “Dentro das complexidades fractais da geografia atual o mapa pode detectar apenas malhas dimensionais. Imensidões embutidas e escondidas escapam da fita métrica. O mapa não é exato, o mapa não pode ser exato”.<sup>282</sup>

Isso faz com que o mapa permaneça sempre com brechas para o surgimento das zonas autônomas, que se desdobram “por dentro das dimensões fractais invisíveis à cartografia do controle”. Por mais que se esquadrinhem os lugares, eles permanecerão prenhes de espaços a serem abertos e inventados pelas artes de fazer a vida cotidiana. Mas as reações não são suficientes para - apenas elas - gerarem a energia necessária ao surgimento de uma zona autônoma temporária. Não são apenas os fatores negativos que a alimentam. Um levante precisa também ser a favor de alguma coisa, precisa de pressupostos positivos. Para se contrapor a uma das principais marcas da realidade do mundo contemporâneo ocidental onde “a mídia nos convida a ‘celebrar os momentos da nossa vida’ com a unificação espúria entre mercadoria e espetáculo, o famoso não-evento da representação pura”, Hakim Bey propõe, além do “espectro da recusa”,

---

<sup>281</sup> Ibidem. p 19.

<sup>282</sup> Ibidem. pp 21-22.

“(...) a emergência de uma cultura festiva distanciada ou mesmo escondida dos pretensos gerentes do nosso lazer. ‘Lute pelo direito de festejar’ não é, na verdade, uma paródia da luta radical, mas uma nova manifestação dessa luta, apropriada para uma época que oferece a TV e o telefone como maneiras de ‘alcançar e tocar’ outros seres humanos, maneiras de ‘estar junto!’”.

Ao contrário dessa circunscrição artificial midiática das relações, a festa, por ser espontânea e não programadora das relações que se instauram dentro dela, tende a se tornar “zona liberta” e traz em seu bojo uma “zona autônoma em potencial”.

“A essência da festa: cara a cara, um grupo de seres humanos coloca seus esforços em sinergia para realizar desejos mútuos, seja por boa comida e alegria, por dança, conversa, pelas artes da vida. Talvez até mesmo por prazer erótico ou para criar uma obra de arte comunal, ou para alcançar o arroubamento do êxtase. Em suma, uma ‘união de únicos’ (como coloca Stirner) em sua forma mais simples, ou então, nos termos de Kropotkin, um básico impulso biológico de ‘ajuda mútua’”.<sup>283</sup>

Em certo sentido, as experiências com o teatro libertário, enquanto elas se deram, foram uma festa. As apresentações foram intervenções festivas numa realidade apática que precisava de sacudidelas para pulsar. As próprias inter-relações que brotaram a partir de tudo isso foram incrivelmente marcantes para todos exatamente por terem o prazer e a espontaneidade festiva como objetivo e como meio, isso fundou tal sinergia. Mesmo que tais oficinas tendam a acabar completamente, elas tiveram seus propósitos alcançados e foram fenomenais enquanto duraram. Quem disse que só tem importância aquilo que dura e tem permanência? Quantas experiências que fundam novas subjetividades advêm de acontecimentos únicos ou que se repetem poucas vezes.

Também a concepção de arte na TAZ proposta por Hakim Bey aproxima-se da que citei acima ao esboçar alguns princípios norteadores encontrados no projeto da “Caras & Caretas”, onde a arte é colocada como possibilidade de todos e todos são artistas possíveis

---

<sup>283</sup> Ibidem, pp 26-27.

desde que se libertem dos rótulos impostos pelo sistema que separam os “artistas” dos “espectadores”, numa dicotomia reducionista da realidade e das potencialidades dos seres humanos.

“Eu sugiro que a TAZ é o único ‘lugar’ e ‘tempo’ possível para a arte acontecer pelo mero prazer do jogo criativo, e como uma contribuição real para as forças que permitem que a TAZ se forme e se manifeste.

A arte no Mundo da Arte tornou-se uma mercadoria. Porém, ainda mais complexa é a questão da representação em si, e a recusa de toda mediação. Na TAZ, arte como uma mercadoria será simplesmente impossível. Ao contrário, a arte será uma condição de vida. A mediação é difícil de ser superada, mas a remoção de todas as barreiras entre artistas e ‘usuários’ da arte tenderá a uma condição na qual (como A. K. Coomaraswamy escreveu) ‘o artista não é um tipo especial de pessoa, mas toda pessoa é um tipo especial de artista’”.<sup>284</sup>

A Zona Autônoma Temporária como uma tática radical consciente só pode emergir se houver uma certa “liberação psicológica”, através da qual será possível perceber e tornar reais “os momentos e espaços nos quais a liberdade não é apenas possível, mas existente”.

“A TAZ não defende uma utopia social feita de castelos nas nuvens que diz que devemos sacrificar nossas vidas para que os filhos de nossos filhos possam respirar um pouco de ar livre. A TAZ deve ser o cenário da nossa autonomia presente, mas só pode existir se já nos considerarmos seres livres. (...) Já que a TAZ existe agora, ela significa muito mais que uma mundanalidade negativa ou um escapismo contracultural. Mencionamos o aspecto festivo do momento des-controlado, e que se concentra numa espontânea, ainda que breve, auto-organização. Ele é ‘epifânico’: uma experiência de pico, tanto em nível social quanto individual.

A liberação é percebida durante o esforço: essa é a essência da auto-superação nietzscheana.

(...) A TAZ é uma arte de viver em contínua elevação, selvagem, mas gentil – um sedutor, não um estuprador, mais

---

<sup>284</sup> Ibidem, pp 68-69. O autor mencionado na citação: A. K. Coomaraswamy foi, segundo nota explicativa no pé da página 69, um historiador da arte indiana, nascido no Ceilão, diretor e organizador da ala de arte oriental do Museu de Fine Arts em Bostom (1877-1947).

um contrabandista do que um pirata sanguinário, um dançarino e não um escatológico”.<sup>285</sup>

Como é possível perceber, o autor insiste em reafirmar que um dos princípios da Zona Autônoma Temporária é o de sua existência real no mundo de hoje ao invés de se projetar apenas no mundo das idéias. Ou seja, ela não é e se nega a ser uma utopia, embora se alimente também de utopias. É a utopia de se viver experiências de liberdade mesmo que momentâneas que faz com que forças se confluam em sinergia para a criação dessas Zonas Autônomas. É exatamente a idéia de que é possível construir zonas em que o ser humano possa viver autonomamente, mesmo que de forma temporária, e que muitas dessas zonas estão em pleno funcionamento hoje, da mesma forma que muitas já funcionaram em outras épocas, ou seja, que a TAZ é uma espécie de utopia realizável no momento presente, que me remete de volta ao pensamento de Michel Foucault, mais precisamente a sua concepção de heterotopia.

#### 4.8. “Heterotopias”.

Para Foucault, enquanto os homens do século XIX foram obcecados pelo tempo e pela história, atualmente a preocupação maior é com o espaço:

“Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama”.<sup>286</sup>

Ele observa que “o próprio espaço na experiência ocidental tem uma história, e não é possível desconhecer este entrecruzamento fatal do tempo com o espaço”.<sup>287</sup> Na idade

---

<sup>285</sup> Ibidem. pp 71-74.

<sup>286</sup> FOUCAULT, Michel. **Outros Espaços. Conferência realizada no Círculo de Estudos Arquitetônicos em 14 de março de 1967.** in: **Ditos & Escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001. p 411.

<sup>287</sup> Ibidem. p 412.

média o espaço era fundamentalmente um conjunto hierarquizado de lugares: sagrados e profanos, protegidos e abertos e sem defesa, urbanos e rurais, supracelestes, celestes e terrestres, etc. O espaço medieval era formado por um entrecruzamento de lugares hierarquizados, era um espaço de localização. A partir de Galileu, com a descoberta do espaço infinito e infinitamente aberto, o lugar medieval é dissolvido e a extensão toma o lugar da localização. Hoje, é o posicionamento que está a substituir a localização, definido pelas relações de vizinhança entre pontos e elementos, descritas como séries, organogramas, grades.

No entanto o espaço contemporâneo talvez não seja ainda de todo dessacralizado. Galileu provocou a sua dessacralização teórica mas “talvez não tenhamos ainda chegado a uma dessacralização prática do espaço”, fazendo com que nossa vida seja ainda comandada por um certo conjunto de oposições intocáveis, admitidas como inteiramente dadas: espaços privado e público, espaços da família e social, espaços cultural e útil, espaços de lazer e de trabalho. Lembrando Bachelard e os fenomenólogos, Foucault mostra que “não vivemos em um espaço homogêneo e vazio, mas, pelo contrário, em um espaço inteiramente carregado de qualidades”, que são os espaços de nossa percepção. Mas além desse “espaço de dentro”, há também o espaço de fora:

“O espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo. Dito de outra forma, não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irredutíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos”.<sup>288</sup>

Dentre todos os posicionamentos, os espaços que mais interessam a Foucault em seu texto “Outros Espaços” são de dois tipos e se caracterizam pela “curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos”, suspendendo, neutralizando ou invertendo as relações por eles designadas, refletidas ou pensadas. São espaços ligados a

---

<sup>288</sup> Ibidem, p 414.

todos os outros e contradizendo todos os outros posicionamentos. São eles: as utopias e as heterotopias.

“As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são irreais.

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias de heterotopias (...).<sup>289</sup>

O poético pensador Foucault vê no espelho uma espécie de experiência mista e mediana localizável entre a utopia e a heterotopia. É uma utopia por ser um lugar sem lugar, por possibilitar que o indivíduo se veja onde não está, dando a ele sua própria visibilidade lá onde está ausente, é um espaço irreal que se abre virtualmente atrás de sua superfície. Mas é simultaneamente uma heterotopia na medida em que existe realmente e tem efeito retroativo no lugar ocupado pelo indivíduo, pois é a partir do espelho que ele se descobre ausente no lugar em que está pois se vê longe. A partir do olhar que se dirige ao próprio indivíduo ele retorna a si mesmo e se constitui ali onde está.

As heterotopias são contestações simultaneamente míticas e reais do espaço vivido. Podem ser classificadas em dois grandes tipos: nas sociedades primitivas há heterotopias de crise, caracterizadas por lugares reservados, sagrados ou proibidos, aos indivíduos que se encontram em estado de crise, tais como os adolescentes, as mulheres menstruadas ou de resguardo, os velhos, etc.. Em nossa sociedade essas heterotopias de crise estão

---

<sup>289</sup> Ibidem, pp 414-415.

desaparecendo (mesmo que os colégios do século XIX e o serviço militar tenham desempenhado um tal papel), estão sendo substituídas pelas chamadas heterotopias do desvio, onde se localizam os indivíduos de comportamentos desviantes em relação à norma: casas de repouso, clínicas psiquiátricas, prisões, etc.

As heterotopias podem funcionar de maneiras diferentes de acordo com a sociedade em que está inserida e mesmo dentro de épocas diferentes. Têm também “o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis”. O teatro, por exemplo, faz alternar num mesmo retângulo onde a cena acontece uma série de lugares estranhos uns aos outros. O cinema também é uma heterotopia na medida em que se projeta no fundo de uma sala retangular, sobre uma tela em duas dimensões, um espaço de três dimensões. Além disso, tanto no teatro quanto no cinema, mesmo que de formas diferenciadas, pode se dar a superposição em um mesmo espaço (do palco ou da tela) de tempos e vidas muito diferentes. Cenas de um passado longínquo ou de um futuro distante, ou mesmo de outros mundos podem ali se manifestar, sobrepondo tempos e espaços distintos. Utopias podem ser representadas ou projetadas em espaços heterotópicos.

Algumas heterotopias estão ligadas a recortes de tempo: as heterocronias. Elas funcionam quando os homens rompem com seu tempo tradicional. O cemitério, deste ponto de vista se encaixa como uma luva neste molde, visto que ele “começa com essa estranha heterotopia que é, para o indivíduo, a perda da vida, e essa quase eternidade em que ele não cessa de se dissolver e de se apagar”.<sup>290</sup> Os museus e as bibliotecas são heterotopias nas quais o tempo não cessa de se acumular, eles são a concretização no real da utopia de acumular todas as idéias, todos os saberes, todas as artes, de todos os tempos, todos os gostos, todas as formas e todas as épocas em um único tempo e lugar, este fora do tempo e inacessível a sua ação.

Há ainda heterotopias que tem a função de criar espaços de ilusão que denunciam como ilusórios os espaços reais e todos os posicionamentos no interior dos quais a vida humana é compartimentada (o bordel serve de exemplo); ou então, ao contrário, criar um outro espaço real, tão perfeito e meticulosamente bem arrumado que possa se contrapor aos

---

<sup>290</sup> Ibidem, pp 418-419.

espaços desorganizados das sociedades existentes. As colônias no continente americano encaixam-se neste caso, onde:

“A vida cotidiana dos indivíduos era regulamentada não pelo apito, mas pelo sino. O despertar era fixado para todo mundo na mesma hora, o trabalho começava para todos na mesma hora; as refeições ao meio-dia e às cinco horas; depois se dormia e, à meia-noite, havia o que se chamava de despertar conjugal, ou seja, o sino do convento, tocando, todos cumpriam seu dever”.

Mas as heterotopias que mais interessam para este trabalho de dissertação que agora aponta para seu final são, não as que estão ligadas a acumulação do tempo, mas ao contrário aquelas que se relacionam com “o tempo no que ele tem de mais fútil, de mais passageiro, de mais precário, e isso sob a forma da festa. São heterotopias não mais eternizadas, mas absolutamente crônicas. Assim são as feiras, as cidades de veraneio” e todos aqueles eventos que irrompem no tempo e na realidade questionando e intervindo nos modos de vida cotidianos e reinventando-os, metaforizando a vida através de novos modos de fazer.

As experiências da Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas foram simultaneamente heterotopias e criaram uma espécie de zona autônoma temporária. Aliás, foram heterotopias em dois sentidos: 1) por lidarem com as artes teatrais e a partir delas fazer viver e acumular não em palcos retangulares de casas fechadas de espetáculos mas nas rodas inventadas das ruas, diferentes vidas, diferentes épocas, diferentes gostos, diferentes tempos, acumulando-os todos, inclusive diferentes dimensões da vida como o presente vivido na peça “O Inimigo Público”, ou então o passado do nascimento de Cristo visto pelo “Meu Caro jumento”, ou ainda “O Inferno Nacional”, ou mesmo bois de pano ou bonecas de carne e osso. 2) por terem sido experiências de pico, crônicas, mas inegavelmente realizarem utopias aplicando na prática possibilidades diferentes de relações e comportamentos e a partir disso questionando com toda força da propaganda pela ação as relações e os comportamentos padronizados que banalizam as existências e as fazem passar sem intensidade.

#### 4.9. Amizade e Estética da Existência.

No período final de sua vida, Foucault centrou suas atenções sobre a questão da amizade. Pretendia que a filosofia fosse não a posse de habilidades argumentativas direcionadas à descoberta da “verdade” mas sim um estilo de vida. Buscou também rediscutir a noção de ética, desvinculando-a dos tradicionais problemas morais. Buscou “conceber um modo de vida no qual o Bem e o Bom não se contradigam e o Um e o Outro não se sujeitem a heteronomia de um Grande Outro que oculta suas origens mundanas, sob regras transcendentais, princípios formais ou universalidades racionais apriorísticas”.<sup>291</sup> A amizade seria o meio para atingir esse objetivo. Para Foucault,

“(...) amizade não é um artifício compensatório, um ornamento afetivo ao qual reservamos um lugar espremido e residual entre as obsessões amoroso-sexuais e os deveres cívicos (...). Sua preocupação é com a ética, com o que rompe as fronteiras das morais vigentes e leva o sujeito a se transformar, estilizando sua existência na presença do outro. A Amizade seria o quadro relacional dessa constante recriação de si. (...) Assim, a amizade é descrita como uma ‘forma de subjetivação coletiva’ e uma ‘forma de vida’ que permite a ‘criação de espaços intermediários capazes de fomentar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos’. Ela é (...) ‘um convite, um apelo à experimentação de novas formas de vida e de comunidade. Reabilitá-la representa introduzir movimento e fantasia nas rígidas relações sociais, estabelecer uma tentativa de pensar e repensar nas formas de relacionamento existentes em nossa sociedade que são poucas e simplificadas”.<sup>292</sup>

Por isso surgiram estratégias históricas para interferir no que a amizade pode ter de elemento transgressor, perigoso e inquietante que possui um caráter inesperado e intenso. Buscou-se codificá-la socialmente reduzindo suas possibilidades e as possibilidades de inovação nas formas de relacionamento humano. Num outro momento buscou-se também a

---

<sup>291</sup> COSTA, Jurandir Freire. Prefácio a Título de Diálogo. In: ORTEGA, Francisco. Amizade e Estética da Existência em Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. p 11.

<sup>292</sup> Ibidem. pp 11-12.

sua “desafetivação” através da estratégia cristã de convertê-la no “*ágape*”: o amor ao próximo, desencarnado e sublimado. Ao buscar recuperar o poder subversivo da amizade, Foucault pretendeu descolar os sujeitos de suas atuais identidades congeladas nas categorias de público e privado. Para ele o ser humano ainda está em aberto, não há:

“(…) uma lei transcendental que diga, de uma vez por todas, o que somos e devemos ser. As relações de amizade seriam ‘um jogo agonístico e estratégico’ no qual os indivíduos agiriam uns sobre os outros com ‘a mínima quantidade de domínio’. Falar de amizade (...) ‘é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização’. Relação, portanto, provisória e aberta a novos posicionamentos do sujeito. Na relação de amizade, o poder não esconde sua cara. Pelo contrário, desvela ao sujeito sua condição de matéria prima para a renovação das relações interpessoais. Ser amigo significa não ter lugar social marcado nem objetivos fixos, quando se trata de buscar satisfação pessoal ou perseguir ideais coletivos”.<sup>293</sup>

O que manteria viva a relação de amizade seria o prazer enquanto qualidade da experiência que faria da ética uma “pragmática da construção de si” em permanente reinvenção. Mas onde entraria a ética nas relações de amizade? Foucault a utiliza para responder questões que formula para si mesmo: “podemos nos dar uma ética das ações e de seus prazeres suscetível de considerar o prazer do outro? É o prazer do outro algo que pode ser integrado ao nosso próprio prazer – sem relação à lei, ao matrimônio e a não sei que mais?”<sup>294</sup> para ele, uma nova “economia dos corpos e dos prazeres” deveria tentar superar a divisão existente desde a antiguidade entre desejo e prazer, onde o primeiro é privilegiado em detrimento do segundo. Para ele deve-se construir os meios para a viabilização de relações que favoreçam a “intensificação mútua do prazer”, onde a amizade prazerosa seria o núcleo irreduzível da estilística da existência. “O prazer é o critério que permite conhecer, racionalmente, se estamos nos construindo de maneira livre. A liberdade é a capacidade de ‘se tornar infinitamente mais suscetível aos prazeres’”. No entanto, Jurandir Freire Costa chama atenção para o fato de que Foucault, ao não se aprofundar muito em suas definições

---

<sup>293</sup> Ibidem. pp 12-13.

<sup>294</sup> Ibidem. p 13.

de prazer acaba deixando brechas em seus escritos para múltiplas interpretações. Para Costa:

“A noção de prazer como raiz ontológica da liberdade pessoal, portanto, não me parece satisfatória e o mesmo pode ser dito da sua função epistemológica. Para que o prazer possa ser um critério para o reconhecimento do uso correto da palavra liberdade, é necessário diferenciar o prazer que escraviza do que libera. Se qualquer coisa pode ser descrita como ‘prazer’ – êxtases passionais, sofrimentos corporais, sofrimentos mentais, sensações de excitação induzidas por drogas, experiências indizíveis no limiar da morte etc. – é impraticável decidir se estamos nos tornando livres ou estamos nos submetendo ao poder de quem define o que é prazer, segundo interesses particulares”.<sup>295</sup>

Outra questão importante para o pensador francês, relacionada ao tema da amizade, é a elaboração de uma relação não normatizada consigo, colocada como alternativa às estratégias de subjetivação do poder disciplinar e do biopoder. A subjetividade advinda disso é vista como desdobramento de decisões ético-estéticas, como “cuidado de si” e não como objeto de poder. Deste ponto de vista o indivíduo seria capaz de “efetuar determinadas operações sobre si para se transformar e constituir para si uma forma desejada de existência”, a isso Foucault chama de “ascese” ou “tecnologias de si”. O último projeto de Foucault ia nesta direção: de uma genealogia da amizade como subjetivação coletiva e forma de vida, capaz de fomentar tanto necessidades individuais quanto projetos coletivos.

Seus estudos que vem desde a antiguidade sobre uma estética da existência, muito mais que uma análise histórica, são também um programa ético-político. Na antiguidade, a estética da existência era um assunto de poucos; estava limitada a um pequeno grupo que pretendia dotar a sua vida de uma forma bela. Quando Foucault vislumbra uma possível atualização de uma estética da existência, não a coloca nos moldes da antiguidade clássica, restrita a realização apenas no plano individual, a uma experiência moral centrada na relação ética consigo, não ligada a nenhum sistema social, jurídico ou institucional. Ao

---

<sup>295</sup> Ibidem, p 17.

contrário, “pretende situá-la no contexto sobreindividual da amizade”<sup>296</sup>, ou seja, uma estética da existência nos dias atuais só se realiza de fato como projeto coletivo, frutificando nas relações de amizade capazes de originar novos e singulares modos de subjetivação. A vida como obra de arte, eis o que fascina Foucault nessa discussão onde a ética é reinterpretada como forma que se pode dar à própria vida, onde “o cuidado de si é um ponto de resistência preferencial e útil contra o poder político [onde] o indivíduo alcança autonomia mediante as práticas de si e mediante a união da própria transformação com as mudanças sociais e políticas”.<sup>297</sup>

Segundo Ortega, a sociologia e a filosofia têm se preocupado pouco com a questão da amizade. Até a década de 1970, toda literatura se limitava praticamente ao elogio e ao culto a amizade, desqualificando-a como tema e objeto de análise sociológica, reduzindo-a a um assunto privado. A sociedade moderna vem provocando uma série de deslocamentos nas “formas sociais historicamente prescritas, como a família, o matrimônio, a profissão”; novos vínculos como o mercado de trabalho, o consumo e a mídia; além da perda de segurança advinda do esvaziamento das normas, crenças e conhecimentos acumulados. A dissolução dos contextos sociais até então relativamente seguros, faz com que o indivíduo cada vez mais possa contar apenas consigo próprio e configure sua vida de modo a superar as novas condições de existência, gerando processos drásticos de individualização.

“A mobilidade como experiência típica da modernidade origina um processo de decomposição das formas tradicionais de relacionamento (família e matrimônio) que valiam como garantia de estabilidade. Esses modos de convivência serão submetidos a processos de erosão, pois os processos da modernização dissolvem na atualidade as formas de vida e os conceitos que organizavam a dinâmica da sociedade industrial: classe, família, profissão, matrimônio, sexualidade, etc.”<sup>298</sup>

Ao mesmo tempo em que isso é trágico por deixar o indivíduo “sem chão e sem saber onde pisar”, pode abrir novas perspectivas visto que essa individualização provoca

---

<sup>296</sup> ORTEGA, Francisco. Amizade e Estética da Existência em Foucault. Op. cit. p 153.

<sup>297</sup> Ibidem. p 153.

<sup>298</sup> Ibidem. pp 155-156.

um desprendimento. Ele agora poderá transitar por uma multiplicidade de campos, poderá ser o iniciador e o arquiteto de uma rede de relações sociais, experimentar diferentes formas de existência possíveis. Assim a amizade - não aquela vista como boa em si, como a “verdadeira amizade” que negligencia sua dimensão sociopolítica, mas a que é entendida como em processo, dinâmica e multidimensional, marcada pela espontaneidade, pela reciprocidade simétrica, pela não fixação num contexto determinado, pela igualdade e pelo controle interativo fruto da pouca normalização e sanção exterior - se torna uma alternativa às antigas e institucionalizadas formas de relacionamento.

A amizade por ser transversal a ordem institucional pode servir como espaço de desvio, como ponto de resistência em potencial, visto poder se traduzir em formas de se esquivar das convenções sociais, pois: “em cada conjunto de amigos existe uma ‘opinião pública’ seccional que fortifica seus membros contra a opinião pública da comunidade em geral”. Foucault busca localizar na amizade seu elemento transgressivo, sua capacidade de formar relações e comunicações além das relações de poder. Trata-se de “um jogo agonístico e estratégico, que consiste em agir com a mínima quantidade de domínio. Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização. [É falar da] possibilidade de utilizar o espaço aberto pela perda de vínculos orgânicos, de experimentar a multiplicidade de formas de vida possíveis”.<sup>299</sup>

“Amizade, isto é, a soma de todas as coisas mediante as quais se pode obter um prazer mútuo”.<sup>300</sup> Através dela é possível construir o que Deleuze chamou de “modos de existência e Foucault chama de “estilos de vida” ou “formas de vida”:

“O conceito de forma de vida parece-me importante. Não se deveria introduzir uma diferenciação mais sutil, que não procedesse segundo classes sociais, grupos profissionais ou níveis culturais, mas orientada para o tipo de relação, ou seja, para o ‘modo de vida’? um modo de vida pode ser compartilhado por indivíduos que se diferenciam em relação à idade, ao status e à atividade social. Pode conduzir a relações intensas que não se assemelham a nenhuma relação institucionalizada. E um modo de vida pode culminar, creio, em uma ética e uma cultura”.<sup>301</sup>

---

<sup>299</sup> Ibidem. pp 157-158.

<sup>300</sup> FOUCAULT, Michel. De L’Amitié Comme Mode de vie. Apud ORTEGA. Idem. p 162.

<sup>301</sup> Ibidem. p 167.

A amizade é uma relação com o outro que pode assumir múltiplas formas, não tem forma de unanimidade consensual nem de violência direta. É uma relação agonística e não antagonística, simultaneamente incitação mútua e luta, trata não de uma oposição mas de uma provocação contínua. “Relações agonísticas são relações livres que apontam para o desafio e para a incitação recíproca e não para a submissão ao outro”.<sup>302</sup> A ética nascida desse tipo de amizade pressupõe o mínimo de dominação possível e a criação de relacionamentos intensos e móveis que não permitam que as relações de poder a imobilize. No mundo atual há uma série de fatores que acabam por limitar o número e os modos de relações possíveis a poucos modelos que devem ser seguidos por todos, isso porque uma sociedade que permitisse um aumento no número de relações possíveis seria mais difícil de manter sob controle. Mais do que a conquista de simples direitos individuais, o que Foucault queria mesmo era alargar as possibilidades de um novo direito relacional que permitisse todo tipo possível de relações.

“Que a uma pessoa seja permitido fazer o que queira em nome do respeito pelos direitos individuais, parece-me estupendo. Mas se o que queremos é a criação de uma nova forma de vida, então é irrelevante a questão dos direitos individuais. De fato, vivemos num mundo legal, social e institucional, no qual as únicas relações possíveis são extremamente limitadas, extremamente simplificadas e extremamente pobres. Naturalmente existem as relações fundamentais de matrimônio e família, mas quantas relações poderiam existir se fôssemos capazes de encontrar suas próprias leis não nas instituições, mas em outros portadores? O que evidentemente não acontece”.<sup>303</sup>

Como é possível observar, esta nova concepção de amizade traz como marca uma dimensão ético-transgressiva baseada na recusa das formas impostas de relacionamento e de subjetividade. Mais que a possibilidade de uma auto-elaboração individual, pressupõe um processo coletivo, permanente e em constante mutação, de construção de subjetividades

---

<sup>302</sup> ORTEGA. Idem. p 168.

<sup>303</sup> FOUCAULT, Michel. *Lê Triomphe Social du Plaisir Sexuel: Une Conversation Avec Michel Foucault*. Apud ORTEGA. Idem. p 170.

singularizadas. A amizade viabiliza subjetivações coletivas capazes de abranger tanto necessidades individuais quanto coletivas. “Nem todas as subjetivações têm um tipo de sujeito como objetivo; existem subjetivações sem sujeito (de tipo acontecimento) e subjetivações coletivas, às quais a amizade pertence”.<sup>304</sup>

A partir das vivências todas que tive como estudante e depois como professor, particularmente através das astuciosas relações cotidianas e das experiências com a Companhia de Teatro Libertário Caras & Caretas, foi possível construir nas brechas da instituição panóptica que é a Escola Municipal Professora Yone Nogueira uma autêntica zona autônoma temporária, que não perde o valor e toda a sua graciosidade e riqueza simplesmente por ter sido uma experiência temporária. Através de muitas artes de fazer foi possível metaforizar a rigidez que a vida assumia em muitos momentos, foi possível descalcificar os corpos, fazê-los bailar dentro ou fora das estruturas de concreto feitas para tolhi-los, inventando cotidianos novos e novas maneiras de lidar com os velhos que insistem em se repetir monotonamente, não sem serem bulidos pelas artes de fazer. Tudo isso tornou possível sem dúvida a criação de novas formas de subjetivação para todos que passaram por essas vivências, subjetividades singularizadas construídas coletivamente se espalharam pelo mundo, foram para outras escolas ou continuam ainda no Yone ou nas escolas que estudavam antes, encarando a vida agora e sempre mais astuciosamente, estetizando a existência, tornando a vida uma obra de arte, inventando e construindo heterotopias, levando a risca a máxima que Guimarães Rosa pôs na boca de seu Riobaldo: “Viver é muito perigoso, carece de ter coragem”.<sup>305</sup>

---

<sup>304</sup> ORTEGA. Idem. p 171.

<sup>305</sup> ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. Passim.

## 5. CONCLUSÃO.

Chego ao final desta longa e exaustiva exposição de idéias. Algumas bem delineadas, outras nem tanto. Todas de algum modo essenciais, como chaves para o acesso aos subterrâneos dos mundos meus, minhas crenças, meus valores, bem como narrativas de muitas experiências e vivências que envolvem pessoas comuns, vidas comuns. Uma imensa gama de textos, documentos, livros, fotografias, plantas, depoimentos e entrevistas, debates, observações participantes, etc, foi utilizada para a confecção desta dissertação. Tantas foram as informações contidas em tais fontes primárias e secundárias que originaram um trabalho bastante extenso para os moldes de uma dissertação de mestrado no Brasil dos dias atuais.

Temo, mas não muito, ter sido excessivamente tendencioso. Sei que o risco disso acontecer foi grande mas foi o ônus a ser pago quando - movido por minhas trajetórias pessoal e profissional e por princípios e valores que agora são em parte conhecidos - optei por falar não de algo puramente teórico e estanque da realidade mas da minha própria vida e daqueles que me são caros como estudantes que partilham ou partilharam minhas aulas, como funcionários e professores colegas de trabalho e como os muitos amigos e amigas que encontrei dentre todos eles, inesquecíveis e importantes a ponto de me fazerem trabalhar tanto para falar sobre problemas de uma realidade que nos abarca a todos.

Quis assim não só praticar teorias mas teorizar sobre as práticas e creio que isto é um mérito: romper com certo distanciamento acadêmico muitas vezes indiferente e maniqueísta, apostando no seu inverso: um mergulho de cabeça, tronco e membros numa determinada escola, de uma determinada localidade e em uma determinada e conturbada época.

Espero que no primeiro capítulo, onde fundei as bases teóricas desta dissertação, enfocando Foucault, deslizando sobre os pensamentos de Deleuze e de tantos outros, tenha conseguido criar a solidez e ao mesmo tempo a sedução necessária para convencer o leitor a prosseguir. Ao mesmo tempo não pretendi criar capítulos estanques, estabelecendo uma ordem onde os primeiros eram teóricos e os últimos práticos. Tentei, principalmente com a

ajuda de Nilda Alves e Michel de Certeau, manter a teoria viva mesmo quando falei das realidades mais cotidianas.

Como a questão da arquitetura era fundamental para o desenrolar das argumentações, produzi um capítulo específico sobre as origens históricas da arquitetura panóptica e sua trajetória. Minha formação em História e meu compromisso com ela, me fizeram buscar no passado as origens remotas não só da citada arquitetura mas dos envolvidos em sua criação. Transitei também, nos segundo e terceiro capítulos, muito superficialmente, por discussões sobre o modernismo, a arquitetura e a vida modernas, e sobre a vida e a obra de um dos principais arquitetos modernistas brasileiros, autor do projeto da Escola Municipal Professora Yone Nogueira além de tantos outros importantes e imponentes projetos arquitetônicos do país: Sergio Bernardes. Lamentei profundamente a impossibilidade de entrevistá-lo, o que seria de grande valia e talvez lançasse luzes diferentes e novas sobre este trabalho e impulsionasse minha curiosidade em outras direções.

No terceiro capítulo tentei retratar a vida no Yone, sempre ciente de que não era a totalidade das relações que ali se davam que eu perseguia, até porque seria impossível abarcá-las. Creio, no entanto, que toquei em alguns pontos importantes, tais como: as tecnologias políticas em funcionamento dentro da citada instituição escolar, as relações de poder que lá se dão, os múltiplos mecanismos e meios de funcionamento do poder disciplinar e seu objetivo último: desenvolver ao máximo as potencialidades físicas e produtivas dos indivíduos e simultaneamente atrofiá-los na capacidade crítica e de rebeldia política. Quis mostrar também como os espaços e os tempos estão divididos de forma a ordenar melhor e com mais intensidade os corpos e os comportamentos. No Yone cada um tem seu lugar e quando não se comportam nele acabam sofrendo sanções com vistas a normalização da vida cotidiana.

No quarto e último capítulo creio ter proporcionado uma grande virada, pois até então o indivíduo era apenas vítima de um processo de sujeição que, dentre outras instituições disciplinares, utiliza a escola para torna-lo sujeito, fazendo com que passe toda a existência sendo sujeitado. A partir de então tentei, com o olhar otimista e supra-sensível emprestado de Michel de Certeau, focar as práticas astuciosas cotidianas e como através delas se tenta todos os dias escapar burlando taticamente os mecanismos do poder

disciplinar. Ao invés de um elogio à escola, ao seu papel redentor, quis, seguindo Foucault, “tornar visível o que é invisível” na ordem domesticadora de corpos e produtora de subjetividades padronizadas. Mas não apenas o poder disciplinar foi evidenciado em muitos dos seus tentáculos. Também a criatividade cotidiana das pessoas mais simples veio à tona em suas lutas contra os poderes que as atravessa:

“Afinal, não é um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de que nela o destino tome a força da relação com o poder, da luta com ou contra ele? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas.”<sup>306</sup>

Uma das coisas que mais me intrigaram em todo o trabalho foi a prática das pessoas responsáveis pelo disciplinamento na referida escola. Duas delas eu entrevistei: a Diretora Solange Moraes Silva e a inspetora Tia Nilse (Nilse cunha de Oliveira). Ambas cumprem exemplarmente o papel de vigilância, fazem funcionar as engrenagens do sistema de controle e punição com extrema competência. No entanto eu as admiro por reconhecer nelas pessoas inegavelmente comprometidas com a educação e com a Escola Municipal Professora Yone Nogueira. Ninguém se dedica tanto quanto elas àquela escola.

Acontece que para elas, e para a grande maioria dos estudantes, professores e funcionários do Yone, assim como para a grande maioria dos seres humanos, a boa escola é a que disciplina bem. As relações de poder e de disciplinamento, a fabricação de subjetividades padronizadas e adaptadas ao sistema, acabaram por se tornar coisas absolutamente normais. A coisa mais difícil de combater é a banalização das relações de poder na vida cotidiana. É exatamente essa banalização que torna os poderes invisíveis. Quaisquer experiências neste combate são válidas por desnudar as formas de poder que atravessa a todos. O pior é que ninguém está satisfeito com a situação atual da escola, ao mesmo tempo, essa situação é mantida e rotinizada, como se a vida tivesse sempre sido assim. Eu, que escrevi este trabalho movido pela sufocante angústia de muitas vezes me sentir, junto com os estudantes, prisioneiro dentro de minhas próprias aulas, tenho que

---

<sup>306</sup> FOUCAULT, Michel. A Vida dos Homens Infames. In: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003. p 208. (Ditos e Escritos, IV).

concordar com José Saramago: “nossa maior tragédia é não saber o que fazer com a vida, estamos usando nosso cérebro de maneira excessivamente disciplinada, pensando só o que é preciso pensar, o que se nos permite pensar”.<sup>307</sup>

No entanto relações de amizade que surgiram dentro da escola, e que permanecem e insistem em reinventar formas de transformar as práticas através de modos de fazer astutos, trazem à tona possibilidades de construção coletiva de processos singulares de subjetivação. O teatro foi uma dessas experiências! É com grande prazer que os que se envolveram em tal experiência se encontram até hoje. Algo muito especial ficou de tudo isso em cada um. A vida, por um breve período de cerca de um ano tornou-se obra de arte para aqueles que se juntaram para fazer arte e acabaram por fazer a si próprios.

---

<sup>307</sup> SARAMAGO, José. Apud WESSHEIMER, Marco Aurélio. Saramago Prega Retorno à Filosofia Para Salvar Democracia. Agência Carta Maior, 20 de janeiro de 2004.

## 6. BIBLIOGRAFIA E OUTRAS FONTES.

### 6.1 – Bibliografia.

1. ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. São Paulo, Editora Abril Cultural, 2002.
2. ALVARENGA, Ana Maria; FÁVERO, Osmar. **Pesquisas em Educação: Diferentes Enfoques**. Nº 1. Niterói: EdUFF, 2001.
3. ALVES, Nilda. **Decifrando o Pergaminho – O Cotidiano das Escolas nas Lógicas das Redes Cotidianas**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (orgs.) **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: Sobre Redes de Saberes**. 2ª Edição. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.
4. \_\_\_\_\_. **O Espaço Escolar e Suas Marcas: O Espaço Como Dimensão Material do Currículo**. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
5. ALVES, Rubem. **Conversas Com Quem Gosta de Ensinar**. 19ª Edição. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1987.
6. \_\_\_\_\_. **Estórias de Quem Gosta de Ensinar**. 12ª Edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Polêmicas de Nosso Tempo, 9).
7. **APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS MONOGRÁFICOS DE CONCLUSÃO DE CURSO**. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS; PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. 5ª Edição. Niterói: EdUFF, 2001.
8. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
9. ASSARÉ, Patativa do. **Meu Caro Jumento**. Mímeo, s/d.
10. AZEVEDO, Joanir Gomes de. **A Tessitura do Conhecimento em Redes**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: Sobre Redes e Saberes**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
11. BAPTISTA, Luis Antonio. **A Cidade dos Sábios: Reflexões sobre a Dinâmica Social nas Grandes Cidades**. São Paulo: Editora Summus, 1999.

12. BELTRÃO, Irecê Rego. **Corpos Dóceis, Mentas Vazias, Corações Frios: Didática: o Discurso do Disciplinamento**. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.
13. BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Cultura. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura**. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
14. BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico ou a Casa de Inspeção**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O Panóptico/Jeremy Bentham**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
15. BERMAN, Marshall. **Tudo Que é Sólido Desmancha no Ar: a Aventura da Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
16. BEY, Hakim. **Caos: Terrorismo Poético & Outros Crimes Exemplares**. São Paulo: Conrad Editora, 2003.
17. \_\_\_\_\_. **TAZ: Zona Autônoma Temporária**. São Paulo: Conrad Editora, 2001.
18. BURMESTER, Ana Maria de O. **Em Defesa da Sociedade**. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
19. CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.
20. CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
21. CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. **A Sociedade Global: Educação Mercado e Democracia**. Blumenau: Editora da FURB, 1999. (Sociedade e Ambiente, 4).
22. CORRÊA, Guilherme Carlos. **O Que É a Escola?** In: PEY, Maria Oly (org.) **Esboço Para Uma História da Escola no Brasil: Algumas Reflexões Libertárias**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2000.
23. CÔRTEZ, Alex Sandro Barcelos. **O Anarquismo e a História da Educação Libertária**. Monografia (Bacharelado em História). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999. Mimeo.
24. COSTA, Jurandir Freire. **Prefácio a Título de Diálogo**. In: ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
25. DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2000.

26. \_\_\_\_\_. **Post-Scriptum Sobre as Sociedades de Controle.** In: **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
27. ECO, Humberto. **Como Se Faz Uma Tese.** 3ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.
28. ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
29. FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico.** São Paulo: Editora UNESP, 1997.
30. FOUCAULT, Michel. **De L'Amitié Comme Mode de vie.** Apud ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
31. \_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).
32. \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.
33. \_\_\_\_\_. **Estratégia, Poder-Saber.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.
34. \_\_\_\_\_. **Le Triomphe Social du Plaisir Sexuel: Une Conversation Avec Michel Foucault.** Apud ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
35. \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** 15ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.
36. \_\_\_\_\_. **Outros Espaços.** Conferência realizada no Círculo de Estudos Arquitetônicos em 14 de março de 1967. in: **Ditos & Escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.
37. \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões.** 15ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
38. FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura Como Programa.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
39. FRAGO, Antonio Viñao. **Do Espaço Escolar e da Escola Como Lugar: Propostas e Questões.** In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e**

- Subjetividade: A Arquitetura Como Programa.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
40. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
41. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro Com a Pedagogia do Oprimido.** 3ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
42. FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. **Utopia e Paixão: A Política do Cotidiano.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.
43. GARCIA, Regina Leite. (org.). **O Corpo Que Fala Dentro e Fora da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
44. GIARD, Luce. **História de Uma Pesquisa.** In: CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de Fazer.** 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
45. GINZBURG, CARLO. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
46. GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo.** 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
47. HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
48. HOLSTON, James. **A Cidade Modernista: Uma Crítica de Brasília e Sua Utopia.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
49. ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas.** 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1973.
50. JAPIASSU, Hilton. **O Mito da Neutralidade Científica.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.
51. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB. (LEI 9394/96).** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
52. LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A Pedagogia Libertária.** São Paulo: Editora Imaginário, 1999. (Escritos Anarquistas).

53. LUENGO, Josefa, Martín; MONTERO, Encarnación Garrido; PEY, Maria Oly; CORRÊA, Guilherme Carlos. **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje**. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.
54. MACHADO, Roberto. **Por Uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.
55. MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. **Rede Que Te Quero Redes: Por Uma Pedagogia da Embolada**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: Sobre Redes de Saberes**. 2ª Edição. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.
56. MARTINS, Carlos José. **Utopias e Heterotopias na Obra de Michel Foucault: Pensar Diferente o Tempo, o Espaço e a História**. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Liuz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
57. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
58. MILLER, Jacques-Alain. **A Máquina Panóptica de Jeremy Bentham**. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O Panóptico/Jeremy Bentham**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000.
59. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1988.
60. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
61. MIRANDA, José Luís; GUSMÃO, Heloísa Rios. **Apresentação e Elaboração de Projetos e Monografia**. 2ª Edição. Niterói: EdUFF, 1998.
62. MORENO, Pando M; BERMÚDEZ, D.; PÉREZ, Castellanos J.; FLORES, Salinas E; ARELLANO, G., MENDOZA, Gonzáles de. **Prevalência do Stress e a Síndrome do Queimado nos Trabalhadores da Saúde na Cidade de Guaymas, Venezuela**. Departamento de Saúde Pública, Universidade de Guadalajara. Disponível em: <http://www.stps.gob.mx/312/publicaciones/doc206.htm>.

63. MURICY, Kátia. **Os Olhos do Poder**. Mimeo, s/d.
64. NAJMANOVICH, Denise. **Pensar/Viver a Corporalidade Para Além do Dualismo**. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **O Corpo Que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
65. NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
66. NEVES, Margarida de Souza; LOBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cecília Meireles: A Poética da Educação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio - Loyola, 2001.
67. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim Falou Zaratustra: um Livro Para Todos e Para Ninguém**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.
68. \_\_\_\_\_. **Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extra-Moral**. In: **Obras Incompletas**. 2ª edição, São Paulo, Abril Cultural, 1978. (coleção: Os Pensadores).
69. NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Ensino de História: Algumas Reflexões Sobre a Apropriação do Saber**. In: NIKITIUK (org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
70. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (orgs.) **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: Sobre Redes de Saberes**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
71. ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
72. PASSETTI, Edson. **Conversação Libertária Com Paulo Freire**. São Paulo: Editora Imaginário, 1998.
73. PAULA, Maria de Fátima Costa de. **O Poder Disciplinar da Escola Sobre o Corpo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1991.
74. PERROT, Michelle. **O Inspetor Bentham**. in: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org): **O Panóptico/Jeremy Bentham**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
75. PEY, Maria Oly (org.) **Esboço Para Uma História da Escola no Brasil: Algumas Reflexões Libertárias**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2000.

76. RAGO, Margareth; ORLANDI, Liuz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
77. REIS, Eliana Schueler. **Pensando o Corpo no Feminino**. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **O Corpo Que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
78. RIBEIRO, Renato Janine. **O Intelectual e Seu Outro: Foucault e Sartre**. Mimeo, s/d.
79. ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
80. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, --. (Universidade).
81. SÁ, Raquel Stela de. **Introdução**. In BELTRÃO, Irecê Rego. **Corpos Dóceis, Mentas Vazias, Corações Frios: Didática: O Discurso do Disciplinamento**. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.
82. SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Transformações do Corpo: Controle de si e Uso dos Prazeres**. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Liuz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
83. SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
84. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
85. SEMPLE, Janet. **Bentham's Prison. A Study Of The Panoptic Penitentiary**. apud: WERRET, Simon. **Potemkin e o Panóptico: Samuel Bentham e a Arquitetura do Absolutismo na Rússia do Século XVIII**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org): **O Panóptico/Jeremy Bentham**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
86. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O Panóptico/Jeremy Bentham**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
87. THOREAU, Henry David. **A Desobediência Civil**. Porto Alegre: L&M, 2002. (L&M Pocket).

88. TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: A Questão do Outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
89. TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Do Corpo da Carência ao Corpo da Potência: Desafios da Docência**. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **O Corpo Que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
90. VEIGA-NETO, Alfredo. **As Idades do Corpo: (Material)idades, (divers)idades, (Corporal)idades, (Ident)idades...** in: GARCIA, Regina Leite (org.). **O Corpo que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
91. VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o Corpo**. In GARCIA, Regina Leite (org.). **O Corpo que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
92. WERRET, Simon. **Potemkim e o Panóptico: Samuel Bentham e a Arquitetura do Absolutismo na Rússia do Século XVIII**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org): **O Panóptico/Jeremy Bentham**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
93. WOODCOCK, George. **A Ditadura do Relógio**. In WOODCOCK (Org.). **Os Grandes Escritos Anarquistas**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora L&PM, 1981.
94. ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O Mal Estar Docente: A Sala de Aula e a Saúde Dos Professores**. Bauru: Edusc, 1999.

## 6.2. Páginas Consultadas Na Internet.

### 6.2.1. Sobre a Síndrome de Bornout e a Saúde do Profissional de Educação.

1. { HYPERLINK "http://www.educaweb.com/esp/servicios/boletin/but001204/editorial.asp" \t "\_blank" }.
2. { HYPERLINK "http://www.educaweb.com/esp/servicios/boletin/but001204/editorial.asp" \t "\_blank" }.
3. { HYPERLINK "http://www.medicos-municipales.org.ar/edito1199.htm" }.
4. { HYPERLINK "http://www.stps.gob.mx/312/publicaciones/doc206.htm" }.

5. { HYPERLINK "http://www.iespana.es/calvianet/quemado.htm" }.
6. { HYPERLINK "http://www.stemstes.org/dolencias.html" }.
7. { HYPERLINK "http://www.aomestrecocarinho.com.br/sau/11s\_02.htm" }.
8. { HYPERLINK "http://www2.uol.com.br/amcc/sau/17.htm" }.

### **6.2.2. Sobre Dados Relacionados a Educação no País.**

9. { HYPERLINK "http://www.mec.gov.br" }.
10. { HYPERLINK "http://www.sepe-rj.org.br" }.
11. { HYPERLINK "http://www.cnte.org.br" }.
12. { HYPERLINK "http://www.inep.gov.br" }.

### **6.2.3. Sobre o Panóptico e Jeremy Bentham.**

10. <http://www.stps.gob.mx/312/publicaciones/doc206.htm>.
11. { HYPERLINK "http://www.ucl.ac.uk/Bentham-project/index.htm" }.
12. { HYPERLINK "http://www.parc.xerox.com/cls/members/dourish/bentham.html" }.
13. { HYPERLINK "http://shell4.ba.best.com/~jpd/bentham.html" }.
14. { HYPERLINK "http://chronicle.com/data/internet.dir/itdata/1998/02/t98021701.htm" }.
15. { HYPERLINK "http://www.la.utexas.edu/labyrinth/index.html" }.
16. { HYPERLINK "http://acasun.eckerd.edu/~cisselrj/bentham.html" }.
17. { HYPERLINK "http://www.sevenbridgespress.com/lf/9803/fn.html" }.
18. { HYPERLINK "http://www.la.utexas.edu/research/jb250/" }.
19. { HYPERLINK "http://www.ucl.ac.uk/Bentham-project/news.htm" }.
20. { HYPERLINK "http://www.sims.berkeley.edu/impact/f96/projects/dengberg/index.html" }.

### **6.3. Documentos e Periódicos.**

1. **ARRAIAL DO CABO: BOLETIM INFORMATIVO.** Órgão Oficial da Prefeitura.  
Ano III – nº 24/25, dezembro/janeiro, 1991.

2. CARDOSO, Márcia de Souza Lima Nascimento. **Vídeo: As Condições das Escolas e da Educação de Arraial do Cabo.** Realizado em novembro de 2003.
3. CESTEJ-FIOCRUZ, UERJ, SEPE. **Que Escola É Essa Que Nos Adoece? Síntese dos Resultados da Pesquisa.** Mimeo. 1998.
4. COMPANHIA DE TEATRO LIBERTÁRIO CÁRAS & CARETAS. **Projeto: Oficina de Teatro Libertário.** Arraial do Cabo, 1 de junho de 2001.
5. LOBATO, Elvira. **Jornal Folha de São Paulo:** 15 de junho de 2002.
6. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA YONE NOGUEIRA. **Boletim Informativo**, Nº 01: 2002.
7. \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo**, Nº 02: 1º semestre de 2003.
8. \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo**, Nº 03: 2º semestre de 2003.
9. \_\_\_\_\_. **Diagnósticos Escolares:** Anos 2000, 2001, 2002, 2003.
10. \_\_\_\_\_. **Livros de ocorrência.**
11. \_\_\_\_\_. **Mapas Estatísticos:** Anos 2000, 2001, 2002, 2003.
12. \_\_\_\_\_. **Resultados Finais:** Anos Letivos 2002, 2003.
13. GRUPO TEATRAL TÁ NA RUA. **Manifesto-Ação.**
14. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB. (LEI 9394/96).** In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
15. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP/MEC. **Dados nacionais. Censos Escolares de 2001, 2002, 2003.**
16. \_\_\_\_\_. **Censo Educacional 2000; Malha municipal digital do Brasil: situação em 1997.** Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
17. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental: Introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
18. PREFEITURA MUNICIPAL DE ARRAIAL DO CABO. **Plano de Cargos e Salários dos Professores.**

19. \_\_\_\_\_ . **Plano De Cargos e Salários dos Funcionários de Apoio da Educação.**
20. SECRETARIA ESCOLAR. **Dados da Escola Municipal Professora Yone Nogueira.**
21. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARRAIAL DO CABO. **Memorando 715/2003**, de 16 de setembro de 2003.
22. \_\_\_\_\_ . **Regimento Escolar Da Educação Municipal.**
23. SECRETARIA MUNICIPAL DE OBRAS DE ARRAIAL DO CABO. **Planta da Escola Municipal Professora Yone Nogueira.**
24. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP.** Volume 7, números 1 e 2, outubro de 1995.
25. **CADERNO IDÉIAS. Jornal do Brasil.** Rio de Janeiro, 7 de outubro de 2000.
26. **JORNAL ATCHESA.** Número 01, Fevereiro de 2003. p 7.

#### **6.4. Entrevistas.**

1. **Nilse Cunha de Oliveira.** Inspetora da Escola Municipal professora Yone nogueira. Entrevista realizada na própria escola, no dia 27 de junho de 2003.
2. **Solange Moraes Silva.** Professora de Inglês, atual diretora da Escola Municipal Professora Yone Nogueira. Entrevista realizada na própria escola, no dia oito de agosto de 2003.
3. **Turmas 708, 806 e 807.** Entrevistas coletivas gravadas em 14 de agosto de 2003: 3º turno (noite), da Escola Municipal Professora Yone Nogueira.