

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**GOVERNAMENTO DAS FAMÍLIAS: A PRODUÇÃO  
DO ALUNO “PROBLEMA” NO DISCURSO ESCOLAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Angela Nediane dos Santos**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2007**

**GOVERNAMENTO DAS FAMÍLIAS: A PRODUÇÃO DO  
ALUNO “PROBLEMA” NO DISCURSO ESCOLAR**

**por**

**Angela Nediane dos Santos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),  
como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria Alcione Munhóz**  
**Co-Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Márcia Lise Lunardi**

Santa Maria, RS, Brasil

2007

Santos, Angela Nediane dos, 1982-

S237g

Governamento das famílias : a produção do aluno "problema" no discurso escolar / por Angela Nediane dos Santos ; orientador Maria Alcione Munhoz ; co-orientador Márcia Lise Lunardi. – Santa Maria, 2007.  
151 f. ; il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2007.

. Educação 2. Escola 3. Governo 4 Família 5. Aluno problema I Munhoz, Maria Alcione, orient. II. Lunardi, Márcia Lise, co-orient. III. Título

CDU: 37.06

Ficha catalográfica elaborada por  
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa: Educação Especial**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**GOVERNAMENTO DAS FAMÍLIAS: A PRODUÇÃO DO ALUNO  
“PROBLEMA” NO DISCURSO ESCOLAR**

Elaborada por  
**Angela Nediane dos Santos**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

Comissão Examinadora:

---

**Maria Alcione Munhoz, Dr<sup>a</sup>.**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Márcia Lise Lunardi, Dr<sup>a</sup>.**  
(Co-Orientadora)

---

**Alfredo José da Veiga-Neto, Dr. (UFRGS)**

---

**Clarice Salete Traversini, Dr<sup>a</sup>. (UFRGS)**

---

**Elisete Medianeira Tomazetti, Dr<sup>a</sup> (UFMS)**

Santa Maria, 29 de março de 2007.

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram nesta caminhada que estou percorrendo. Por isso agradeço a todas elas neste momento pelo apoio e dedicação. Agradeço

À Deus pela orientação.

À minha mãe - pessoa forte, guerreira e lutadora em quem me inspiro todos os dias para seguir adiante. Uma grande amiga e companheira.

Ao Oscar, meu companheiro de todas as horas. Compreensivo em momentos que parecem difíceis, os quais transforma em luz por meio de um abraço, de uma conversa, de um telefonema... À família do Oscar, principalmente ao Daniel e à Nélida, pessoas sempre dispostas a colaborar com meu percurso. À Daniela, agora companheira de casa, compreensiva em alguns momentos de “loucura”.

Aos meus familiares que sempre se mostraram juntos, apesar da distância física. Aos meus amigos e amigas, pelas conversas, papos pela internet e telefonemas.

E, como não agradecer a estas duas professoras que me deram tanta força: Alcione e Márcia. À Alcione um agradecimento especial por ter aceito o desafio de estudar, juntamente comigo, esta forma diferente de ver a educação. À Márcia, pelos incentivos, apoio e inúmeras orientações, bem como por ter me mostrado essas outras formas de olhar.

Ao Alfredo, que me recebeu com carinho em suas aulas, proporcionando-me um amplo aprendizado. Pelas considerações realizadas na qualificação do Projeto e na Defesa da Dissertação de Mestrado.

À Prof<sup>a</sup> Clarice, por ter aceito esse convite de última hora. Pelas considerações e apontamentos importantes para a finalização da Dissertação.

À Prof<sup>a</sup> Elisete, pelas aulas que destes, onde aprendi muito. Nossas discussões em aula foram ótimas.

Enfim, a todas as pessoas que me auxiliaram durante este percurso.

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GOVERNAMENTO DAS FAMÍLIAS: A PRODUÇÃO DO ALUNO “PROBLEMA” NO DISCURSO ESCOLAR**

AUTORA: ANGELA NEDIANE DOS SANTOS  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA ALCIONE MUNHÓZ  
CO-ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MÁRCIA LISE LUNARDI  
Data e local da defesa: Santa Maria, 29 de março de 2007.

A presente Dissertação, *Governo das famílias: a produção do aluno “problema” no discurso escolar*, insere-se no campo de estudos que pretendem desnaturalizar as relações estabelecidas entre a escola e a família - constituições sociais, históricas e culturais - que servem como estratégias de gestão da população. Com base nos discursos que circulam na escola, provindos principalmente do Livro de Registros do SOE, a pesquisa aponta para as estratégias operacionalizadas na escola, no sentido de controlar, normalizar, governamentalizar, disciplinar e regular as condutas dos alunos e de suas famílias. Tal empreendimento analítico foi constituído a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, de vertente Pós-Estruturalista. As principais ferramentas conceituais adotadas são as noções foucaultianas de poder disciplinar e governamentalizar, bem como a noção de norma, empregada por Ewald (1993). Mostrei por meio da análise desses discursos que a escola utiliza os instrumentos disciplinares – vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame – para governamentalizar e disciplinar a conduta dos alunos e seus familiares. A partir dessa estratégia, a escola acaba produzindo alunos “problema”, que são cada vez em maior número. Outra estratégia percebida nos discursos que circulam na escola foi a do gerenciamento do risco. Ela funciona a partir da detecção de um fator de risco. Disso decorrem ações que visam a prevenção e/ou o gerenciamento dos possíveis riscos – evasão, reprovação, fracasso escolar. Nesse processo, estão envolvidos *experts*, que atuam tanto dentro quanto fora da escola. Eles dão uma caução científica, identificando fatores de risco, bem como “tratando” tais fatores. A partir da identificação dessas estratégias operacionalizadas pela escola, foi possível perceber um movimento de mão dupla com a família. Ela é chamada à escola para gerenciar o risco, mas também é alvo desse gerenciamento. Desse modo, a família também é governada pela escola. Os discursos

mostram ainda que esse movimento se dá na busca da ordem. A pesquisa propõe também algumas problematizações sobre esta relação entre a família e a escola na contemporaneidade. A partir dessas considerações, é possível perceber que a vigilância não se remete somente ao aluno, mas busca, também, tornar a família um objeto constante do olhar. Ocorre assim a inscrição da família em uma crescente rede discursiva que esquadrinha e retalha as relações familiares. Nesse sentido, esses espaços tornam-se o *locus* de exames e diagnósticos de condutas que estariam implicadas na produção de uma suposta disfuncionalidade do comportamento do aluno.

Palavras-chave: escola, governo, família

## **ABSTRACT**

Mastership Dissertation  
Program of Post-graduation in Education  
Federal University of Santa Maria

### **GOVERNING FAMILIES: PRODUCTION OF THE STUDENT “PROBLEM” IN SCHOOL SPEECH**

AUTHOR: ANGELA NEDIANE DOS SANTOS  
SUPERVISOR: PROFESSOR DOCTOR MARIA ALCIONE MUNHÓZ  
CO-SUPERVISOR: PROFESSOR DOCTOR MÁRCIA LISE LUNARDI  
Date and local of defense: Santa Maria, March 29th 2007.

The current dissertation, *Governing families: production of the student “problem” in school speech*, is included in the study field which aims to disnaturalize the relations established between family and school – social, historical and cultural constitutions that are used as strategies of the population’s management. Based on the school speeches, coming mainly from the ‘Register Book of SOE’ (Educational Orientation Service), the research points out some strategies performed at school, in order to control, to rule, to govern, to discipline and, to regulate the behavior of students and their families. Such analytical use was constituted from the perspective of Cultural Studies, with a Post-structural branch. The main conceptual tools adopted are the Foucault’s notions of discipline and govern power as well as the rule notion, employed by Edwald (1993). I showed, by means of the analysis of these speeches that the school utilizes the disciplinary instruments – hierarchic surveillance, normalizing sanction and exams – to govern and to discipline the behavior of its students and their family members. From this strategy, the school ends up producing ‘problematic’ students, who have become the majority of those students. Another strategy noticed in the school speeches was the one of a risk management. It works from the detection of a risk factor and the actions taken to prevent and/or to manage the possible risks like school evasion, failure and poor school performance. Experts who act not only inside but also outside the school are involved in this process. They provide a scientific guarantee, identifying the risk factors and ‘dealing’ with them. From the identification of these strategies performed in school, it was possible to perceive a to and fro movement with the family. It is called to school to manage the risk but it is also the target of this risk management. Thus, the family is



ruled by the school, too. The speeches still show that this movement happens towards the order. The research proposes some discussions about this relation between the family and the school in our contemporary times. From these considerations it is possible to realize that the surveillance does not only occur for the student but also makes the family a constant object of surveillance. Therefore, the family is included in an increasing discursive net, that scans and fractionates the family relations and make of these space the local (locus) of exams and diagnosis of a conduct which are connected with the production of a supposed student's lack of function.

Key words: school, governing, family

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO I - Modelo de “Ficha de encaminhamento para a Vice-Direção”.....	p. 143
ANEXO II – Modelo de “bilhete” de solicitação da presença dos pais na escola.....	p. 144
ANEXO III – Modelo de “Parecer de encaminhamento”.....	p. 145
ANEXO IV- “Normas de convivência escolar” - séries iniciais.....	p. 146
ANEXO V - “Normas de convivência escolar” - séries finais.....	p. 147
ANEXO VI – Modelo de “ata de presença dos alunos da turma”.....	p. 148
ANEXO VII – Modelo de “Ata de reunião com pais ou responsáveis – séries finais” ...	p. 149
ANEXO VIII – Modelo de “Termo de compromisso – séries iniciais”.....	p. 150
ANEXO IX - Modelo de “espelho de classe”.....	p. 151

## SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	8
APRESENTAÇÃO.....	12
PARTE I - PERCURSO INVESTIGATIVO.....	18
1. PANORAMA E PERSPECTIVA – OS.....	18
CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	18
Panorama.....	18
do espaço percorrido.....	19
da materialidade.....	21
Perspectiva.....	25
da inspiração teórica.....	25
das unidades de análise.....	29
do redesenho das unidades de análise.....	35
das ferramentas conceituais.....	37
PARTE II – DISCIPLINAR O CORPO.....	39
2. DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE.....	39
A polícia da população.....	39
O controle permanente.....	51
3. FAMÍLIA E ESCOLA: UM DUPLO NO PROCESSO DE NORMALIZAÇÃO.....	60
A família como mecanismo de proteção da infância.....	60
A infância vigiada.....	71
A escola como gerenciadora da normalidade.....	76
PARTE III – GERENCIAR O RISCO.....	106
4. PRODUÇÃO E GERENCIAMENTO DO RISCO SOCIAL.....	106
Normas de convivência escolar: fabricação de riscos sociais.....	106
Segurança e expertise: estratégias para a prevenção e o .....	116
gerenciamento do risco – em busca da ordem.....	116
Livro de registros - a norma entrelaçando as malhas do poder.....	124
Discursos que operam o governo, a normalização e a regulação NOTAS PARA	
FINALIZAR.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXOS.....	142

## APRESENTAÇÃO

*“[...]depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar” (Larrosa, 1998, p. 177).*

A proposta que esta Dissertação faz é justamente incitar alguns questionamentos que levem o(a) leitor(a) a pensar com, contra ou a partir deste texto, entendendo esse pensar como uma “[...] mútua entrega: condição de um duplo devir” (Larrosa, 1998, p. 174). É um convite aos leitores(as) a divagar pelos caminhos deste texto, necessitando da hospitalidade deste que se abre às diferentes leituras, bem como da disponibilidade daqueles(as) para dirigirem seus olhares ao texto.

Este trabalho traz consigo alguns olhares, pontos de vista, que não se pretendem únicos, verdadeiros. Ao contrário, o texto foi construído para trazer outras perspectivas e leituras sobre a relação entre a escola e a família.

A escolha desse objeto constitui-se a partir da trajetória, dos caminhos, escolhas, rupturas, atravessamentos que vivenciei no campo da pesquisa. Desde os tempos do ensino fundamental, ouvia falar da importância da participação da família na escola. Os(as) professores(as), inclusive, comentavam sobre as diferenças dos comportamentos dos(as) alunos(as) que tinham pais participativos e dos(as) alunos(as) cujos pais sequer apareciam na escola para buscar o boletim. Esse discurso parece não ter mudado até hoje nas escolas.

Durante a graduação tive oportunidade de participar de alguns projetos que se relacionavam com a temática do envolvimento da família no processo educacional dos(as) filhos(as). Esses projetos eram baseados nas lições que aprendíamos na academia, as quais ressaltavam a importância da participação dos pais no desenvolvimento escolar dos(as) filhos(as). Destacavam ainda mais essa importância quando se tratava de alunos(as) com

necessidades especiais.

As Práticas de Ensino I e II, realizadas no Curso de Graduação em Educação Especial trouxeram contribuições para esta caminhada. A proposta da pesquisa de Especialização surgiu a partir de questionamentos que foram sendo construídos durante essas práticas, juntamente com experiências pessoais com surdos e suas famílias. Alguns desses questionamentos foram: Os pais buscam a “cura” da surdez de seus filhos? Os pais percebem as diferenças entre surdos e ouvintes, em termos de modalidades de comunicação (espaço-visual e oral-auditiva)? Que espaço comunicativo a escola proporciona para que os pais percebam a surdez como uma questão de diferença? Qual é o papel da escola em conversar com esses pais sobre um outro olhar sobre a surdez, o olhar da diferença?

A partir da pesquisa de Especialização construí uma Monografia, a qual teve como tema central “A influência da comunicação entre a família ouvinte, o filho surdo e a escola para surdos no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo”. Nesta Monografia, utilizei algumas contribuições dos Estudos Culturais para a análise desta relação, no sentido de problematizar as concepções dos familiares ouvintes sobre surdos e surdez.

Foi nesse momento que fui mordida pelo veneno<sup>1</sup> dos Estudos Culturais de vertente Pós-estruturalista, o qual deu início a um deslocamento teórico que ainda estou vivenciando. Até então, percebia a relação da escola com a família como algo natural, inquestionável. Uma relação geradora de igualdades sociais, de aprendizagem, de comunicação, entre outros. Além disso, minha formação inicial foi em um curso de Educação Especial, no qual ainda persiste uma relação estreita com a psicologização e a patologização da condição do deficiente. Apesar dessa relação, o curso já busca algumas aproximações com um enfoque cultural que percebe as pessoas, deficientes ou não, como pertencentes a um grupo cultural, com normas próprias, com suas regras, que constrói subjetividades.

Em minha primeira experiência profissional fora da academia<sup>2</sup>, os discursos não mudaram. Assim, continuava ouvindo e também discursando em favor da importância da participação dos pais no processo de desenvolvimento escolar dos(as) filhos(as). Não havia questionamentos e tudo era muito natural. Nesse sentido, a importância de os pais acompanharem os(as) filhos(as) na escola era algo definido *a priori*.

No entanto, durante o curso de especialização, tive contato com leituras que

---

<sup>1</sup> Essa expressão está sendo utilizada no sentido atribuído por Larrosa (1998).

<sup>2</sup> Trabalhei como Educadora Especial em uma APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – de uma cidade da região central do Rio Grande do Sul.

começaram a me inquietar e a me fazer indagações diferentes. Algumas incertezas surgiram, devido a outras leituras, outras formas de entender o que conhecia sempre do mesmo modo, enfim, era um outro olhar em relação aos surdos, à escola, à família, à sociedade. Era o olhar dos Estudos Surdos, dos Estudos Culturais, dos Estudos Pós-estruturalistas e de Michel Foucault. Essas novas formas de ler me fascinaram e foi a partir daí que este deslocamento teórico, presente nesta Dissertação, iniciou. Os primeiros passos, ainda tímidos, foram dados na monografia de especialização, à medida que propus uma problematização das concepções das famílias sobre as questões da surdez.

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM com o intuito de dar continuidade a esse deslocamento teórico e de inserir-me nesse campo de estudos. Tal iniciativa se deu no sentido de “romper com (ou pelo menos colocá-las em suspenso) representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos” (Fischer, 2002 b, p. 56). Essas foram as condições que possibilitaram minha incursão por esse campo investigativo, e elas foram colocadas aqui para situar meu envolvimento nesses estudos.

Procurei realizar muitas leituras para inserir-me neste novo campo teórico<sup>3</sup>. Leituras, (re)leituras, escritos, rascunhos. No sentido atribuído por Larrosa (1998), “a leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras” (p. 183).

---

<sup>3</sup> Além das leituras realizadas nas disciplinas Seminário da Linha de Pesquisa: Educação Especial (LP4) e Produção do Conhecimento em Educação Especial, ministradas pelas Professoras Dras Maria Alcione Munhóz e Márcia Lise Lunardi, e leituras realizadas sem relação com disciplina, cursei na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – a disciplina “Michel Foucault e Educação” (EDP 53061), ministrada pelo Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto.

Com este trabalho, saio do âmbito das escolas especiais específicas para surdos e adentro no âmbito das escolas regulares. Essa escolha foi feita com o objetivo de estudar outros contextos escolares que, assim como as escolas especiais, criam estratégias de normalização. A partir desse interesse, foi escolhida uma escola da rede regular estadual de ensino de Santa Maria, RS, para realizar a pesquisa. Para essa escolha, foram definidos alguns critérios tais como: ser uma instituição pública de ensino fundamental completo, estar localizada entre o centro e a periferia da cidade, com alunos(as) e famílias de diferentes culturas e níveis sócio-econômicos. Por razões éticas, não será divulgado neste trabalho o nome da instituição, seu endereço, e outras informações que possam servir para a identificação.

Nesse sentido, o trabalho busca investigar como a escola normaliza os(as) alunos(as) considerados(as) “problema” e seus familiares. Tal investigação não pretende fazer julgamentos, dizendo se o que a escola faz é certo ou errado. Desta forma,

não se trata de desresponsabilizar a escola pelo que faz ou deixa de fazer, mas também não se trata de olhá-la em busca de veredictos de inocência ou culpa. Entendo que a escola age em meio a uma extraordinária complexidade de questões, em meio a uma série de pressões, expectativas, enquadramentos, tradições, que se relacionam ao que pode ser considerado tanto como parte de suas especificidades, quanto como parte do conjunto de significados e de práticas circulantes no contexto social em que se insere (Ratto, 2004, p.138).

Para esta investigação, as ferramentas teóricas escolhidas provêm da perspectiva adotada, principalmente aquelas que se aproximam ao pensamento de Michel Foucault (1991, 1996, 2002, 2004 e 2006 ).

Dentre os autores escolhidos para contribuir com esta pesquisa, destacam-se Jacques Donzelot (2001), Varela e Alvarez-Uría (1991), Bujes (2002 a e b, 2000), Veiga-Neto (2000 a, b e c, 2004, 2006 a e b) entre outros que buscam problematizar e desnaturalizar questões referentes à escola, à família e à sociedade. Destaco que o uso das obras desses autores se dá como uma caixa de ferramentas, da mesma forma como Ewald (1993) declara quando se refere à obra de Foucault,

nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo verdadeiro, no sentido definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (p. 26).

Levando em conta estas considerações iniciais, apresento o problema desta pesquisa que foi construído aos poucos, através da utilização das chaves dessa caixa de ferramentas oriunda da perspectiva elegida. A proposta é investigar como a escola normaliza os(as) alunos (as) considerados(as) “problema” e os seus familiares. Para esse empreendimento analítico, analisei os mecanismos de poder engendrados nas tramas discursivas da escola, buscando as estratégias operacionalizadas para normalizar a conduta dos(as) alunos(as) e de seus familiares.

Outras questões foram levantadas no sentido de questionar se as relações que a escola estabelece com as famílias e com filhos/alunos(as) considerados(as) “problema”, servem como mecanismos para gerenciar a normalidade das famílias. Nesse sentido, proponho-me a discutir como se exerce o governo da família a partir da escola, entendendo o termo governo<sup>4</sup> como um ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma para controlar suas ações (Foucault, 2006).

Também proponho questionar se, no intuito de controlar o(a) aluno(a), a escola estaria também controlando sua família; verificar se as estratégias usadas pela escola seriam preventivas ao risco social que esses(as) alunos(as) e suas famílias representam para a escola. Esses questionamentos são feitos considerando a perspectiva que assumi. Cabe ressaltar que numa perspectiva pós-estruturalista,

[...] as questões feitas àquilo que chamamos de realidade são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade. Por isto, realidade não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente é”; nem existem enunciados que sejam mais adequados à esta coisa, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente. Assim, não é possível encontrar a verdade na/da realidade, ou a realidade verdadeira; bem como, não existe a falsa realidade, vista e falada de determinado ângulo enganoso (Corazza, 2002, p. 115).

A pesquisa é, desse modo, um ponto de vista que não se pretende melhor, nem pior, apenas um outro olhar. Os documentos construídos na escola são aqui vistos como práticas discursivas. Tais documentos referem-se aos registros da escola, no que diz respeito a encontros, reuniões, enfim, contatos que realiza com as famílias de educandos(as) considerados(as) “problema”. Foram enfatizados os momentos em que a família é citada

---

<sup>4</sup> Termo esse que é trazido por Foucault (2006) e discutido em detalhes, com relação à língua portuguesa, em Veiga-Neto (2002).



nestes registros, com quais termos e em que sentido. Ainda foram destacadas as situações-problema, bem como as que caracterizam o(a) aluno(a) “problema”, as quais a escola considera pertinente para o registro escrito, ou seja, para tornar público.

A pesquisa propõe uma análise do discurso, visto que foi realizada a partir de consultas no livro de registros do Serviço de Orientação Educacional e outros documentos construídos pela escola. Trata-se de uma análise que considera as práticas discursivas produtoras do que falam, ou seja, os discursos são “práticas que formam os objetos de que falam” (Foucault, 2002, p. 56). Por isso é importante conhecer como a escola registra as relações que estabelece com as famílias para, desse modo, conhecer sua produção.

Para dar conta da proposta, este trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte, é apresentado o percurso investigativo trilhado para a concretização da pesquisa. No capítulo *Panorama e Perspectivas – os caminhos investigativos*, apresento o espaço percorrido – descrição do contato com a escola -, bem como a materialidade da pesquisa. Além disso, trago a perspectiva adotada, mostrando os óculos teóricos, as unidades de análise, assim como as ferramentas conceituais utilizadas para a construção da Dissertação.

A segunda parte, *Disciplinar o corpo*, divide-se em dois capítulos. No primeiro capítulo *Da sociedade disciplinar à sociedade de controle*, considera-se a constituição da sociedade disciplinar e a emergência da escola e da família. Além disso, a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle é enfatizada, através de problematizações do papel da família e da escola nessa transição. Essas instituições são apresentadas como um duplo no processo de normalização, no segundo capítulo. Aqui aparecem os discursos que circulam na escola, os quais mostram as estratégias operacionalizadas pela escola para normalizar os(as) alunos(as) e suas famílias. Eles são analisados a partir das ferramentas teóricas adotadas para o trabalho.

Na terceira e última parte, *Gerenciar o risco*, são trazidas análises sobre a produção e o gerenciamento dos riscos, levando em consideração principalmente a operação das Normas de convivência escolar e dos discursos inscritos no livro de registros do SOE.

## **PARTE I - PERCURSO INVESTIGATIVO**

### **1. PANORAMA E PERSPECTIVA – OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

#### **Panorama**

O empreendimento feito para a realização dessa pesquisa partiu de uma vontade de saber, de uma vontade de aprofundar estudos a partir da perspectiva dos Estudos Culturais de vertente Pós-Estruturalista e de colaborar para as desconstruções que tais estudos propõem. Assim, com essa pesquisa me proponho a contribuir para a discussão da relação estabelecida entre escola e família. Mais especificamente, analisar os mecanismos de poder engendrados nas tramas discursivas da escola, buscando as estratégias operacionalizadas para normalizar a conduta dos(as) alunos(as) e de seus familiares.

Para esse empreendimento, foram sendo tomados caminhos investigativos. Neste capítulo, serão apresentados o percurso percorrido para a realização da pesquisa e o cenário desta. Destaca-se a materialidade da pesquisa, de onde emerge o *corpus* empírico, bem como, as unidades de análise. Além disso, será apresentada a inspiração teórica e as ferramentas conceituais.

Trazer essas considerações sobre a pesquisa não significa mostrar uma metodologia, uma caixinha fixa onde se pode encaixar certos modos de fazer pesquisa. Pelo contrário, este capítulo se propõem a descrever os caminhos percorridos para a concretização da pesquisa. Caminhos que foram sendo trilhados à medida que a pesquisa ia se desenvolvendo, não havendo nenhuma metodologia preestabelecida. Esse é um aspecto interessante, positivo e produtivo, pois, no decorrer desta, puderam ser feitas diferentes escolhas, mudanças no transcurso, redesenhos.

O caminho percorrido para a construção dessa Dissertação de Mestrado iniciou com a desconstrução de alguns conceitos. Tomar essa atitude significa, de acordo com Fischer (2002b), aceitar o convite para

deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulhar naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tensionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cotejá-las com outras talvez menos seguras para nós e, especialmente, ousando estabelecer relações entre esses referenciais e as primeiras incursões que fazemos em nossos materiais empíricos. Tal atitude certamente não nos deixará mais tranquilos; pelo contrário, nos levará a novas dificuldades metodológicas, uma vez que, através desse trabalho, aceitaremos questionar não só o senso comum, ordinário, mas também o senso comum acadêmico (p. 58).

Aceitei o desafio deste convite e passei a vivenciar momentos de muitas leituras e questionamentos. Assim, a pesquisa foi sendo tecida à medida que fazia novas leituras e entrava em contato com o *corpus* empírico.

Passo, a partir de agora, a apresentar o cenário da pesquisa, espaço em que pude desenvolvê-la.

### **do espaço percorrido**

Com o objetivo de analisar os mecanismos de poder engendrados nas tramas discursivas da escola, mostrando como estas estratégias são operadas para normalizar a conduta dos(as) alunos(as) e de suas famílias, entrei em contato com uma escola da rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS. O contato foi estabelecido, mais especificamente com o SOE - Serviço de Orientação Educacional. Após algumas conversas com a professora responsável por esse setor, a escola disponibilizou alguns modelos<sup>5</sup> de documentos que utiliza nas relações estabelecidas com as famílias dos alunos, bem como o Livro de Registros do SOE, referente ao ano de 2005.

Localizada na parte central da cidade, porém muito próxima de bairros e vilas

---

<sup>5</sup> Foram fornecidos apenas os modelos dos documentos, os quais estão em anexo.

considerados problemáticos pela sociedade, a escola atende alunos das mais diversas classes sociais, vindos de diferentes lugares da cidade, segundo a professora responsável pelo SOE. É organizada em séries e oferece educação infantil e ensino fundamental, além da educação de jovens e adultos – EJA.

A estrutura física da escola chama a atenção, pois torna visível todos, ou quase todos os que lá estão. As salas de aula podem ser vistas por quem está no pátio da escola, porque têm imensas janelas em vidro transparente. No entanto, as salas dos professores, da Direção e Vice-Direção, da Coordenação Pedagógica, do SOE e da secretaria não apresentam as mesmas janelas e suas paredes são de alvenaria<sup>6</sup>.

Em conversa com a professora responsável pelo SOE, soube que são os(as) professores (as), na maior parte das vezes, que encaminham os(as) alunos(as) ao Serviço de Orientação Educacional e que estes(as) resistem em fazer registros escritos de seus encaminhamentos. Por esse motivo, a escola elaborou uma ficha, que é preenchida pelo(a) professor(a) para encaminhar os(as) alunos(as) para atendimento (ver modelo no ANEXO I). Os campos a serem preenchidos pelo(a) professor(a) nessa ficha são o nome do(a) aluno(a), sua série, turma e o motivo do encaminhamento. O(a) professor(a) precisa ainda assinalar se o(a) aluno(a) necessita de atendimento do SOE e se os pais do(a) aluno(a) devem comparecer na escola. Se a última alternativa for afirmativa, os(as) professores(as) preenchem com quem os pais devem conversar, em que data e em que horário. Ao final, o(a) professor(a) coloca seu nome, a disciplina que ministra e a data do preenchimento da ficha. Porém, segundo a responsável pelo SOE, os(as) professores(as) deixam muitos campos da ficha em branco, o que dificulta o trabalho. É preciso ressaltar que o preenchimento implica relações de poder, pois é o(a) professor(a) que define os passos a serem tomados pela escola, sejam eles o atendimento do(a) aluno(a) no SOE e/ou o chamamento dos pais para uma conversa na escola. Esse encaminhamento faz parte das estratégias que a escola operacionaliza, no intuito de governamentalizar e disciplinar a conduta dos(as) alunos(as) e suas famílias.

O SOE faz atendimentos, orientações e advertências aos alunos(as). Esse setor também é responsável pelo chamamento e conversa com os pais na escola que se faz mediante a entrega de um bilhete (ver modelo ANEXO II) ao aluno(a). O SOE também recebe os pais, que vêm espontaneamente à escola, ou seja, é principalmente nesse espaço que a escola

---

<sup>6</sup> Essa consideração sobre a estrutura física da escola é trazida no sentido de perceber que as escolas, desde sua arquitetura, colaboram para uma vigilância contínua e integral, principalmente, em relação aos alunos(as). É o que será possível entender, no próximo capítulo, quando for trabalhado o panóptico – modelo arquitetônico característico das instituições disciplinares.

estabelece sua relação com os(as) alunos(as) e suas famílias. Por isso, meu contato com a escola se dá a partir desse setor, devido ao interesse da pesquisa.

É também no SOE que ocorrem os encaminhamentos dos(as) alunos(as) ao Conselho Tutelar e para atendimentos psicológicos, oftalmológicos, psicopedagógicos, entre outros. Estes encaminhamentos ocorrem por meio de um “Parecer de Encaminhamento” (ver modelo ANEXO III), preenchido em conjunto com os(as) professores(as), no qual constam os dados do(a) aluno(a) o motivo do encaminhamento e um parecer. Segundo a Orientadora Educacional, para a realização do encaminhamento ao Conselho Tutelar, faz-se também a cópia de tudo o que foi registrado no livro de ocorrências do SOE sobre determinado(a) aluno(a), organizando-se uma espécie de *dossiê*.

O cenário da pesquisa é, portanto, uma escola regular, ou, mais especificamente, o SOE, espaço responsável pelas relações que a escola estabelece com as famílias dos(as) alunos(as). Principalmente dos(as) alunos(as) que causam algum tipo de estranhamento aos demais e à escola – alunos(as) considerados(as) “problema”. É nesse setor que a escola busca a ajuda das famílias para controlar, governamentar e regular as condutas dos(as) alunos(as). Esse é o foco da pesquisa, a relação da escola – mecanismos e estratégias operados para o governo da – com a família.

### **da materialidade**

São documentos, registros, escritos que configuram os discursos que circulam na escola, os quais são tomados no sentido atribuído por Foucault (2002), fabricando os objetos de que falam. Como já foi dito anteriormente, o SOE possui um Livro de Registros no qual são escritos todos os acontecimentos escolares. Desse modo, há, nesse Livro, registros sobre as atitudes dos(as) alunos(as) – geralmente “não condizentes” com a escola; a maneira como a escola trabalhou com a situação; qual foi sua reação diante de tal ou qual fato; as conversas que tem com as famílias dos(as) alunos(as); e as conversas que estas têm quando procuram a escola, entre outras situações. Assim, o livro inscreve as relações estabelecidas pela escola com os(as) alunos(as) considerados “problema” e suas famílias. Ou, dito de outra forma, o livro registra essas relações e, a partir dessa inscrição, ocorre o desencadeamento de diferentes

ações por parte da escola. Ações sobre outras ações – governo do(a) aluno(a) e de sua família.

A escola forneceu-me o Livro de Registros do SOE referente ao ano de 2005 para a realização de uma fotocópia. Assim, a principal materialidade usada na análise é este Livro de Registros. Ele possui numeração por página e é organizado em campos a serem preenchidos por quem nele escreve. Os campos são, respectivamente, número, data, turma, turno, nome e assunto. Para melhor visualização trago um exemplo fictício:

<i>Nº</i>	<i>DATA</i>	<i>TURMA</i>	<i>TURNO</i>	<i>NOME</i>	<i>ASSUNTO</i>
16	05/10/05	65	M	x	Conversa em demasia

Contém registros sobre os discursos que a escola produz em relação aos alunos(as) e às famílias destes(as). A proposta é, portanto, fazer a análise desses discursos para saber como a família e o(a) aluno(a) “problema” são fabricados pela escola e quais as estratégias usadas para o seu governo e normalização.

Além desse livro, outros documentos elaborados pela escola fazem parte do *corpus* da pesquisa. Um deles é o modelo da “Ficha de encaminhamento para a vice-direção” (ANEXO D).

Outro é o “Parecer de encaminhamento” (ANEXO III), que é utilizado pela escola para encaminhamento a profissionais e órgãos externos. Nesse parecer, os campos a serem preenchidos são dados de identificação do(a) aluno(a), o motivo do encaminhamento e um parecer, elaborado, em conjunto, por professores, SOE e Coordenação Pedagógica da escola.

Há ainda as “Normas de convivência escolar – séries iniciais e séries finais” (ANEXOS IV e V) que são elaboradas pelos(as) professores(as) e alunos(as) no início de cada ano letivo. No entanto, há normas que, segundo a professora responsável pelo SOE, não passam por mudanças no decorrer dos anos. Elas são disponibilizadas aos estudantes que precisam assinar a “Ata de presença dos alunos da turma” (ANEXO VI), na qual declaram estar cientes das normas de convivência escolar.

A escola também utiliza uma “Ata de reunião com pais ou responsáveis – séries finais” (ANEXO VII) e o “Termo de compromisso – séries iniciais”(ANEXO VIII). Uma espécie de termo de responsabilidade, assinado por todos os envolvidos, no qual há uma série de alternativas a serem assinaladas, referentes às dificuldades percebidas pela escola no decorrer do ano letivo. De acordo com a Orientadora Educacional, esses documentos são utilizados, geralmente, no final do ano e referem-se à aprovação dos(as) alunos(as) com restrições, ou até

mesmo reprovações. Além dessas alternativas, o documento disponibiliza um espaço para as observações que a família tem a fazer sobre o(a) filho(a) e outro para as observações da escola. Por último, há um espaço para o preenchimento dos procedimentos a serem adotados.

Por fim, outro documento fornecido pela escola: o “Espelho de classe” (ANEXO IX). É organizado pelo Professor(a) Conselheiro(a) juntamente com a turma, estabelecendo os lugares a serem ocupados pelos(as) alunos(as). O espelho de classe é fornecido para todos(as) os(as) professores(as) que podem exigir dos(as) estudantes o posicionamento correto dentro da sala de aula.

Esse é o *corpus* empírico da pesquisa, é rico e mostra os discursos que circulam na escola, referentes às relações que esta estabelece com os(as) alunos(as) e com as famílias. É preciso ressaltar que não será feita nenhuma interpretação do conteúdo de tais discursos. A análise parte da exterioridade do discurso e, por isso, os documentos serão lidos como monumentos que não precisam de interpretação. Eles expressam a operacionalização das estratégias e dos mecanismos engendrados pela escola para exercer o governo das condutas dos(as) alunos(as) e das famílias.

A análise é realizada levando em consideração que os discursos constituem a realidade. As pessoas, as instituições, as sociedades se constituem a partir dos discursos que se fazem delas. Eles não são bons ou ruins, nem certos ou errados, mas é preciso conhecê-los, possibilitando uma análise crítica, uma modificação dos discursos. Assim, para este estudo não importa saber quem é a família com quem a escola se relaciona, mas sim, quais os discursos que a constituem. Ou, em outras palavras, como os discursos produzidos pela escola constituem as famílias e os(as) alunos(as).

Fiz a transcrição dos registros do livro de ocorrências do SOE para um arquivo. Neste processo algumas dúvidas (ortográficas) surgiram, as quais foram sanadas após outras conversas com a Orientadora Educacional da escola. Além do esclarecimento das dúvidas, a professora explicava o funcionamento do setor, bem como a operacionalização dos documentos anteriormente descritos.

Após o manuseio e leitura do material, pude estabelecer dois grandes conjuntos discursivos. Um conjunto de registros se refere aos alunos(as) e o outro faz referência às famílias dos(as) alunos(as).

*Registros referentes aos alunos(as):*

- registros que descrevem ocorrências (quando são apenas descritos os fatos ocorridos);

- registros que mencionam suspensões de alunos(as);
- registros que registram queixas que os(as) alunos(as) trazem para o SOE;
- registros que se referem a frequência dos(as) alunos(as);
- registros relacionados à sala de aula;
- registros sobre agressões entre alunos(as);
- registros sobre conversas que a escola estabelece com os alunos(as) (orientações, advertências);
- registros de encaminhamento dos(as) alunos(as) ao SOE (quando são retirados da sala de aula e/ou encaminhados pelo(a) professor(a) para orientação ao SOE);
- registros de advertência aos alunos(as), usando a expressão “caso se repetir”, para o chamamento da família ou o encaminhamento ao Conselho Tutelar.

#### *Registros referentes à família*

- Registros que a escola faz sobre a relação que estabelece com a família:
  - registros que indicam a presença dos familiares na escola;
  - registros que fazem referência ao chamamento da família a escola;
  - registros sobre as conversas que a escola tem com a família:
    - registros sobre conversas com a família;
    - registros relacionados à conscientização dos pais sobre os atos de seus filhos;
    - registros sobre o comprometimento dos pais em acompanhar os filhos;
    - advertências da escola aos pais em relação ao encaminhamento para o Conselho Tutelar e troca de escola;
    - registros sobre os encaminhamentos que a escola faz ou sugere para a família;
    - registros da escola sobre solicitação de troca de escola;
  - registros sobre os encaminhamentos que a escola faz ou sugere para a família;
- Registros sobre as colocações que os pais fazem para a escola:
  - justificativas de frequência;
  - queixas que os pais trazem para a escola.



Essa subdivisão foi necessária para organizar o foco em relação aos registros. No decorrer da pesquisa, essas subdivisões acabam sendo deixadas de lado e outras análises vão sendo realizadas com base nas leituras realizadas e no manuseio da materialidade da pesquisa.

Após esta primeira leitura dos dados, pude perceber que a escola utiliza como mecanismos reguladores o livro de ocorrências e as suspensões, as advertências, a notificação ou informação aos responsáveis do ocorrido na escola contidas neste livro, para normalizar seus(as) alunos(as) e familiares. Além disso, as “Normas de convivência escolar” (ANEXOS VI e V) atuam também como um mecanismo regulador do comportamento dos(as) alunos(as). No entanto, tais mecanismos acabam, às vezes, funcionando de forma diferente, dependendo da situação e do(a) aluno(a). Essa diferenciação ocorre devido às variações da gravidade das ocorrências, que se operacionalizam, principalmente, na assinatura ou não do Livro de Registros por alunos(as) e pais.

Esses aspectos saltam aos olhos na primeira percepção e, à medida que a pesquisa vai avançando, outras análises podem ser feitas. Elas podem ser acompanhadas no decorrer da leitura desse trabalho.

A seguir, será apresentado o óculos teórico adotado para observar essa materialidade. É a perspectiva assumida na construção dessa dissertação.

## **Perspectiva da inspiração teórica**

[...] mas então estou propondo que façamos, através de nossos estudos, a crítica global da sociedade, como já vínhamos realizando nos moldes da Teoria Crítica, anunciando, para mais adiante, uma solução ideal, o tão esperado “jardim das delícias”. Seguramente, não. Se negamos a hipótese repressiva, se não nos contentamos em simplesmente bradar contra todos os poderes, muito menos em buscar a revelação da verdade mais verdadeira ou a magia das soluções para os tantos impasses e impedimentos vividos no campo da educação – sobre as mínimas práticas escolares, sobre os saberes que circulam no meio pedagógico, sobre as relações entre violência, aprendizagem e cotidiano, só para lembrar alguns temas que poderiam pautar nossas pesquisas -, é bem verdade que também não aceitamos a neutralidade de nossos gestos, de nossos estudos, de nossa posição política como intelectuais, estudiosos, professores, pesquisadores. Trata-se sem dúvida de assumir um posicionamento de outra natureza (Fischer, 2002 b, p. 51).

O objetivo deste trabalho não é, então, fazer julgamentos sobre as atitudes da escola, dizendo se são boas ou ruins. É, sim, conhecer as engrenagens que a escola utiliza para funcionar e, principalmente, as engrenagens da relação que estabelece com a família de alunos (as) considerados(as) “problema”.

As ferramentas teóricas utilizadas para dar condições a esse investimento analítico provêm dos Estudos Culturais<sup>7</sup>. A cultura, no sentido atribuído por esses estudos, é um espaço de luta pela construção de significados que, de acordo com os interesses de diferentes grupos, são negociados e organizados através de discursos. Essas práticas culturais ocorrem em constantes movimentos de relações de poder.

O poder<sup>8</sup>, sob a perspectiva do Estudos Culturais de vertente Pós-Estruturalista, refere-se, não a um poder vertical, e sim a um poder horizontal, que se dá em redes e que é capilar. O poder está “[...] no centro das significações e das identidades culturais” (Veiga-Neto, 2000a, p. 40). A cultura, portanto, é um conjunto de práticas de representações, que são entendidas, sob essa perspectiva, como significados criados para se dizer que isso é isso e não é aquilo. As representações se dão no campo do discurso, que cria, que produz, e por isso não são fixas e nem são entendidas sob o viés psicológico, que traz a idéia de representação mental. A escola e a família são entendidas, sob essa ótica, como constituições contingentes, culturais. São fabricações da Modernidade, criadas para operarem estratégias de gestão da população.

Os discursos são práticas que formam os objetos dos quais se fala. É através dessas práticas que se representa e que se pertence a tal ou qual cultura. Desse modo, os discursos não podem ser desvinculados das relações de poder, porque produzem os significados das coisas e, portanto, produzem coisas. A partir disso, “os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades”

---

<sup>7</sup> Tais estudos surgem na Inglaterra com o objetivo de romper com as tradições cristalizadas da elite que exalta a dicotomia entre alta cultura e baixa cultura. É um campo de conflitos, aberto e permeado por diferentes abordagens. Os Estudos Culturais buscam apresentar a cultura como um campo político e por isso acredita-se na “[...] importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem” (Costa et. al., 2003, p. 38).

<sup>8</sup> Veiga-Neto(2000a) descreve o poder de acordo com o sentido empregado por Michel Foucault, “[...] o poder não como uma força que emane de um centro – o Estado, por exemplo -, não como algo que se possui e que tenha uma natureza e uma essência próprias, algo unitário e localizável, mas como uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas, manifestações de uma vontade de potência cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias” (p. 62).

(Veiga-Neto, 2004, p. 120). De acordo com o autor

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros ou não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente “bombardeado”, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas (2000a, p. 57).

Por isso, o objetivo é o de analisar as práticas discursivas da escola, para conhecer suas estratégias de governmentação, bem como o seu produto: a família e o(a) aluno(a). Segundo Veiga-Neto (2004) “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário. Desse modo os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (p. 122). Nesse sentido, eles inventam o que é verdadeiro e o que é falso, o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é ruim, e naturalizam essas divisões, tornando-as inquestionáveis.

Ao tomar as práticas discursivas como monumentos, a leitura do enunciado passa a ser realizada “[...] pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados”(Veiga-Neto, 2004, p. 125). Isso porque, nas análises das práticas discursivas “[...] o que mais importa é estabelecer as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação”(p. 126). Essa é a postura adotada nessa pesquisa: ler os discursos que circulam na escola, em sua exterioridade, sem interpretação.

Assim, os discursos são tomados nesse trabalho como práticas sociais, constituidoras de sujeitos, de modos de ser e de viver. Segundo Fischer (2002a), os discursos

[...] não seriam realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertas, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas, as quais seriam orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que realmente diriam os ditos. Os textos seriam vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar (p. 43 e 44).

Portanto, não há revelação ou interpretação do dito, das entrelinhas, do que está oculto, porque nada está oculto. Os discursos dão visibilidade às coisas, produzem coisas, e isso é

positivo. Desta forma, a pesquisa busca, justamente, a produtividade dos discursos que circulam na escola.

Larrosa (1994) faz algumas considerações sobre a positividade do discurso na obra de Foucault. A primeira delas é a sua autonomia, ou seja, o discurso é produzido por regras próprias, não dependendo de um sujeito que seria sua fonte ou de algo exterior que pudesse originá-lo. Desse modo, ele “[...] tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou dispersa-o” (Larrosa, 1994, p.66). Outra consideração de Larrosa (1994) refere-se ao fato de que, na análise do discurso não interessa a busca pelas supostas “verdades” ou a determinação de verdadeiro ou falso em referência a este “não se trata, então, de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico” (Larrosa, 1994, p.67). Por último, para Larrosa (1994), o discurso, na acepção de Foucault, não pode ser analisado sem que se considerem os mecanismos que o engendram e as regras das práticas da sua produção, ou seja, o funcionamento do discurso “[...] é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer” (p, 67).

Por isso, ao assumir essa perspectiva, não interessa saber se os discursos que circulam na escola são verdadeiros ou falsos. Não se trata de enaltecer o que é verdadeiro, afrontando com o que é falso ou ideológico. Interessa apresentar as regras discursivas que estabelecem esses discursos como verdadeiros ou falsos. Conhecer o que a escola define como verdadeiro, suas produções, fabricações, construções discursivas.

As produções dos Estudos Culturais escolhidas são as que se aproximam do pensamento de Michel Foucault<sup>9</sup>. Tal aproximação acontece no sentido de olhar as coisas como construções interessadas, a partir de suas condições históricas de possibilidade.

No entanto, não posso ser ingênua ao ponto de pensar em uma possível neutralidade.

---

<sup>9</sup> De acordo com Veiga-Neto (2004), pode-se perceber nos estudos de Foucault, três domínios. O primeiro domínio é o *ser-saber* – arqueologia, que inclui as obras: História da loucura, A arqueologia do saber, O nascimento da clínica e As palavras e as coisas. O segundo domínio é o *ser-poder* – genealogia, que engloba as obras: A ordem do discurso, 1º volume da História da sexualidade e Vigiar e Punir. E por último, o *ser-consigo* – ética, que abrange o 2º e 3º volumes da História da sexualidade: o uso dos prazeres e cuidado de si. É importante ressaltar que um domínio não exclui o outro e que eles convivem em conjunto, funcionando ao mesmo tempo nas análises realizadas. Os três domínios, sucessivamente, correspondem às seguintes questões: “como nos constituímos como *sujeitos de conhecimento*, como *sujeitos de ações sobre os outros* e como *sujeitos de ação moral sobre nós mesmos*” (Veiga-Neto, 2004, p. 47).

Pelo contrário, essa pesquisa também produz verdades, porém, não se trata de verdades universais e eternas. São pontos de vista, leituras, olhares. Nessa perspectiva, “[...] a teoria está implicada na produção da “realidade”. Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela “conforma” certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele” (Bujes, 2002 b, p. 91).

Isso implica, que ao assumir uma perspectiva teórica, estou imersa na produção de uma realidade. Essa pesquisa é outra forma de ver, de perceber, de olhar as relações estabelecidas entre a escola e a família, operacionalizadas por mecanismos e estratégias de governo, normalização, controle e regulação.

Para estabelecer esse outro olhar, foi preciso entender a família e a escola como constituições sociais, inventadas para a gestão da população; considerar outros mecanismos e estratégias que funcionaram como condições de possibilidade para a sua emergência em meio a construção do Projeto hegemônico da Modernidade; analisar os discursos que circulam na escola, buscando neles a operacionalização de estratégias de governo sobre os(as) alunos(as) e suas famílias; verificar a produtividade desses discursos; explicitar a articulação da escola com *experts*, principalmente os da área da saúde; compreender a família como alvo e, ao mesmo tempo, gerenciadora do controle.

Considerando essas questões, trago nas próximas linhas as unidades de análise, bem como as ferramentas conceituais utilizadas para tecer o trabalho.

### **das unidades de análise**

Para dar conta de analisar as estratégias operacionalizadas pela escola para exercer governo sobre os(as) alunos(as) e seus familiares, foi preciso identificar nos discursos que circulam na escola – no livro de registros do SOE e demais documentos já mencionados – a sua produtividade. Essa identificação partiu da recorrência dos discursos. Desse modo, para a análise dessa materialidade tomo

[...] como estratégia o que Veiga-Neto (1996a) chamou de efeito de saturação, isto é, valendo-me de várias passagens, vários fragmentos discursivos exemplares, não

tanto no sentido de exemplificar -, mas sim no sentido de mostrar a abundância de uma recorrência que expressa o quanto certas noções “de fundo” são tomadas tranquilamente como princípios fundantes pelos discursos que estou descrevendo e analisando (Bujes, 2002 b, p. 124).

As unidades de análise não surgiram de um delírio ou de uma invenção, mas sim da reincidência desses discursos. Eles apresentaram as estratégias utilizadas pela escola para governamentalizar, controlar, normalizar e regular as condutas dos(as) alunos(as) e suas famílias.

Serão trazidos aqui alguns excertos para exemplificar a operação das unidades de análise no trabalho, os quais servem para justificar a eleição dessas unidades. No decorrer do trabalho, poderá ser observado o efeito de saturação, à medida que vai sendo realizada a leitura do texto.

Num primeiro momento, identifiquei, nas malhas dos discursos que circulam na escola, uma forma de governo exercida por esta em relação aos alunos(as) e suas famílias. Ao manusear esses documentos, saltaram aos olhos os instrumentos utilizados pela escola nessa operação. É recorrente o registro da utilização de instrumentos disciplinares como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Esses instrumentos são operacionalizados a partir da inscrição de registros no livro de ocorrências do SOE. A inscrição no livro desencadeia mecanismos e estratégias para o governo, normalização e regulação da conduta dos(as) alunos(as) e suas famílias.

Tais instrumentos se destacavam à medida que fazia leituras sobre o *corpus* empírico. Estavam muito visíveis, e foram eles que proporcionaram a construção das primeiras unidades de análise da pesquisa. Considero uma unidade de análise os olhos que vigiam, ou apenas, a vigilância. Trata-se de uma rede de olhares que controlam uns aos outros, desse modo, o poder age pelo efeito de uma visibilidade geral. Um dos modos de acontecer esta vigilância é a arquitetura. Na escola observada, tal arquitetura chama a atenção, visto que as salas de aula têm janelas grandes com vidro transparente, permitindo a observação a qualquer momento. A arquitetura que permite a vigilância hierárquica

[...] não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mas geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (Foucault, 2004, p. 144).

Para dar visibilidade e materialidade a essa unidade de análise, destaco alguns excertos

que demonstram a efetivação da vigilância:

Registro nº 566 (data: 05/08/05 - turma: 82 - turno: manhã – aluno: B. F.): *“Não atendeu o espelho de classe na aula de História. Foi orientado pela Conselheira S. Assinatura do aluno”*<sup>10</sup>.

O “Espelho de classe” (ver modelo ANEXO IX) é um documento que o(a) Professor(a) Conselheiro(a) estabelece com a turma (séries finais) e consiste na lugarização de cada aluno(a) na sala de aula. Assim, todos(as) os(as) professores(as) sabem em que lugar devem estar sentados os(as) alunos(as), podendo também dessa forma exercer governo sobre eles(as). Nesse registro, existem alguns aspectos que podem ser destacados, entre eles o papel do(a) Professor(a) Conselheiro(a). Ele(a), além de ser professor(a), é responsável pela fiscalização dos(as) alunos(as). Outro aspecto é o descumprimento de um acordo feito entre a turma e o(a) Professor(a) Conselheiro(a), no estabelecimento dos lugares que cada aluno(a) deveria ocupar. Por último, cabe destacar também que tal descumprimento resultou em uma orientação no SOE e na assinatura do livro de registros pelo aluno.

No excerto a seguir, a vigilância ocorre entre pares. Efetiva-se quando os próprios colegas de um aluno chamam a sua atenção e expõem reclamações para a Direção da escola. São, como diz Foucault (2004), “fiscais perpetuamente fiscalizados” (p. 148), ou seja, fiscalizam o colega e, ao mesmo tempo, são fiscalizados pelos(as) professores(as), por outros colegas, pela direção, pelo SOE.

Registro nº 172 (data: 05/08/05 – turma: 41 – turno: manhã): ***“HOJE ESTIVE NA T. 41, A CHAMADO DA PROFESSORA I PARA CONVERSAR E OUVIR OS ALUNOS A RESPEITO DO ALUNO R. S. QUE PERTURBA A AULA E PREJUDICA TODO O TRABALHO. EM SALA DE AULA PERTURBA, NÃO DEIXA A TURMA TRABALHAR, AGITA, PROVOCA OS COLEGAS, CAMINHA, NÃO ATENDE A PROFESSORA, É MALICIOSO COM OS COLEGAS. PASSA A MÃO NAS NÁDEGAS DAS MENINAS, CHAMANDO-AS DE “GOSTOSA”, “PUTINHA” DEIXANDO-AS CHOCADAS. DIVERSAS VEZES FALAMOS COM A FAMÍLIA E COM O ALUNO, ADVENTINDO-O E ORIENTANDO. OS ALUNOS E A TURMA, SOLICITAM PROVIDÊNCIAS DA DIREÇÃO E SOE. A FAMÍLIA ESTÁ SENDO CHAMADA PRA 2ª FEIRA. OS***

<sup>10</sup> Os excertos retirados do Livro de Registros do SOE (2005) para a análise neste trabalho serão apresentados na fonte arial, tamanho 12, itálico e com recuo à direita, a fim de diferenciá-los do corpo do texto. Será conservada a forma como tais excertos estão escritos no referido Livro.

**ALUNOS ENTREGARAM UM ABAIXO ASSINADO SOLICITANDO PROVIDÊNCIAS. PARA O ALUNOS, O R. DEVERIA SER SUSPENSO E SE NECESSÁRIO TRANSFERIDO. St<sup>a</sup> Maria 05/08/05, assinatura da professora e alguns alunos.”** (grifo meu).

Nesse registro, além dos(as) alunos(as), a professora, a direção e o SOE também agem no sentido de uma vigilância hierárquica. São elencadas várias características desse aluno “problema”, como perturbar em aula, caminhar em aula, agitar, provocar os(as) colegas(as). E a escola, tentando exercer governo sobre a família, chama-a novamente para normalizar o filho-aluno “problema”.

A outra unidade construída para realizar a análise refere-se às micropenalidades, desencadeadas a partir dos olhos que vigiam. Trata-se de estratégias que punem ou, até mesmo, advertem sobre uma possível punição com o objetivo de disciplinar os corpos. A sanção normalizadora é uma penalidade disciplinar que busca punir os desvios, as inadequações às regras. É, segundo Foucault (2004), um mecanismo penal “[...] com suas leis próprias, seus delitos específicos, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento” (p. 149).

Na escola, essas leis são construídas tanto por alunos(as) quanto por professores(as) no início do ano letivo, em que os(as) professores(as) conversam com os(as) alunos(as) sobre as normas da escola. Após esta conversa, os(as) professores(as) reúnem-se e estabelecem as normas (ver ANEXOS VI e V) a serem cumpridas por todos(as) durante o ano letivo. No intuito de que todos e cada um conheça e cumpra tais normas, a escola formulou uma ata (ver modelo ANEXO VI) em que cada aluno(a) assina seu nome, declarando estar ciente de que o não cumprimento acarreta em um comprometimento do seu desempenho escolar. Os delitos podem ser identificados como os “problemas” que os(as) alunos(as) apresentam - conversar em demasia, faltar as aulas, ter baixo rendimento, entre outros. As formas particulares de sanção são as suspensões, o chamamento dos pais para conversas com a escola, a retirada dos (as) alunos(as) da sala de aula, as orientações e advertências. Já as instâncias de julgamento são, na escola, a Direção e o SOE.

Esta sanção tem como função reduzir os desvios, ou seja, corrigir. Desse modo,

na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).



Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (Foucault, 2004, p. 149).

Estas micropenalidades foram encontradas nos discursos que circulam na escola. Para dar visibilidade a essas micropenalidades, trago alguns excertos retirados do livro de ocorrências do SOE. A micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas) foi encontrada nos registros que se referem à frequência dos(as) alunos(as). Sua operacionalização pode ser vista a seguir:

*Registros nº 784 ao nº 907: “Os alunos abaixo relacionados não compareceram nas reuniões do Conselho de Classe, realizada nas seguintes turmas, dias e horários. 2ª feira, 12/09/05, turno da manhã – turmas 71, 72, 73 e 74. 3ª feira turno da manhã, turmas 81, 82, 83 e 84 e turno da tarde, turmas 51, 52, 53 e 54. 4ª feira, turno da tarde, turmas 61, 62, 63, 64 e 65. Os alunos foram alertados que as metas e decisões tomadas no Conselho, deverão ser assumidas por todos. Santa Maria, 16/09/05. assinatura da professora responsável pelo SOE<sup>11</sup>”.*

É possível perceber que o “problema” identificado nos(as) alunos(as) foi o não comparecimento ao conselho de classe e a micropenalidade se configurou na inscrição dos seus nomes e respectivas assinaturas no livro de registros do SOE, bem como no alerta de que as metas e decisões do conselho<sup>12</sup> deverão ser assumidas por todos(as), ou seja, as regras estabelecidas naquele dia deverão ser cumpridas.

A micropenalidade do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira) está inscrita no seguinte registro:

*Registro nº 101 (data: 07/04/05 – turma: 41 – turno: T – aluno: K. G. S.): “Na 3ª feira, mexeu no extintor. Foi advertido. Na 6ª feira deverá trazer um texto sobre Extintor de Incêndio. Assinatura da mãe.”*

Este excerto apresenta como “problema” o aluno ter mexido no extintor de incêndio da

<sup>11</sup> Os registros 784 à 907, são referentes a listagem de alunos que faltaram ao Conselho de Classe. Ao lado de cada nome há a assinatura do aluno, ou sua justificativa de falta.

<sup>12</sup> Os Conselhos de Classe ocorrem duas vezes por ano com a participação dos alunos. Neles, alunos e professores estabelecem os pontos positivos e negativos do que já vivenciaram, além de metas para a próxima etapa escolar.

escola. As micropenalidades aplicadas para este fato foram: construir um texto sobre extintor de incêndio e a assinatura da mãe no livro de registros do SOE. Essas micropenalidades buscam a normalização deste aluno e desta família, visto que ao construir um texto sobre extintor de incêndio o aluno estará ciente de que fez algo errado na escola e deverá aprender que não deve mexer nele. Além disso, o fato de a mãe do aluno ter assinado a ocorrência representa um reforço dessa normalização em casa.

A partir dos excertos trazidos acima, dos discursos que circulam na escola, é possível dizer que as micropenalidades, de modo geral, em relação aos alunos(as), configuram-se na assinatura dos(as) alunos(as) no livro de registros do SOE, ao lado do registro feito pela Professora Orientadora; nas advertências, conversas e orientações que os(as) alunos(as) recebem do SOE; nas advertências quanto ao chamamento das famílias na escola; nas conversas com as famílias sobre os “problemas” dos(as) alunos(as); nas advertências aos alunos(as) e suas famílias, quanto ao encaminhamento ao Conselho Tutelar e no encaminhamento dos(as) alunos(as) ao SOE.

Outra unidade de análise forma com as duas anteriores os três instrumentos disciplinares – vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame - que não atuam isoladamente. Nomeio essa unidade como caso, visto que é isso que o exame faz, transformando indivíduos e seus “problemas” em casos. O exame combina a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Nele, os registros têm um papel fundamental, já que “[...] permitem classificar, formar categorias, estabelecer médias, fixar normas” (Foucault, 2004, p. 158). De acordo com o autor,

o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário: seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; comprometendo-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária (p. 157).

O exame faz de cada indivíduo um caso. Assim, o caso “[...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc” (Foucault, 2004, p. 159).

É possível perceber a utilização desse instrumento disciplinar na escola, a partir dos encaminhamentos que faz ao Conselho Tutelar, quando reúne, em forma de um arquivo

documentário, todas as informações do(a) aluno(a) e produz um parecer (ANEXO III) , colocando os motivos do encaminhamento. Este é o modo como a escola usa o exame para disciplinar os(as) alunos(as) e seus familiares, normalizando-os(as).

A partir desta leitura e análise dos discursos, percebi que os(as) alunos(as) “problema” fabricados pela escola são aqueles(as) que se atrasam para a aula, faltam às aulas, não trazem o material para a escola, não entregam os trabalhos, apresentam baixo rendimento, não fazem as tarefas, não trabalham em aula, não param em sala de aula, são agitados, necessitam mudar as atitudes, falam palavrões, dizem palavras obscenas, perturbam os colegas, brigam em aula, desafiam o professor, conversam em demasia, correm dentro da sala de aula, agredem os colegas, telefonam no corredor, não atendem a professora, não comparecem no conselho de classe, não fazem os temas, desentendem-se com os colegas, fazem desenhos obscenos, riscam a parede, mexem no extintor, quebram vidros ou lâmpadas, desobedecem o(a) professor(a), provocam os colegas, e assim por diante. Portanto, os(as) alunos(as) “problema” constituíram-se em outra unidade de análise.

Esta lista imensa de situações que caracterizam o(a) aluno(a) “problema” leva-me a questionamentos como: esta listagem teria um fim algum dia? A escola estaria fabricando cada vez mais alunos(as) “problema”? Todos os dias estariam sendo fabricados novos “problemas”? Esta lista não seria o produto da necessidade cada vez maior da invenção do outro, do anormal, do “problema”, para a sua reafirmação como o melhor, o normal, o perfeito?

Percebi que as estratégias utilizadas pela escola – operacionalização dos instrumentos disciplinares e a fabricação dos(as) alunos(as) “problema” - buscam gerenciar a família, exercer o governo e estabelecer o autogoverno nos(as) alunos(as), com o fim último de sua normalização.

### **do redesenho das unidades de análise**

No decorrer da pesquisa e, principalmente, após a qualificação do Projeto de Dissertação de Mestrado, emergiram, do *corpus* empírico, outros caminhos a serem percorridos. Saltaram aos olhos outras possibilidades de pesquisa, as quais complementavam

o que já tinha sido destacado da materialidade.

Foi possível identificar, nas malhas dos discursos que circulam na escola, outras estratégias operacionalizadas para exercer governo e regular as condutas dos(as) alunos (as) e de suas famílias. A estratégia é a do gerenciamento do risco, a partir da qual foi possível construir outras unidades de análise.

A primeira unidade de análise refere-se à detecção de fatores de risco, movimento correlato à fabricação dos riscos. Foi possível perceber que, no momento em que a escola detecta fatores de possíveis riscos, está fabricando riscos. Ao detectar esses fatores, a escola desencadeia a estratégia do gerenciamento do risco. A partir daí é possível verificar outra unidade de análise: o controle e a prevenção dos riscos. Ela é visível quando a escola chama o (a) aluno(a) ao SOE, orienta-o(a), e convoca sua família para auxiliar nessa prevenção ou gerenciamento. A escola adverte as famílias sobre os possíveis riscos que as atitudes tomadas pelo(a) aluno(a) podem acarretar. Desse modo, está incitando a família a prevenir os possíveis riscos.

Atuam na escola, e fora dela, sistemas de *expertise*. Trata-se, aqui, de outra unidade de análise: os *experts*. Eles funcionam na detecção de possíveis riscos através do alerta dado pelos(as) professores(as) quando encaminham os(as) alunos(as) ao SOE, bem como dos diagnósticos dados por *experts* da área da saúde. São uma caução científica para justificar o gerenciamento dos riscos.

Essa estratégia desencadeia-se na escola, mas extrapola seus muros. É também exercida pela família, que tem importante papel na prevenção e no gerenciamento dos riscos. Produz-se um movimento de mão dupla, em que a família é, ao mesmo tempo, gerenciadora dos possíveis riscos que seus(as) filhos(as) representam e alvo desse gerenciamento, por parte da escola.

No excerto a seguir é possível perceber a operacionalização dessa prevenção:

Registro nº 277 (data: 25/05/05 – turma: 42 – turno: M – aluno: K. G. S.): ***“Mãe compareceu. Conversamos sobre as atitudes do K. e a necessidade de um maior acompanhamento por parte da mãe. O mesmo briga com o colega J. Assinatura da mãe”*** (grifo meu).

Nesse registro, a escola está exercendo governo em relação ao aluno e à família, já que solicita mudanças nas atitudes da mãe em relação ao filho. Isso porque, as condutas do aluno até o momento não estão satisfazendo às exigências da escola. Esse excerto mostra a

operacionalização de uma estratégia preventiva em relação ao risco de uma possível reprovação, evasão, ou fracasso escolar.

A constituição dessas unidades de análise foi importante para o entendimento da operacionalização das estratégias de governo, normalização, controle e regulação desencadeadas na escola, em relação aos alunos(as) e suas famílias.

No entanto, foi necessário estabelecer também ferramentas conceituais para operar a análise da pesquisa, as quais serão apresentadas nas próximas linhas.

### **das ferramentas conceituais**

Para a análise das estratégias engendradas pela escola para controlar a conduta dos alunos e seus familiares, utilizei-me de algumas ferramentas conceituais, entre elas: o poder disciplinar, o governo e a norma. Atrevo-me a identificar, além dessas, a noção de risco como uma das ferramentas que me auxiliaram a costurar a análise com os dados empíricos. A articulação dessas noções ajudou-me a compreender a operacionalização das estratégias nos discursos que circulam na escola.

Tanto a escola como a família são instituições sociais criadas para controlar, regular e normalizar os diferentes e, neste caso específico, os(as) alunos(as) “problema”. Escola e família, assim como hospitais, prisões, hospícios e fábricas são instituições de normalização dos considerados loucos, marginais, anormais. O objetivo desse controle e governo é tornar úteis as populações, mas esse processo só acontece através do poder disciplinar. Assim, tornam-se dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais. Portanto, o poder disciplinar atua na escola, principalmente, através de seus instrumentos: vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame.

A outra ferramenta operada é o governo que, neste trabalho, é tomado no sentido atribuído por Veiga-Neto (2004),

[...] nesse caso, toma-se *governo* numa acepção ampla e anterior à captura que a Ciência Política fez da palavra *governo*, a partir dos séculos XVII e XVIII; isto é, *governo* é tomado no sentido de “dirigir condutas” de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família etc” (p. 148).

Nesse sentido, trata-se do governo e controle das condutas, e no caso da escola, governo e controle das condutas dos(as) alunos(as) e suas famílias.

A norma é a outra ferramenta utilizada na construção do trabalho. Ela é vinculada ao poder disciplinar, quando a disciplina normaliza e, ao biopoder, quando funciona como medida de comparabilidade, resultando em processos de gerenciamento do risco. Daí surge a outra ferramenta, o risco, que é considerado a partir da possibilidade do seu acontecimento. Essa possibilidade é visualizada por meio de fatores, os quais são minimizados ou eliminados através de mecanismos de prevenção e/ou gerenciamento.

A intenção aqui não é descrever os conceitos de tais ferramentas, mas apenas apresentá-las num primeiro momento, como as linhas que irão costurar o trabalho. Elas estão espalhadas, em meio a outros conceitos e serão chamadas à medida que forem úteis para o entendimento da pesquisa.

Neste primeiro capítulo, preocupei-me em mostrar como a pesquisa foi desenvolvida, os passos dados, os caminhos escolhidos, os percursos trilhados. No sentido de apresentá-los, a fim de evidenciar o transcurso do trabalho.

## PARTE II – DISCIPLINAR O CORPO

### 2. DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE

A intenção deste capítulo é percorrer as condições de possibilidade da emergência da escola e da família, entendendo-as como partes integrantes do projeto constituidor da Modernidade. Além disso, busco compreender essas instituições na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, no intuito de questionar seus papéis na contemporaneidade.

Para fazer esse exercício trago os discursos que circulam na escola (com base no *corpus* da pesquisa), nos quais procuro captar as ações sobre outras ações – governo das condutas dos(as) alunos(as) e das famílias – em meio a estratégias de disciplinarização, controle e regulação dos sujeitos envolvidos.

Este capítulo está dividido em duas partes que se inter-relacionam. Iniciando com a polícia da população, em que apresento os aspectos da emergência da sociedade disciplinar e, com ela, a escola e a família. Também serão trazidas as transformações que estão ocorrendo nessas instituições, com o surgimento da sociedade de controle.

#### A polícia da população<sup>13</sup>

O termo polícia<sup>14</sup> é utilizado neste trabalho tendo em vista a constituição da

<sup>13</sup> Este título faz uma analogia ao título do livro “A Polícia das Famílias” de Jacques Donzelot (2001).

<sup>14</sup> Tal termo é empregado por Donzelot (2001) em seu livro “A polícia das famílias”, e pode ser compreendido como mais abrangente que o significado hoje atribuído à ele. Donzelot (2001) usa uma citação de Von Justi, *Eléments généraux de police*, 1768, “a polícia tem como objetivo assegurar a felicidade do Estado, através da sabedoria de seus regulamentos, e aumentar suas forças e sua potência tanto quanto ele for capaz. A ciência da polícia consiste, portanto, em regular todas as coisas relativas ao estado presente da sociedade, em consolidá-la, melhorá-la e em agir de forma que tudo concorra para a felicidade dos membros que a constituem. Ela visa à

sociedade disciplinar ligada a invenção de instituições como a escola e a família. Esta relação se estabelece à medida que se governa e disciplina cada vez mais a população, em nome do bem-estar comum e do Estado, o que significa gerar indivíduos úteis, dóceis, organizados, categorizados e classificados.

O termo *polícia* representa o governo da população, que aconteceu a partir dos séculos XVII e XVIII e, esse governo da população, torna-se uma das condições de possibilidade<sup>15</sup> para a emergência da Modernidade.

O governo da população encontra suas condições de possibilidade na “arte de governar”, que emergiu a partir do século XVI. De acordo com Foucault (2006), é no encontro dos movimentos de concentração estatal e os de dispersão e dissidência religiosa que emerge “[...] o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método, etc” (p. 278).

Até o século XVIII, “governar um Estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família” (Foucault, 2006, p. 281). Portanto, a família representava um modelo de governo.

Essa “arte de governar” que se desenvolve, até o final do século XVII e início do século XVIII, passa por um processo de desbloqueio - devido ao surgimento da população como problema de governo - o que possibilita a governamentalização do Estado. A Modernidade se estabelece a partir dessa governamentalização, principalmente a partir da invenção e aplicação de táticas de governo. O que significa a entrada do poder disciplinar no jogo político. Daí resulta o Estado Moderno, ou a sociedade Estatal. Para essa governamentalização, a economia exerce papel principal, visto que é considerada a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens e as riquezas.

Governar é dispor as coisas (Foucault, 2006). Dispor as coisas é usar mais táticas do que leis e é isso que o Estado Moderno faz, principalmente através do desbloqueio da arte de governar, que ocorre com a emergência do problema da população no século XVIII. Isso

---

consolidação e ao aumento de seu poder, como também à felicidade pública” (p. 12).

<sup>15</sup> A noção de condição de possibilidade é utilizada neste trabalho no sentido atribuído por Saraiva (2006), como “[...] algo que torna possível, mas não determina a emergência de um determinado evento. Observe-se que aquilo que se coloca como condição de possibilidade, em geral, é retomado e intensificado pelos seus desdobramentos. Por exemplo: o relógio é condição de possibilidade para emergência da ordem moderna, que por sua vez se encarrega de aprimorá-lo e de disseminar seu uso. Ou seja, a noção de condição de possibilidade está bem distante duma lógica linear do tipo causa e efeito” (p. 66).



porque “[...] a população aparecerá como objetivo final do governo” (Foucault, 2006, p. 289). Portanto, é a partir do surgimento da população como problema de governo, que o Estado se governamentaliza, ou seja, busca conduzir as condutas das populações.

De acordo com Rocha (2000)

mais ou menos nos últimos duzentos anos, a sociedade (ou parte dela) – convencionalmente conhecida como – ocidental tem procurado ordenar, categorizar, distribuir, distinguir, nomear, classificar (entre outras possíveis ações distintivas) coisas (vivas ou não) com o propósito de conhecer e/ou melhor entender o espaço que ocupamos, as emoções que sentimos, as necessidades que temos, nossos limites e a nossa capacidade de sobrevivência e permanência na terra (p. 182).

Essas são as produções da Modernidade. Seu projeto requer o controle de todos e de cada um, na busca de uma ordem infinita.

A Modernidade se institui através de discursos, os quais funcionam como verdades, ou, dito de outra forma, esses discursos são fabricados a partir de regimes de verdade, que os naturalizam, fazendo com que se tornem inquestionáveis. Assim, a população será o alvo principal desses discursos. Foucault (2006) afirma que o Estado Moderno vai agir sobre essa população através de campanhas e técnicas. Esse governo tem uma base muito importante, a estatística. Ela

[...] vai revelar pouco a pouco que a população tem uma regularidade própria: número de mortos, de doentes, regularidade de acidentes, etc.; a estatística revela também que a população tem características próprias e seus fenômenos são irreduzíveis aos da família: as grandes epidemias, a mortalidade endêmica, a espiral do trabalho e da riqueza, etc.; revela finalmente que através de seus deslocamentos, de sua atividade, a população produz efeitos econômicos específicos. Permitindo quantificar os fenômenos próprios à população, revela uma especificidade irreduzível ao pequeno quadro familiar: *A família como modelo de governo vai desaparecer. Em compensação, o que se constitui nesse momento é a família como elemento no interior da população e como instrumento fundamental* “ (Foucault, 2006, p. 288) (grifo meu).

Desse modo, a família já não é o modelo de governo, ou seja, o governo não precisa cuidar de seus bens e riquezas como o pai de família. No entanto, a família revela-se elemento importante no governmentamento daquilo que se chama população. Nas palavras de Foucault (2006), “de modelo, a *família vai tornar-se instrumento*, e instrumento privilegiado, *para o governo da população [...]*” (p. 289) (grifo meu). Isso porque é na família que se constituem os fenômenos próprios da população. A partir disso, pode-se afirmar que “[...] a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do

governo [...]” (Ibid, p. 289). As preocupações voltam-se para o “bem-estar” da população. E as ações empreendidas para esse “bem-estar” partem de uma polícia, entendida no seu sentido mais amplo.

Portanto, é em relação à família que muitas dessas táticas serão lançadas. Como se pode ver adiante, a família passa a ser alvo de governo, pois as mudanças ocorridas dentro dela refletem na organização da sociedade, que se quer disciplinar.

Por isso, o alto interesse dessa pesquisa por essas questões, que são trazidas para compreender a situação atual. Será que, hoje, apenas a família é um instrumento privilegiado no governo da população? Existem outras formas de governo, que não por meio da família? Como a família está passando por essas possíveis mudanças?

A organização da sociedade disciplinar e a constituição da Modernidade se dão a partir da instituição de novas formas de ver, entender e produzir a sociedade. Desse modo, imanescentes, sociedade disciplinar e Modernidade produzem o indivíduo moderno. Segundo Fonseca (1995), “a abordagem dos mecanismos disciplinares de vigilância e controle permite a compreensão do processo de constituição do indivíduo moderno como efeito e objeto de poder, e como efeito e objeto de saber” (p. 75). Saberes que o instituem como universal e racional, e poderes que naturalizam essa instituição. Desse modo,

a disciplinarização da sociedade, conseguida pela generalização dos mecanismos disciplinares dispersos pelo carcerário, tem como produto essencial o indivíduo moderno. Este é o seu maior efeito: produzir uma individualidade que corresponda às expectativas de uma acumulação e uma gestão útil dos homens; produzir o indivíduo comum, de todos os dias e de todos os lugares, e não o indivíduo singularizado por atos e datas especiais; produzir um indivíduo que permita a extração de algo de todas as suas atividades e de seus momentos; produzir, enfim, indivíduos dóceis e úteis (Fonseca, 1995, p. 75).

A sociedade disciplinar é, assim, constituída na Modernidade por meio dos ideais iluministas. A Modernidade é marcada pelas chamadas grandes narrativas ou metanarrativas que, ao mesmo tempo em que “[...] nos explicam *como* é o mundo, elas nos aprisionam dentro de determinados enquadramentos” (Veiga-Neto, 2000a, p. 46). Elas são, assim, produtos da união entre poder e saber. Uma dessas grandes narrativas é a de que através da educação todos os seres humanos se tornariam cidadãos do mundo, sujeitos de si mesmos. Segundo Veiga-Neto (2000a), “[...] está no âmago do projeto educacional da modernidade fazer da escola o *locus* privilegiado para a consecução dos ideais do Iluminismo” (p. 44).

É, portanto, através da escola que os iluministas buscaram a concretização de seus ideais, já que o pensamento pedagógico moderno busca produzir um sujeito transcendental.

## Como resultado das práticas discursivas deste pensamento

[...] o sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas, dado que a sua racionalidade não estaria completada, faz-se necessário um processo pedagógico que o tire da menoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história (Veiga-Neto, 2000a, p. 50).

Para entender essa fabricação, “basta pensarmos acerca de quem eram os arquitetos da modernidade – brancos, machos, eurocêntricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos (ou de formação cristã), ilustrados, etc. - para que nos demos conta das marcas que eles imprimiram ao modelo de sujeito que impuseram ao mundo como natural, necessário e universal” (Veiga-Neto, 2000a, p. 52 e 53).

Segundo Foucault, é através da Modernidade que ocorre a invenção do sujeito moderno, aquele que é capaz de assujeitar o outro e a si mesmo. De acordo com Rocha (2000)

poucos têm ousado entender ou ver o mundo para além ou apesar deste modo moderno de compreensão. Pois, para abalar estas superfícies que (parece) se sedimentaram ao longo dos últimos séculos de saberes, descobertas, lógicas, verificações, proclamações e legitimações – tidas como – científicas, é preciso, creio, re- visar o modo como nos vemos no mundo e o modo como nos disseram que estamos no mundo (p. 183).

Acredito que é preciso desconstruir, desnaturalizar e problematizar as relações entre a escola e a família. Esse um dos propósitos desse trabalho. Essas instituições foram inventadas para ensinar as crianças um modo de vida civilizado. Elas existem até hoje e são tidas como naturais e essenciais, pois pertencem a um regime de verdade, constituído por saberes e poderes. Por isso, estão sendo expostas aqui as suas condições de possibilidade, com o intuito de mostrar seu caráter construído, fabricado, inventado.

As verdades são constituídas a partir de discursos, por isso não existem fora do poder ou sem poder. Elas existem dentro de regimes de verdade criados pelas sociedades. De acordo com Foucault (2006),

a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p. 12).

É a cultura que determina o regime de verdade de determinado local, de determinada época. Esse regime de verdade determina os limites do dizível ou visível e do pensável ou enunciável. A partir disso, “a “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (Foucault, 2006, p.14). Assim, “[...] numa perspectiva pós-estruturalista isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é sim, o resultado de uma construção interessada” (Veiga-Neto, 2004, p. 60).

Esses regimes de verdade mudam, através da mudança do tempo, das sociedades e das suas convenções e é justamente a partir dessas rupturas que Foucault faz suas análises. Essas rupturas podem ser chamadas de descontinuidades, as quais significam a modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros, “o que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos” (Foucault, 2006, p. 4).

O mundo é construído e entendido a partir de práticas discursivas, as quais estão inseridas em regimes de verdade. De acordo com os pensamentos de Foucault, as práticas discursivas

[...] são atos de linguagem que se repetem em tempos e espaços determinados, carregados de “verdades” (ou que respondem a “vontades de verdade”, ditos/escritos/manifestados por um sujeito (alguém que ocupa uma posição vazia, que fala de algum lugar, revestido de alguma função social) e que a partir deles se exercerá uma produtividade (exercício de poder sobre outros que se assujeitam do enunciado)” (Rocha, 2000, p. 196).

Por isso a escolha pela análise das práticas discursivas da escola em relação à família, como constituidoras de normalidades, ligadas a regimes de verdade. Escolhi os discursos que circulam na escola – principalmente aquele que está no livro de registros do SOE – como materialidade da pesquisa, no intuito de captar as estratégias utilizadas pela escola para o governo das condutas dos(as) alunos(as) e de seus familiares.

As condições de possibilidade para a afirmação das estratégias criadas na Modernidade são algumas mudanças que ocorreram no século XVIII, como o grande aumento populacional, a expansão da base monetária, bem como o aumento da produção agrícola.

Com essas transformações emerge o problema da população e é a partir da necessidade

de controlar a população que surge a sociedade disciplinar. A base dessa sociedade é a disciplina que “organiza o espaço através de uma repartição dos indivíduos; controla as atividades através do controle do tempo; especifica o indivíduo generalizando-o através de uma vigilância hierárquica; organiza as diferenças através de uma sanção normalizadora e reproduz e produz saber através do exame” (Portocarrero, 2004, p. 172).

O poder que se exerce na sociedade disciplinar é o poder disciplinar, que fixa os indivíduos às instituições. As “disciplinas” são “[...] 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[...]

(p. 118). Foucault utiliza a expressão “Corpos Dóceis”, referindo-se à produção desse poder. Assim, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2004, p. 118).

No entanto, Foucault (2004) afirma que “temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (p. 161), pois o poder produz discursos, comportamentos, indivíduos, verdades, etc.

Uma das estratégias da disciplina é o exercício, “[...] técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso” (Foucault, 2004, p. 136). Juntamente com a tática, “arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar” (Foucault, 2004, p. 141). Essas estratégias estão presentes nas instituições ligadas a sociedade disciplinar, tais como, as escolas, as prisões, os hospitais, as fábricas.

Outra característica comum das instituições disciplinares é a sua arquitetura - uma arquitetura panóptica. Foucault (2004) caracteriza o panoptismo como

um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões (p. 170).

O Panoptismo é o retrato da junção do controle, da vigilância e da correção, ou seja, é uma máquina de visibilidade. Segundo Foucault (1996), “o panoptismo é um dos traços característicos da nossa sociedade. Se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas” (p. 103).

O modelo arquitetônico do Panóptico foi criado por Jeremy Bentham. Foucault (2004) o apresenta desta maneira:

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas catinas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível (p. 166).

Segundo Foucault (2004), o efeito mais importante do panoptismo é o de “[...] induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (p. 166). Por isso, esse aparelho foi implantado nas instituições de governo, utilizadas para o disciplinamento da população, como a escola, o hospital, a prisão.

Foucault (2004) afirma que a disciplina passa por um processo de generalização nos séculos XVII e XVIII. Isso ocorre por três motivos: o primeiro é o de que a disciplina muda de função. O que antes era apenas para neutralizar os perigos, passa a funcionar para aumentar a utilidade dos indivíduos; o segundo motivo é o de que os mecanismos da disciplina vão além das instituições. Como exemplo, a escola cristã, em que “ não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular[...]” (Foucault, 2004, p. 174), ou seja, a disciplina transborda os muros das instituições; e o terceiro motivo dessa generalização é a estatização dos mecanismos da disciplina.

A partir dessa generalização, a disciplina torna-se

[...] um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um

conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX), seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (um dia se precisará mostrar como *as relações intrafamiliares, essencialmente na célula pais-filhos, se “disciplinaram”, absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local de surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal*), seja de aparelhos que fizeram da disciplina seu princípio de funcionamento interior (disciplinarização do aparelho administrativo a partir da época napoleônica), seja enfim de aparelhos que têm por função não exclusiva mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia) (Foucault, 2004, p. 177 e 178) (grifo meu).

Toda essa conjuntura histórica faz da disciplina uma tática de poder que responde a três critérios. O primeiro critério é que ela deve “[...] tornar o exercício do poder o menos custoso possível [...]” (Foucault, 2004, p. 179); e essa economia em seu exercício refere-se a dois aspectos, um político com a questão da individualidade, e outro econômico com a questão das despesas. O segundo critério é o de que a disciplina deve “[...] fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível [...]” (p. 179). Por último, o terceiro é aquele que faz com que ela deva “[...] ligar enfim esse crescimento “econômico” do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce [...]” (p. 179). A partir desses critérios, Foucault (2004) coloca que o princípio da disciplina é “suavidade-produção-lucro”. Essas mudanças ocorrem juntamente com o surgimento do Estado Moderno, o qual passa por um processo de governamentalização. Segundo Veiga-Neto (2002),

a governamentalização é o processo (ação) que tem por objeto o Estado; essa ação consiste numa captura (pelo Estado) de determinadas técnicas de governo e sua ampliação de modo a permitir a sobrevivência do próprio Estado. O resultado desse processo é um novo tipo de Estado, o Estado Moderno, o Estado Governamental (p. 32).

Essas transformações que ocorrem na Modernidade são fenômenos políticos, econômicos, demográficos. De acordo com Bujes (2002b), “às mudanças que ocorrem na organização social, política e econômica correspondem sutis transformações na maneira como os sujeitos são percebidos, categorizados, diferenciados e (com)formados” (p. 32).

As mudanças mais significativas – para essa pesquisa - dizem respeito à escolarização e à (re)organização da família. Como vimos, a família passa a ser considerada, na Modernidade, um instrumento privilegiado para o governo da população e a escola, o

*locus* privilegiado para a consecução dos ideais iluministas. Assim, família e escola são peças-chave da Modernidade. Além disso, a criança passa a ser percebida como um ser inacabado, carente, individualizado e, portanto, necessitando de resguardo e proteção, que vão ser proporcionados pela família e pela escola. São percepções diferentes das que se tinha antes da emergência da Modernidade.

Tais concepções disseminam-se pela Europa e marcam novas práticas. Decorre daí o projeto educacional moderno. Seus discursos trazem novas formas de ver a infância, bem como novas formas de controle da população. Segundo Bujes (2002b)

o poder disciplinar atua, portanto, complementarmente, em dois terrenos, produzindo sujeitos e também saberes. Desta forma, as tecnologias disciplinares aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os sujeitos, saberes que, ao serem devolvidos ao sujeito, o constituem como indivíduo, constroem o seu eu (p. 37).

A partir dessas novas percepções, junta-se ao poder disciplinar um outro tipo de poder, ao qual Foucault denomina biopoder. Segundo Saraiva (2006), “o elemento que irá articular o poder disciplinar com o poder regulador é a norma [...]. A norma transborda a lei, será quase onipresente na docilização dos corpos e na regulamentação da vida” (p. 74)<sup>16</sup>. Esse poder age “[...] diretamente sobre a população: estimular ou bloquear a taxa de natalidade, prevenir a mortalidade, controlar os fluxos populacionais, entender a população como sujeito de necessidades e aspirações. [Assim, ] a família, de modelo fundamental, passa a se constituir em instrumento privilegiado para o governo das populações” (Bujes, 2000, p. 27). Constitui-se a partir daí o biopoder, que tem como base as tecnologias de controle, medição e regulação da população. De acordo com Veiga-Neto (2006a),

Foucault denominou biopoder ao poder que, surgido na passagem do século XVII para o século XVIII, começou a se exercer sobre a vida, transformando uma multidão mais ou menos ordenada numa população, qual um novo corpo, agora não mais individualizada mas, sim, coletivo. Em combinação com o poder disciplinar, o biopoder também se apóia necessariamente em saberes: estatísticos, demográficos, médicos, higienistas etc. Mas, diferentemente daquele – lembremos: daquele que lhe foi condição de possibilidade – o biopoder, mesmo quando governa condutas individuais, tem como alvo a população, seja para promover a segurança, o bem-estar, a fecundidade, seja para controlar e, sempre que possível, diminuir a mortalidade, as enfermidades, etc. É a partir dessa articulação entre o poder disciplinar e o biopoder que se deu a conhecida inversão proposta por Foucault: essa inversão que é marca notável da Modernidade: o “deixar viver- fazer morrer” é substituído pelo “fazer viver – deixar morrer” (p. 28).

---

16

A noção de norma será mais detalhada na parte III dessa dissertação.



A biopolítica das populações perpassa, desse modo, vários aspectos como a saúde, condições de vida, formas de morar, alimentar-se, organizar e ordenar seu espaço, disciplinar o tempo, regular o sexo, disciplinar a moral e o intelecto, controlar a mortalidade e longevidade.

De acordo com Maia (1998), as estratégias de poder, utilizadas na Modernidade são o poder disciplinar, o biopoder e a governamentalidade. A governamentalidade é, desse modo,

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (Foucault, 2006, p. 291 e 292).

Assim, os fenômenos como casamento, doença, nascimento, morte, entre outros, transformam-se em cálculo político, ou seja, dependem de processos de inscrição e/ou registros, realizados em relatórios, mapas, gráficos, etc. A partir disso, a estatística, “[...] enquanto uma ciência do Estado, é de grande importância, pois classifica, descreve, seleciona, transforma em dados os atributos da população de tal forma que torne possível que estes entrem nos cálculos dos governantes, controlando, assim, a população e diminuindo os riscos” (Klaus, 2004, p. 41). A estatística é então uma ciência do Estado, constituída por saberes que possibilitam ao Estado conhecer a população. A estatística é, assim, um instrumento para governar.

A escola é o *locus* para a aplicação e controle desses novos poderes. Ela faz a preparação das massas para viverem em um Estado governamentalizado, e estendeu a todos o governo de si (Veiga-Neto, 2000c). A escolarização de massas

[...] surgiu de montagens e combinações contingentes e feitas às cegas, de práticas físicas e morais, discursivas e não-discursivas que envolveram vários elementos de naturezas muito diversas: arquitetura, distribuições espaciais e temporais, cuidados com o corpo, vigilâncias, interdições, avaliações sistemáticas, etc. (Veiga-Neto, 2000c, p. 191).

É a partir dessas montagens e engrenagens que a escola se constitui como maquinaria, a qual estabelece uma aliança com a família, para ordenar, classificar, organizar, controlar e regular a população.

No entanto, parece que atualmente, estão sendo inventadas outras formas de controle e

regulação diferentes daquelas inventadas na sociedade disciplinar com suas instituições fechadas, rígidas e fixas. Vive-se hoje a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. O que não significa a substituição de uma pela outra, mas a invenção de outras formas de controle inexistentes anteriormente, as quais, em conjunto com as estratégias disciplinares, formam o que se vivencia hoje. Desse modo, o controle não deixa de lado a disciplina. Segundo Veiga-Neto (2004),

se pode dizer que se a Modernidade inventou a sociedade disciplinar, a pós-modernidade está inventando a sociedade de controle. Uma das conseqüências mais marcantes de tal mudança se manifesta nas formas pelas quais nos subjetivamos: de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está-se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle (p. 140).

São evidentes os deslocamento e rupturas que a Contemporaneidade está apresentando em relação à sociedade do século XIX. Muitos denominam este momento como crise. Isso porque estamos vivendo

[...] num mundo que é bastante diferente daquele idealizado – e em parte até mesmo realizado – pelos arquitetos do Iluminismo. Os ideais de uma *Bildung* – pela qual se conduziriam os bons selvagens a um estado de maioridade, donos de sua razão, por obra de uma pedagogia e de uma escolarização racionais – mostram-se, depois de mais de dois séculos, inatingíveis, tanto em termos globais quanto em termos locais (Veiga-Neto, 2000a, p. 43).

De acordo com Veiga-Neto (2000a), esta crise é um “[...] conjunto de mudanças culturais que têm como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais” (p. 44).

Talvez essa seja uma sensação de crise devido às rápidas transformações que estão sendo implantadas. Desse modo, o que é possível perceber na Contemporaneidade parece ser a intensificação e a generalização de um poder que objetiva gerir a vida. De acordo com Ewald (1993),

a um tipo de poder durante muito tempo caracterizado pelo “direito de fazer morrer e de deixar viver”, exercido sob a forma negativa da captura, da reclusão, da subtração ou da repressão que culmina na morte, sucedeu “um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las” um “poder que se exerce positivamente sobre a vida, que se encarrega de a gerir, de a valorizar, de a multiplicar, de sobre ela exercer controles precisos e regulações de conjunto (p.77).

Esse poder de “fazer viver e deixar morrer” é o biopoder. O biopoder é um poder de regulamentação que surge no século XIX, quase um século após o surgimento do poder disciplinar. Seu alvo não é mais o corpo individual, mas sim a população. A população entendida como um corpo-espécie, o qual precisa ser gerido.

É esse poder que se intensifica e generaliza-se na Contemporaneidade. Nesse sentido, “parece-me que o que temos que estudar são as transformações que estão sendo engendradas no exercício do poder e as novas formas de produção de sujeitos autogovernados” (Saraiva, 2006, p. 74).

Nas próximas linhas, serão trazidas algumas considerações sobre as mudanças que a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle estão implicando.

## **O controle permanente**

As transformações ocasionadas pela passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle são evidentes. De acordo com Deleuze (1992),

é certo que entramos em sociedades de “controle”, que já não são exatamente disciplinares. Foucault é com frequência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o *confinamento* (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea (p. 215 e 216).

Como vimos anteriormente, o poder disciplinar tem como alvo principal o indivíduo, com o objetivo de torná-lo dócil e útil. Deleuze (1992) afirma que nas sociedades disciplinares “o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência” (p. 219). Confinar, enclausurar e vigiar são sinônimos da ação do poder disciplinar, que tem como projeto ideal “[...] concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força

produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (ibid, p. 219). E esse projeto se configura em cada instituição disciplinar.

Isso não deixa de existir nas sociedades contemporâneas. Ao contrário, co-existe com outras formas de controle. Há um poder de regulação da vida social mais amplo, exercido através da vigilância constante. Desse modo,

é importante salientar que esta *rede de observação permanente* sempre existiu – seja na “sociedade de soberania” (onde o poder se exercia pela ação violenta, normalmente em praça pública, e o suplício era o melhor dos exemplos), seja na “sociedade disciplinar” (onde o poder-saber se exerce pela vigilância que seleciona, divide, segmenta, classifica, ordena, categoriza, hierarquiza, normaliza e centraliza) -, mas é na “sociedade de controle” que ela se torna mais eficiente e mais eficaz, com um maior número de dispositivos e instrumentos que permitem controlar, por um tempo infinito e ilimitado, o maior número de indivíduos. Mudou a lógica de exercício de poderes: a violência ainda existe, embora menos frequente e mais reprovável; o poder-saber continua disciplinando; o controle se instrumentalizou com outros dispositivos tecnológicos. *Da força física à câmera invisível, continuamos permanentemente violentados-disciplinados-controlados* (Rocha, 2000, p. 193) (grifo meu).

Isso evidencia que uma sociedade não substitui a outra e que um poder não substitui o outro. O que surgem são novas sociedades, novos poderes, novas formas de controle.

Na Contemporaneidade estamos cada vez mais visíveis. Segundo Veiga-Neto (2000b) há uma “[...] proliferação de situações em que, desde o nascimento, cada um de nós é interpelado por diferentes dispositivos, instituições e técnicas de informação, de subjetivação e de disciplinamento” (p. 18). O controle é contínuo e integral. Há um constante monitoramento da saúde. Há um permanente controle dos riscos. Há uma instantaneidade das informações. Vivenciam-se novas formas de confinamento, como a vida em grandes condomínios residenciais, fechados para os estranhos; a vivência nas escolas de turno integral; ou também, a vida das pessoas nos campos de refugiados, em zonas de guerras. Há também novas formas de vigilância, como as câmeras em creches e escolas, as babás eletrônicas, os chips sob a pele, entre outras.

De acordo com Hardt e Negri *apud* Saraiva (2006, p. 79),

a sociedade de controle pode ser caracterizada por uma intensificação e uma generalização dos aparelhos normalizadores da disciplinaridade que constituem nossas práticas comuns e cotidianas a partir de uma interioridade; mas ao contrário da disciplina, esse controle se estende bem além dos lugares estruturados das instituições sociais, através de redes flexíveis, moduláveis e flutuantes (tradução da autora).

Assim, não há um lugar ou lugares específicos para o exercício do poder, ele se exerce em todos os lugares, em todo o momento. Segundo Saraiva (2006), “a referência do controle já não é a grade rígida, mas a malha flexível, que se reconfigura a cada instante, como um efeito de simulação computacional. O controle permanente e exercido a céu aberto libera os sujeitos de restrições espaciais e temporais, visto que pode alcançá-los onde e quando quer que estejam” (p. 78).

As mudanças estão ocorrendo rapidamente e o que se percebe é que essa situação de deslocamento, de passagem e ruptura está tornando-se uma crise. Deleuze (1992) afirma que “encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família” (p. 220). Essa crise evidencia-se nas mudanças que estão acontecendo: “nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedade de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação [...]” (Deleuze, 1992, p. 221). Desse modo, as instituições também estão sofrendo deslocamentos.

Exemplos dessa crise são dados por Deleuze (1992), “no *regime das escolas*: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução de “empresa” em todos os níveis de escolaridade” (p. 225). Esses são os novos modos de o controle se exercer, através da infinita continuidade, permanência e incompletude das ações.

Deleuze (1992) afirma que

o que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. [...] Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário (p. 216).

E essas mudanças são visíveis. No que se refere a educação, percebemos uma proliferação de cursos à distância, de nível médio, universitário, de pós-graduação. Como afirma Saraiva (2006), “na sociedade contemporânea, nunca estamos prontos, é necessário um contínuo *upgrade*” (p. 76). Além disso, “os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem auto-deformante que muda continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (Deleuze, 1992, p. 221).

Parecem estar ocorrendo várias transformações, no sentido de um controle contínuo,

“[...] assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola* e o controle contínuo substitui o exame” (Deleuze, 1992, p. 221) (grifo meu).

Desse contínuo e permanente controle resulta o enfraquecimento das fronteiras institucionais. Assim, nas sociedades contemporâneas, “cada vez mais apaga a fronteira entre os espaços públicos e privados, entre o trabalho e o estudo, entre o lazer e o dever” (Saraiva, 2006, p. 76). Esse fenômeno pode ser chamado, de acordo com Deleuze, de permeabilidade institucional pós-moderna. Essa permeabilidade ocorre à medida que as fronteiras institucionais, anteriormente nítidas e fixas, tornam-se tênues e flexíveis.

Percebe-se uma hibridização entre o dentro e o fora, ou seja, uma ausência de fronteiras. De acordo com Klaus (2004), “[...] a escola como segunda casa; a escola como continuidade da família; a importância da escola permanecer aberta aos finais de semana de forma que a *comunidade* possa usufruir deste espaço; a importância da escola manter seus portões abertos em todos os dias e horários” (p. 142), mostram esse apagamento das fronteiras institucionais. Essa “hibridização dos lugares sociais que se dá no neoliberalismo faz com que o que era papel da família e da escola estenda-se também a outros espaços sociais, [...] é preciso compartilhar responsabilidades para melhor gerenciar os riscos sociais” (Klaus, 2004, p. 147).

Um exemplo dessa permeabilidade pode ser verificado na relação estabelecida entre escola e família, pois uma interfere na outra. É possível aqui destacar o Programa criado pelo Governo Federal, chamado “A família na escola”, uma campanha que estimulava os pais a estarem na escola, observando seus filhos e também auxiliando nas atividades escolares. Outra campanha, organizada por alguns órgãos da sociedade, pode ser um exemplo do apagamento das fronteiras institucionais, que é “Os amigos da escola”, em que indivíduos da sociedade eram incentivados a auxiliarem nas atividades escolares. Cada vez mais a escola está aberta, mas também cada vez mais interfere na família e na sociedade.

Nos discursos que circulam na instituição em que esta pesquisa foi realizada, foi possível perceber a entrada da família na escola e vice-versa. O seguinte excerto mostra a escola interferindo nas tarefas que seriam “exclusivamente” familiares,

Registro nº 215 (data: 05/05/05 – turma: 31 – turno:M – aluno: L. F. G.): “*Mãe conversou com profº. **Solicitamos organização de horário de estudo em casa, acompanhamento por demais e maior cobrança ao aluno em relação aos estudos. Assinatura da mãe.***” (grifo meu).

Nesse excerto, a família recebe “orientações” da escola para que o aluno possa continuar com êxito seus estudos. Essas “orientações” evidenciam um governo da instituição em relação à família. Além disso, a assinatura da mãe no livro de registros firma seu compromisso perante o que foi escrito. Essa assinatura configura a autenticação do governo.

No próximo excerto, é a família que interfere nas ações da escola. Nesse caso específico, nas ações de uma professora, que são questionadas pela mãe de um aluno:

Registro nº 923 (data: 26/09/05 – turma: 22 – turno:T – aluno: A. P. R. S.): *“Mãe queixa-se que a aluna pediu para a profª substituí-la, para ir ao banheiro com uma colega. Diante da negativa da profª a aluna urinou nas calças. Segundo a mãe a criança foi chamada pela profª de “Maria Mijona”. **Conversarei com a profª**”* (grifo meu).

A professora responsável pelo SOE compromete-se, no registro acima citado, em conversar com a professora dessa turma para esclarecer os fatos - a denúncia da mãe. Nesse excerto, é possível perceber a família exercendo governo sobre a escola.

A queda dessas fronteiras só amplia a abrangência do poder, jamais o enfraquece, visto que ele está em todos os lugares e em todos os momentos. Nesse sentido, os discursos afirmam que “é muito bom” que as pessoas participem das atividades dos “Amigos da escola”, que a família esteja cada vez mais presente na escola e vice-versa. Afirmam ainda que é “muito bom” que estejamos sempre nos “reciclando”, participando de cursos de formação permanente, que estejamos sempre em formação. É o governo das condutas exercendo-se a todo momento. Isso demonstra que

o poder na Contemporaneidade é cada vez mais positivo, agindo por convencimento e por gratificação. A estratégia atual, baseada na disseminação dos saberes, é traduzida num exercício de poder que governa a ação do outro, incitando seu desejo e mobilizando-o a tomar certas atitudes e assumir determinados comportamentos por crer estar realizando o melhor para si mesmo (Saraiva, 2006, p. 79).

Tais discursos circulam pelo espaço social na televisão, na escola, na internet, nas revistas, enfim, em todos os lugares e, por isso, agem convencendo as pessoas de suas “verdades”. Essas, por sua vez, não medem esforços para acompanhar as mudanças instantâneas estabelecidas pelos saberes.

De acordo com Bujes (2002b), “nessa nova lógica, está implicado um entendimento

pulverizado da sociedade, as grandes divisões sociais “clássicas” são cada vez menos marcadas, ao mesmo tempo em que, simetricamente, tornam-se mais numerosas as divisões ou as categorias nas quais a sociedade se pulveriza/atomiza”(p. 224). É possível verificar essas mudanças nas produções discursivas que circulam na escola, pois não há mais aquela divisão entre “bons(as)” e “maus” alunos(as). A categorização é cada vez mais ampla, e a instituição cria incessantemente alunos(as) “problema”. Nos discursos que ali circulam, foi possível perceber como a escola inventa uma infinidade desses alunos(as) considerados(as) “problema”. Eles(as) são aqueles(as) que se atrasam, aqueles(as) que riscam a parede da escola, aqueles(as) que agridem os colegas, aqueles(as) que desobedecem o(a) professor(a), aqueles(as) que falam palavrões, aqueles(as) que não fazem as atividades propostas, aqueles (as) que brincam em sala de aula, aqueles(as) que não trazem material para acompanhar a aula e, assim sucessivamente.

O controle na contemporaneidade ocorre ao “ar livre”. É um “[...] controle incessante em meio aberto[...]

(Deleuze, 1992, p. 216). Porém, controle é diferente de vigilância e, de acordo com Saraiva (2006),

o controle contemporâneo difere da vigilância disciplinar não apenas em grau, mas em natureza. Não extrai seus saberes exclusivamente da observação direta dos indivíduos, mas utiliza outros meios, como informações armazenadas em bancos de dados, imprimindo um novo sentido à noção de visibilidade. Frente a isso, pode dispensar a individualização. O controle nem sempre visa produzir corpos dóceis. Por vezes, basta-lhe corpos neutralizados, imobilizados. Corpos que não ameacem a segurança de outros corpos. [...] A vigilância é sempre uma forma de exercer o controle. Entretanto, nem sempre o controle será exercido através da vigilância (p. 77).

O controle não depende, assim, exclusivamente de olhares que vigiam. Ele perpassa outros meios. Aqui podem ser destacados os que se referem aos “[...] recursos tecnológicos digitais, principalmente bancos de dados que guardam informações diversas para subsidiar o controle” (Saraiva, 2006, p. 77).

O controle das informações é, portanto, uma dentre essas outras formas de exercer a regulação na Contemporaneidade. De acordo com Saraiva (2006), a informação tem grande importância nesse processo. Ela afirma que “ [...] numa sociedade recoberta pelo biopoder, *dirigem-se as ações divulgando informações capazes de estimular determinados comportamentos e escolhas e de bloquear outros tantos*. A informação contemporânea retoma o poder na plenitude de sua positividade” (p. 80) (grifo meu). As informações circulam através de meios de comunicação, como a televisão, o rádio, os jornais, mas, principalmente,



através da rede mundial de computadores - a internet. Estão “disponíveis” a todos, ou a quem puder acessá-las.

Nessa passagem do moderno para o pós-moderno, “[...] os espaços – materiais ou simbólicos, tanto faz – não são mais lisos, bem fronteirizados e estáveis; eles são cada vez mais sulcados, isto é, atravessados por linhas de força, móveis, instáveis, flexíveis e, por isso mesmo, altamente adaptativas” (Veiga-Neto, 2006a, p. 18). Essas são características da globalização.

Assim, “adotam-se estratégias de poder quando se empregam meios para chegar a uma ação de poder ou para mantê-la ativada. Da mesma maneira, há estratégias de poder quando se desencadeiam ações (antecipadamente) sobre as possíveis ações dos outros. E também se trata de estratégias de poder quanto simplesmente se bloqueiam as possibilidades de o outro agir” (Veiga-Neto, 2006a, p. 21). Isso evidencia que o poder se pretende cada vez mais fluido, alcançando os lugares mais difíceis.

As transformações que estão ocorrendo na contemporaneidade não eliminam, porém, a existência de características disciplinares. Segundo Deleuze (1992),

as sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o *indivíduo*, e o número de matrícula que indica sua posição numa *massa*. [...] Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra; a cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavra de ordem* [...] A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição (p. 222).

Nos discursos que circulam na escola em que foi realizada a análise, a assinatura tem um valor fundamental. Ao menos aparentemente, nessa escola, a cifra ainda não é a senha que marca o acesso à informação, já a assinatura marca a inscrição na engrenagem disciplinar. A assinatura dos alunos e dos pais, mais especificamente no livro de registros do SOE, marca sua responsabilidade em relação ao governo dos comportamentos e condutas, uma espécie de autenticação.

Talvez isso evidencie a co-existência do poder disciplinar e do biopoder. Saraiva (2006) salienta que

cabe notar que a forma hegemônica de exercício de poder numa dada época não é, necessariamente, a mesma para todos os grupos. [...] As mudanças estão se constituindo, mas não atingem a todos da mesma forma. As novas formas de governo e de organização que estão emergindo não fazem desaparecer as anteriores: ainda se necessita do operário-máquina e diversas instituições ainda estão disciplinando pelo olhar do vigilante sobre os corpos ordenados e confinados (p.

82).

A escola é uma dessas instituições. Ainda está sendo proclamada como a “garantia de um futuro”. As campanhas governamentais objetivam uma “escola para todos”. A escola é invenção e produto da Modernidade. Segundo Skliar (2003),

[...] o tempo da modernidade e o tempo da educação costumam ser, como folhas reproduzidas, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que ficam obsessivas por classificar, por produzir mesmidades homogêneas, íntegras, textuais, sem físsuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar costumam ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só procuram reduzir o outro longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça etc (p. 198).

Assim, é possível entender “Modernidade e Escola, como uma temporalidade simétrica em que cada coisa deveria ter seu espaço e cada espaço deveria seguir o ritmo de um tempo monocórdio, insensível, inevitável” (Skliar, 2003, p. 198). No entanto, muitas são as mudanças pelas quais ela está passando. Uma delas, e a mais visível por enquanto, é a questão da formação permanente. No entanto, também são muitas as características próprias da escola que não sofreram mudanças.

A escola vive, ainda, um sonho de pureza. De acordo com Skliar (2003), “a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro” (Skliar, 2003, p. 199). No entanto, esse sonho da escola, aliado aos objetivos da Modernidade, parece ter se tornado uma impossibilidade de um projeto impossível (ibid). Fala-se inclusive numa possível crise da escola, em um fim da escola<sup>17</sup>. No entanto, ela aparece, ainda hoje, como uma “salvação”.

Com esse capítulo, objetivei mostrar as condições de possibilidade para a emergência da contemporaneidade. Caracterizou-se a constituição da Modernidade, ligada ao surgimento da sociedade disciplinar. E aqui estão incluídas a emergência da escola e da família como instituições interligadas ao governo da população, ou melhor dizendo, como instrumentos para esse governo. Tais instituições fabricam diferentes estratégias e mecanismos de disciplinarização, controle, governo e regulação da população – categoria que emerge com a Modernidade. É preciso gerir a vida, governá-la, regulá-la.

Por isso, foi necessário trazer tais considerações, para expor as condições de possibilidade do surgimento do que hoje é o alvo da pesquisa: a relação entre a escola e a

---

17

Esse assunto será tratado no subcapítulo específico sobre a escola, mais adiante.

família ou, mais especificamente, as estratégias que a escola utiliza para exercer governamento sobre as condutas das famílias. Tais estratégias não se operacionalizam por acaso, nem sempre estiveram aí. São fabricações, construções interessadas em um governamento dessa família, instrumento de regulação da população. E a criança/aluno(a) exerce papel principal nesse processo, visto que é a partir dela que as estratégias iniciam sua operacionalização, é através dela que a civilização – o governamento – chega aos lares, ou seja, à população.

Algumas palavras também foram destinadas à emergência da sociedade de controle. A passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle traz consigo muitas mudanças. O propósito é questionar os efeitos dessa passagem, na relação entre família e escola. A seguir, serão trazidos alguns elementos sobre a família, a infância e a escola.

### **3. FAMÍLIA E ESCOLA: UM DUPLO NO PROCESSO DE NORMALIZAÇÃO**

Neste capítulo, são enfatizadas algumas considerações sobre a emergência da família como instrumento para o governo da população. Em seguida, a emergência da infância, e suas transformações na contemporaneidade e por último, são apontadas algumas caracterizações da escola e questionamentos do seu papel na atualidade - a sensação da crise da escola.

Essa divisão foi realizada no sentido de deixar mais clara, mais didática a apresentação desta pesquisa. No entanto, sabe-se da impossibilidade de separar totalmente tais aspectos e, por isso, no decorrer das subdivisões, será possível perceber uma relação estreita com as demais partes.

#### **A família como mecanismo de proteção da infância**

Aqui apresentarei a família de modo mais detalhado, desde a sua emergência como mecanismo de proteção da infância, aliada a noção da família como instrumento privilegiado para o governo da população, tentando entender sua aliança com a escola, bem como sua função na atual situação, da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle.

No século XVIII, a vida familiar passou por uma reorganização, que aconteceu em três direções:

1. o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais; 2. a constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa; 3. a utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito do internato (Donzelot, 2001, p. 23 e 24).

Todas estas estratégias utilizadas pelo estado para a remodelação das famílias em virtude do “bem social” são chamadas por Jacques Donzelot (2001) de “polícia das famílias”<sup>18</sup>. Nessa remodelação, são atribuídas às famílias grandes responsabilidades. Sua dinâmica muda, elas se organizam dentro da casa, onde passam a controlar e vigiar as crianças, seus hábitos, seus comportamentos, suas brincadeiras, suas vestes, entre outros. Tais mudanças são produto de uma série de outras mudanças que a sociedade passa a vivenciar na emergência da Modernidade.

No século XIX, surge uma figura que exercerá papel importante nessas transformações, é o médico de família (daquelas famílias que têm melhores condições econômicas, sociais, culturais, etc.). Essa figura faz parte da reorganização da vida familiar. É possível perceber, a partir dessa reorganização, que a família começa a fechar-se; ocorre a promoção da mãe, a qual passa a ter uma função educativa. Além disso, os médicos usam a família contra as antigas estruturas de ensino - o internato e a disciplina religiosa. Nas famílias burguesas, a mãe passa a ter uma estreita relação com o médico, o qual constrói uma política médica. Nesse mesmo século, surge o discurso do ideal mãe-mulher, assentado na questão do aleitamento materno.

Os médicos travam uma luta contra as “comadres”, as quais eram as responsáveis, até aquele momento, pela saúde das mulheres e das crianças. Essas lutas iniciam a partir da metade do século XVIII com o auxílio da família, principalmente da figura da mãe, que passa a ter mais poder e *status* social. Os discursos médicos transformam inclusive a moradia, que passa a facilitar as brincadeiras, além do olhar vigilante da mãe, agora auxiliar do médico.

No entanto, as famílias pobres não passam por esse mesmo processo. Foi o Estado que cuidou (controle e vigilância) das crianças pertencentes às famílias pobres. Donzelot (2001) afirma:

o que perturba as famílias são os filhos adulterinos, os menores rebeldes, as moças de má reputação e sua posição. Em compensação, o que inquieta o Estado é o

<sup>18</sup> O termo polícia é empregado neste trabalho, não no sentido reduzido que se tem hoje, mas no seu sentido mais amplo, da relação existente entre Estado e população, com o objetivo do seu “bem-estar”.

desperdício de forças vivas, são os indivíduos inutilizados ou inúteis. [...] Superfície de absorção dos indesejáveis da ordem familiar, os hospitais gerais, os conventos, os hospícios servem de base estratégica para toda uma série de intervenções corretivas sobre a vida familiar (p. 29).

Assim, em relação à família popular, as mudanças ocorrem na direção de uma maior vigilância, principalmente por parte do Estado.

Dessa vigilância e controle do Estado em relação às famílias populares, emergem, no século XVIII, três espaços de segregação: os conventos de preservação para moças, com fins missionários; os sistemas de casas de tolerância, que isolavam as prostitutas, e os hospícios de menores abandonados, que unia ali os menores à serviço do Estado. Essas três formas de segregação visavam conciliar os interesses do Estado e os interesses da família. Um com o objetivo de terminar com o desperdício de forças vivas e o outro com o intuito de eliminar tudo o que poderia prejudicar a honra familiar.

Em meados do século XVIII, emerge um dispositivo, conhecido como a *roda*, com a preocupação de unir o respeito à vida e o respeito à honra das famílias. Segundo Donzelot (2001),

trata-se de um cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno do eixo da altura. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se uma mulher deseja expor um recém-nascido, ela avisa a pessoa do plantão acionando a campainha. Imediatamente, o cilindro, girando em torno de si mesmo, apresenta para fora o seu lado aberto, recebe o recém-nascido e, continuando o movimento, leva-o para o interior do hospício. Dessa forma o doador não é visto por nenhum servente da casa. E esse é o objetivo: romper, sem alarde e sem escândalo, o vínculo de origem desses produtos de alianças não desejáveis, depurar as relações sociais das proletores não conformes à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação (p. 30).

A roda articulou a emergência de mecanismos individuais ou coletivos de caráter religioso, piedoso, caritativo, missionário e os de caráter filantrópico, assistencial, educacional.

A roda constituiu-se questão de governo para os Estados. Isso porque envolveu aspectos importantes do governo da população como a natalidade e a mortalidade; questões sobre a família conjugal e suas práticas sexuais; as problemáticas da mulher relacionadas ao corpo, à maternidade, à sexualidade, ao aleitamento; os cuidados das crianças; a categoria social de “criança exposta”, bem como os binarismos – filhos bastardos/ilegítimos – filhos naturais/legítimos (Corazza, 2000).

Até o século XII e XIII, as crianças eram entregues aos desígnios de Deus ou do

destino. Foram ordens religiosas que organizaram as primeiras instituições a fim de recolher as crianças expostas, pois condenavam essas práticas<sup>19</sup>. Isso é fruto da formulação de uma “[...] problemática da exposição como uma das questões de governo, enquanto correlacionada com as práticas sexuais extraconjugais e a gestão moral das condutas individuais e coletivas das famílias, das mulheres e de suas crianças” (Corazza, 2000, p. 66 e 67). Aí já se começava a constituir uma noção de infância – carente de cuidados e proteção.

No século XIX, ocorrem algumas mudanças influenciadas pela filosofia das luzes, utilitarismo e medicina higienista. Com isso realizam-se campanhas para a abolição das rodas. De acordo com Corazza(2000), esse

[...] movimento contra as rodas inseriu-se também nas lutas pela melhoria da raça humana, levantadas com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas; a literatura brasileira apontou a imoralidade da Roda [...]; a eles agregaram-se os juristas, que propunham novas leis para *proteger as crianças abandonadas e para corrigir a questão social da adolescência infratora, problema emergente* (p. 76 e 77) (grifo meu).

Apesar desses movimentos, as rodas adentraram no século XX<sup>20</sup>. No dispositivo da roda, havia um sistema de registros. Quando a criança chegava no interior da casa de roda, colocava-se “[...] em seu pescoço uma pequena chapa numerada, de acordo com o “Livro de Matrículas”. Neste livro, anotava o número de entrada, sexo, cor, idade aproximada, estado de saúde, o dia, a hora, o mês e o ano em que fora achada na Roda” (Corazza, 2000, p. 90). Desse modo, de acordo com Corazza (2000),

a roda teria servido para as seguintes finalidades: evitar o “mal maior” consubstanciado no aborto e no infanticídio; defender a honra das famílias cujas filhas engravidavam fora do casamento; como mecanismo para regular o tamanho das famílias, dado que não havia métodos eficazes de controle da natalidade (p. 80).

A partir da sua invenção, o uso da roda se populariza. Inclusive, ocorrem algumas fraudes, como a de os pais deixarem seus filhos na roda e, quando estes estavam maiores,

<sup>19</sup> Na Europa, o primeiro registro da utilização da roda para acolher os expostos, ocorreu em 1198, no Hospital Santo Espírito, em Roma. No Brasil, a primeira roda que se tem registro é a de Salvador, em 1726 na Santa Casa de Misericórdia, e a segunda, em 1738, no Rio de Janeiro. A assistência às crianças expostas tinha relação com as obrigações das Câmaras Municipais. No Rio Grande do Sul: 1837 – Porto Alegre, 1838 – Rio Grande e 1849 – Pelotas (Corazza, 2000).

<sup>20</sup> As últimas rodas que fecharam no Brasil foram as de São Paulo e Salvador, em 1950 (Corazza, 2000). No entanto, é preciso ressaltar a sua existência, ainda hoje, em alguns países, com campanhas eletrônicas e berços aquecidos.

pegarem-nos de volta. Outras fraudes ocorreram quando os hospícios começaram a enviar as crianças para serem amamentadas por nutrizas. Elas recebiam um salário para fazer esse serviço, porque, muitas vezes elas eram as próprias mães das crianças. A partir dessas fraudes, no início do século XIX, o Estado passa a fornecer às famílias pobres o salário-família. Segundo Donzelot (2001), “decorre daí também, a extensão do controle médico sobre a criação dos filhos de família popular” (p. 33). Isso porque a família e, principalmente, a mãe de família popular, ao receber esse salário passa a ser vigiada por um controle médico-estatal, ou seja, passa a ser normalizada. Tudo para “[...] desencorajar a exposição e atribuir o controle à investigação administrativa da situação das mães”(Corazza, 2000, p. 83).

Passa-se a falar, a partir de então, em maternidade. Nas Casas de Misericórdia se faz de tudo para que a criança sobreviva e para que a mãe fique com a criança. Cria-se uma cartilha que ensina as mães a serem mães, principalmente no primeiro ano de vida. A maternidade substitui a roda, ela recebe as crianças enjeitadas e procura uma família para a sua adoção. Isso evidencia a busca pela

constituição de “outra família”, de outro “quadro familiar”: célula de sujeitos morais da razão, não mais modelo quimérico e conceito de governo, mas elemento no interior da população e instrumento privilegiado da arte de governar. Gestão de uma família agora instrumental em relação à população, tal como demonstrado pelas campanhas de vacinação, as de aleitamento (Corazza, 2000, p. 104)

A abolição da roda é, desse modo, uma das condições de possibilidade para a emergência da família como um núcleo central e importante para o governo da população. Nesse mesmo movimento surgem campanhas para o reestabelecimento do casamento nas classes populares com o objetivo de diminuir os gastos do Estado. São estratégias que se instituem para que a família se torne esse instrumento. Assim, “desde o final do século XIX, inúmeras associações filantrópicas e religiosas atribuíram-se o objetivo de ajudar as classes pobre, moralizar seu comportamento, facilitar sua educação, convergindo seus esforços para uma restauração da vida familiar, forma primeira e fórmula mais econômica da assistência mútua” (Donzelot, 2001, p. 35). Pretendia-se, por meio dos casamentos nas classes populares, que se constituíssem famílias que provessessem para seus filhos alimentação, vestimenta, proteção, e que lhes enviassem à escola. De acordo com Donzelot (2001),

esta estratégia de familiarização das camadas populares, na segunda metade do século XIX tem, portanto, como suporte principal, a mulher e lhe associa um certo



número de instrumentos e aliados: instrução primária, ensino da higiene doméstica, instituição dos jardins operários, repouso do domingo (repouso familiar em oposição ao da segunda-feira, tradicionalmente ocupado em bebedeiras). Mas o principal instrumento que ela recebe é a habitação “social”. Praticamente tira-se a mulher do convento para que ela tire o homem do cabaré; para isso se lhe fornece uma arma, a habitação e seu modo de usar: afastar os estranhos e mandar entrar o marido e, sobretudo, os filhos (p. 42).

A habitação social passa a ser, assim, uma estratégia de grande valor para a constituição da família popular. Ela passa a substituir os casebres e os antros. Nas novas habitações, começava-se a organizar o espaço, por meio da divisão de cômodos entre pais e filhos, entre meninos e meninas, entre as diferentes idades. Desse modo, objetivou-se “organizar um espaço que seja suficientemente amplo para ser higiênico, pequeno o bastante para que só a família possa nele viver, e distribuído de tal maneira que os pais possam vigiar os filhos” (Ibid, p. 46).

A partir do exposto, fica evidente que houve a busca pela valorização da família, porém, de diferentes formas para a família burguesa e para a família popular. Quanto à primeira, o alvo de combate foi um inimigo do interior, os serviçais; e se estabeleceu uma aliança com o médico. Quanto à família popular, esta iniciou uma luta contra inimigos do exterior, como o cabaré, os bares, enfim, a rua. Ela se isola e ao mesmo tempo se expõe à vigilância do Estado.

A filantropia teve um papel fundamental nesse processo. Ela inventou e disseminou novos dispositivos como a poupança e as normas higienistas para a constituição dessa nova família. De acordo com Donzelot (2001) “a filantropia assistencial começara eludindo uma interpelação política do Estado, remetendo-a ao papel de família reforçado e autonomizado pela poupança; a filantropia higienista elude uma interpelação política do econômico remetendo-a à autoridade familiar por intermédio da norma” (p. 71).

No entanto, mesmo com todas essas estratégias para a instituição dessa família, havia muitas resistências por parte das classes populares. Considerando essas resistências, havia uma preocupação maior, que se relacionava à indagação de como generalizar essa nova forma de organização da família e do Estado em toda a sociedade.

A resposta para esse questionamento foi a escola. Ocorreram muitas discussões a esse respeito, chegando a conclusão de que somente através da escola a norma poderia generalizar-se, o que favoreceria a proteção da infância, a disseminação da saúde e da educação, ou seja, o governo da população. Para a imposição, difusão e implantação da escola foi necessário “empregar a gratuidade para atrair as famílias imbricadas nos blocos de dependência e, a

obrigação, contra aqueles que vivem marginalizados nos despojos suspeitos das velhas redes de solidariedade” (Donzelot, 2001, p. 74). A escola surge, assim, como mais um meio para o governo e normalização da população, principalmente das classes populares. A partir disso, “[...] a missão social do professor será jogar a criança contra a autoridade patriarcal, não para arrancá-la à sua família e desorganizá-la ainda mais, porém, para fazer penetrar, por seu intermédio, a civilização no lar” (Ibid, p. 75). Estabelece-se, a partir desse momento, uma aliança entre escola e família, para o governo da população.

Todas essas atitudes fazem parte de um movimento de normalização da relação adulto-criança, com o intuito de corrigir a situação de abandono dos filhos das classes trabalhadoras, bem como de reduzir a capacidade sócio-política dessas camadas. Desse modo, “apoiando-se uma na outra, a norma estatal e a moralização filantrópica colocam a família diante da obrigação de reter e vigiar seus filhos se não quiser ser, ela própria, objeto de uma vigilância e de disciplinarização” (Donzelot, 2001, p. 81). De acordo com o autor,

[...] a família moderna não é tanto uma instituição quanto um *mecanismo*. É através da disparidade das figuras familiares (bipolaridade popular-burguesa), através dos desníveis entre o interesse individual e o interesse familiar, que funciona esse mecanismo. Sua força reside numa *arquitetônica social*, cujo princípio é o de sempre associar uma intervenção exterior a conflitos ou diferenças de potencial no interior da família: proteção da infância pobre, que permite destruir a família como ilha de resistência, aliança privilegiada entre o médico e o educador com a mulher, para desenvolver os procedimentos de poupança, de promoção escolar, etc (p. 88).

Assim, segundo Lunardi (2003), “as “famílias populares” são organizadas em termos de tutela e outros mecanismos que sob domínio jurídico e médico, visam fixar normas e medidas de correção. Portanto, não são quaisquer famílias, são aquelas que põem em constante perigo e confluyente desorganização a maquinaria escolar” (p. 124) e o Estado, a sociedade, a ordem, a disciplina, etc.

Isso se torna claro nos excertos que serão trazidos a seguir, provindos dos discursos que circulam na escola em relação às famílias dos(as) alunos(as), os quais foram retirados do livro de registros do SOE, referente ao ano de 2005. Há registros que fazem referência ao chamamento da família à escola, como o excerto que segue:

Registros nº 765, 766 e 767 (data: 15/09/05 – turma: 73 – turno: M – alunos: G. M., M. J. R. e F. O. R.): “**RESPONSÁVEIS CHAMADOS P/ 4ª FEIRA. ATITUDES, QUEBRARAM UM VIDRO, PERTURBARAM.**(ao lado de cada nome há a sua respectiva assinatura)”.

Aqui é possível verificar a utilização do chamamento dos pais por parte da escola como uma forma de governo dos(as) alunos(as) que quebraram um vidro e perturbaram. Essas famílias têm a *responsabilidade* de exercer governo sobre a conduta destes(as) alunos(as). A penalidade aplicada parece ser, este chamamento dos pais, bem como a assinatura dos(as) alunos(as) no livro de registros do SOE.

Cabe aqui um questionamento: quais são as famílias chamadas na escola e que assinam o livro de registros do SOE? Certamente são as famílias que põem em constante perigo e conflituosa desorganização a maquinaria escolar, como diz Lunardi (2003). Por isso são chamadas à escola, para que seja exercido o governo sobre elas e para normalizarem seus filhos.

Dos discursos que circulam na escola, chamaram a minha atenção aqueles relacionados à “conscientização” dos pais sobre os atos de seus filhos. Isso porque tais discursos produzem a família “consciente” das atitudes inadequadas dos filhos, bem como da família normalizadora dessas condutas.

Registro nº 441 (data: 24/06/05 – turma: 41– turno: M – aluno: D. S. N.): *“Mãe compareceu, ficou ciente do desempenho do D. Solicitamos um acompanhamento em casa, em relação aos Estudos. Assinatura da mãe.”* (grifo meu).

Quando a escola torna público, ao escrever em seus registros que a mãe está ciente do desempenho do filho, está ratificando o papel da família de exercer governo sobre a conduta deste filho. Além disso, reforça tal colocação solicitando um acompanhamento em relação aos estudos do filho “problema” em casa. Aí se configura o governo dessa família.

Ao manusear o material, encontrei registros sobre o comprometimento dos pais em acompanhar os filhos:

Registro nº 447 (data: 29/06/05 – turma: 11– turno: M – aluno: J. M.): *“mãe foi chamada para esclarecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem, ele não realiza as tarefas de casa e está com muitas dificuldades; precisa de alguém que organize com ele estudos diários, que participe do reforço. A mãe disse que ele não aceita que alguém lhe ensine. Mas se comprometeu em ajudá-lo. Assinatura da professora e da mãe.”* (grifo meu).

Este excerto mostra, novamente, o governmento da família através do discurso que circula na escola. Ao enfatizar que o aluno “*precisa de alguém que organize com ele os estudos diários, que participe do reforço*”, a escola está convocando esta mãe para tal função. Tal governmento é reafirmado quando a escola escreve que a mãe se comprometeu em ajudá-lo, mesmo sabendo que ele não aceita esse auxílio. Este comprometimento é firmado pelas assinaturas da mãe e da professora.

Assim, de acordo com Lunardi (2003) “[...] a família constituiu-se em um dos ' minúsculos observatórios sociais' a serviço da escola, na qual se ramificam os mecanismos disciplinares, a fim de 'penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular'(Foucault, 1999a, p. 174)” (p. 120). Isso evidencia que não é apenas a criança que passa a ser governada, mas também a sua família, que passa a ser controlada pela escola, através das atitudes e comportamentos apresentados pela criança. Esse governmento da família ocorre através da responsabilização da família pelos atos dos(as) filhos(as), pela conscientização dos pais sobre as atitudes dos(as) filhos(as), bem como pela assinatura dos responsáveis no Livro de Registros do SOE.

No livro de registros do SOE também aparecem registros sobre solicitação de troca de escola

Registro nº 579 (data: 09/08/05 – turma: 41– turno: M – aluno: R. S.): **“A MÃE COMPARECEU, FICOU CIENTE DA SITUAÇÃO DO R. E QUE FOI ORIENTADA A PROCURAR OUTRA ESCOLA VISTO QUE O ALUNO NÃO APROVEITOU A VAGA NA ESCOLA. FOI SOLICITADO VAGA NA ESCOLA PERTO DA SUA CASA. A MÃE IRÁ NA CENTRAL DE VAGAS ONDE ESTÃO A AGUARDANDO, APÓS CONTATO COM A CENTRAL DE VAGAS PELA DIREÇÃO. SEGUNDO A DIRETORA C., EXISTEM VARIAS ESCOLAS QUE ESTÃO OFERECENDO VAGAS, DEPENDENDO DA ESCOLHA DA FAMÍLIA. ASSINATURA DA MÃE.”** (grifo meu).

Ao dizer que “*o aluno não aproveitou a vaga na escola*”, a escola está eximindo-se da responsabilidade que tem em relação a este aluno e, quando diz que a mãe está sendo orientada a procurar outra escola, encontra uma forma sutil de dizer que o aluno “problema” não conseguiu ser normalizado, apesar das tentativas realizadas. A mãe ainda assina este registro como forma de garantir o seu conhecimento do fato. Esse excerto evidencia que a família e o aluno tornaram-se um caso para a escola, pelas diversas vezes que foram chamados

e orientados, bem como pela atitude tomada pela escola em trocar o aluno de escola, visto que não se considera capaz de normalizá-lo.

Antes de chegar a esses encaminhamentos mais definitivos, a escola faz advertências aos pais em relação ao encaminhamento dos(as) alunos(as) para o Conselho Tutelar ou troca de escola. No excerto a seguir é possível verificar o funcionamento dessas advertência:

Registro nº 952 (data: 05/10/05 – turma: 72– turno: M – aluno: R. M.2): *“Mãe compareceu. Conversamos sobre as atitudes do R. em sala de aula. Frequentemente o aluno é retirado da sala por brincadeiras fora de hora. O aluno sempre foi ouvido e orientado. A mãe chamada diversas vezes. **Solicitamos uma mudança do R. em relação ao comportamento. Caso o aluno não mude suas atitudes solicitaremos ajuda para o Conselho Tutelar.** O pai do aluno não comparece à Escola pois encontra-se trabalhando em Porto Alegre. Assinatura da mãe, assinatura do aluno.”* (grifo meu).

Ao advertir a mãe sobre a possibilidade de encaminhamento do aluno ao Conselho Tutelar, a escola solicita à família uma mudança no comportamento do aluno. Esse encaminhamento poderá produzir uma interferência dessa instância na organização da família, ou seja, a sua normalização. Em outras palavras, a escola está tentando exercer governo sobre este aluno e sua família por meio desta advertência.

Encontrei, também, registros sobre as conversas que os pais tem com a escola. Nos quais é possível perceber as famílias buscando a normalização dos seus filhos na escola.

Registro nº 29 (data: 17/03/05 – turma: 72– turno: M – aluno: D. L. S.): *“Mãe veio saber da filha. Assinatura da mãe”*.

Neste excerto, a mãe é quem procura a escola para saber como sua filha está se comportando. É a mãe exercendo uma função esperada. Isso demonstra a configuração da aliança entre família e escola, pois tanto uma quanto outra exigem uma normalização das condutas dos filhos/alunos(as).

É preciso ressaltar que foram poucos os registros encontrados sobre as situações em que os pais procuram a escola para exclamarem suas opiniões, reclamações, sugestões e/ou considerações. O excerto a seguir, refere-se a queixas que os pais trazem para a escola:

Registro nº 206 (data: 02/05/05 – turma: 41– turno: M – aluno: - ):

*“Hoje conversamos com a professora I. da T. 41, a respeito das queixas que temos recebido dos pais de seus alunos. **As mães procuraram Direção e Coordenação Pedagógica e SOE, colocando a preocupação com o desenvolvimento das aulas: falta correção dos cadernos, a maneira como a profª responde para os alunos e sugerem colocação dos conteúdos para a prova. A Profª está ciente das observações das mães e disposta a atendê-las. Hoje marcamos com as mães e elas não compareceram. Assinatura de professoras.**”(grifo meu).*

Neste registro, as famílias aparecem como protagonistas da normalização da escola e dos(as) alunos(as). São elas que procuram a escola para queixarem-se das atitudes de uma professora que apresenta, na concepção destas, uma forma “problemática” de desenvolver suas aulas, não corrigindo os cadernos, na maneira como se comunica com os(as) alunos(as). É a família buscando a ordem na escola. Normalidade.

É importante destacar que não foi encontrado nenhum registro, no livro de ocorrências do SOE, sobre uma possível resistência das famílias em relação ao governo exercido pela escola. A escola registra apenas aquelas situações em que as famílias estão conformes com as considerações feitas sobre seus(as) filhos(as). Foram encontrados, inclusive, registros com a expressão “estão cientes”, “estão a par de”, auxiliando a ratificar esta conformação.

A partir disso é possível fazer alguns questionamentos: as mudanças ocorridas na organização social, decorrentes da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, não estariam abalando a relação estabelecida entre escola e família? As famílias não oferecem nenhuma resistência em relação ao governo exercido sobre a sua conduta? Ou a escola estaria omitindo essas possíveis resistências, por meio do não registro destas?

Isso leva a pensar que a escola, através dos seus discursos produz uma família dócil. Essa família que não resiste ao governo exercido pela escola é uma construção discursiva da escola. Os discursos analisados revelaram a engrenagem da escola, as estratégias que usa no sentido de normalizar os(as) alunos(as) e suas famílias. Além disso, a família também exerce o governo em relação à escola.

É possível perceber então, que “[...] a família naturaliza-se como um local de intervenção e normalização.” (Lunardi, 2003, p. 127). Nos registros realizados nos livros de ocorrência, a escola diz a “verdade” sobre a criança e impõe à família um governo, cabendo à esta a normalização do(a) aluno(a).

Trata-se portanto, de uma aliança estabelecida entre família e escola. Uma relação

estabelecida em prol da infância, ou de sua “proteção”. Aliança que se tornou produtiva, fabricação de corpos dóceis, úteis e normalizados, ou melhor, produção de corpos infantis normalizados, controlados, vigiados, governados.

### **A infância vigiada**

Aqui será apresentado o surgimento da noção de infância até suas transformações na contemporaneidade, as quais serão relacionadas com as mudanças ocorridas também na família e na escola.

A emergência da infância só foi possível a partir da época clássica (séculos XVI e XVII). Bujes (2000) afirma que é, mais especificamente a partir do século XVIII, quando ocorrem várias mudanças no plano social, que se estabelece um novo lugar para a infância. Esse novo lugar, no entanto, não se estabeleceu rapidamente. É preciso considerar que,

[...] os significados hoje atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugaram em determinado momento da história, são organizados socialmente, sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Tais significados não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas [...] São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil [...] Implicam em intervenções da filantropia, da religião, da Medicina, da Psicologia, do Serviço Social, das famílias, da Pedagogia, da mídia [...] Contudo, esses significados não são estáveis nem únicos e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativas da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos (Bujes, 2002b, p.23 e 24).

A palavra 'infantil' passa a fazer parte do vocabulário moderno quando a criança passa a ser produzida, através dos discursos, como um ser frágil e carente de cuidados. Desse modo,

como função enunciativa, “a criança” (o enunciado) passa então a operar o atravessamento das proposições (e sua estruturação lógica), das frases (e sua estruturação lingüística e gramatical), bem como dos atos de fala (e suas promessas, ordens, decretos), permitindo às mulheres e aos homens linguajarem sobre suas crianças particulares, as quais puderam assim ser nomeadas, designadas, descritas, por “existir” o objeto de discurso “criança” (Corazza, 1995, p. 20).

Entender a criança como um enunciado requer o entendimento da linguagem como

construtora de significados. Tal entendimento provém da chamada “virada lingüística”, que é entendida a partir de movimentos que rompem com a noção de linguagem como mediadora entre o indivíduo e o mundo. Na concepção construída a partir da virada lingüística, a linguagem constitui o mundo. Ou seja, as coisas passam a existir apenas depois de serem enunciadas<sup>21</sup>. De acordo com Bujes (2002b), “nessa concepção, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o que pensamos: ela constitui o próprio pensamento” (p. 21). Assim, foram e são os discursos que constituem a infância, o modo como a percebemos e significamos.

Isso evidencia que a criança, ou o significado de criança e de infância, que se tem hoje não esteve sempre aí. Há condições históricas para que um novo objeto discursivo apareça. Nesse caso, há condições de possibilidade para que a infância, como objeto discursivo, tenha aparecido. Isso porque “[...] as práticas discursivas moldam as maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (Bujes, 2002 c, p. 23).

É por isso que

as definições de infância variam com o tempo, com a autoridade de quem fala, variam também segundo a classe social de quem enuncia e de quem é o objeto da fala. São diferentes conforme se trate de meninas ou meninos, de bebês ou crianças maiores, de crianças de diferentes raças ou etnias, originados a partir de posições de pessoas que têm/não têm interesses diretos em sua educação, criação, etc. (Ibid, p. 24).

Esses significados são orientados por regimes de verdades correspondentes a cada época. Tais regimes operam a naturalização das concepções de infância e, por isso tornam-se universais, únicos, verdadeiramente verdadeiros.

Essa naturalização faz com que não percebamos o caráter construído da noção de infância. No entanto, é preciso compreender que os significados de infância são “[...] constituídos nas redes de poder/saber, não só descrevem o sujeito infantil, mas contribuem, concomitantemente, para desencadear as estratégias que visam governá-lo” (Bujes, 2002 c, p. 26), como a escolarização, por exemplo.

Entre os discursos que possibilitaram que tivéssemos uma noção de infância, há os que emergiram no século XVIII, os quais, de acordo com Donzelot (2001), permeavam a temática da “conservação das crianças”. Ela era abordada por médicos, administradores, chefes de polícia, entre outros. Buscava-se preservar as crianças de diversas práticas, como a “dos

---

<sup>21</sup> A obra de Ludwig Wittgenstein pode ser tomada como um marco nesse rompimento.



hospícios de menores abandonados, a criação dos filhos por amas-de-leite e da educação 'artificial' das crianças ricas”(Ibid, p. 15). No que diz respeito aos hospícios de menores abandonados, faziam-se críticas em relação à grande taxa de mortalidade, visto que na época “[...] noventa por cento morrem antes de poderem tornar úteis ao Estado” (Ibid, p. 16). Os estudiosos afirmavam a necessidade de diminuir a taxa de mortalidade para se poder utilizar esses menores abandonados para a colonização, a milícia, enfim, para o uso do Estado.

Em relação às amas-de-leite, as quais Donzelot (2001) também nomeia como nutrizes, há um investimento pesado, principalmente por parte da medicina, contra elas. Os argumentos se davam no sentido de explicitar os malefícios desse costume de entregar filhos às nutrizes, já que estas eram, na sua maioria, de má índole, e transmitiam-na para as crianças através do leite. Quanto à educação artificial das crianças ricas, os médicos, principalmente, posicionavam-se contra os serviços e elaboravam, para as famílias burguesas, cartilhas e livros sobre a criação, a educação e a medicação das crianças.

Na mesma ordem discursiva da “conservação das crianças”, aparecem os discursos higienistas. Eles emergem devido as altas taxas de mortalidade. Segundo Corazza (2000), somente a partir dessa intervenção higienista é que “[...] a família colonial pôde dispor de outra representação da criança pelas noções de evolução, diferenciação, gradação, heterogeneidade, continuidade” (p. 145). Isso produziu novas práticas familiares de cuidado, vigilância, governo e controle das crianças.

A partir dessas condições de possibilidade da noção de infância, o Estado passa a administrar a população infantil. Seu objetivo é torná-la adultos úteis à sociedade. Desse modo, “adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constituiu a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada” (Bujes, 2000, p. 28). Familiarização e escolarização, processos intrínsecos visando o governo sobre o infantil.

Até o século XVII, não havia separação de jogos e brincadeiras para adultos e crianças. A partir dessa separação, “jogos, brincadeiras e contos, desde então “infantis”, serão transformados por um sentido moralizador e estrategicamente utilizados no processo de escolarização[...]”(Corazza, 2000, p. 150). Ludicidade, aprendizagem e desenvolvimento são as características que passam a fazer parte da escolarização e são “imprescindíveis” para a infância.

Trata-se de uma nova concepção do sujeito infantil. Com ela, emergem a separação adulto-criança, o enclausuramento das crianças e a pedagogização dos conhecimentos. Disso

decorre a produção de saberes sobre a infância. Essa “produção de saberes sobre a infância, portanto, esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles” (Bujes, 2002 c, p. 37). Portanto, saberes ligados a relações de poder: governo.

De acordo com Bujes (2002b)

[...] é essa perspectiva adultocêntrica de representar a infância, na qual a criança é significada como um ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção – que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância (p. 38 e 39).

Trata-se da intervenção escolar e familiar, em busca de uma normalização do infantil, em que o infantil passa a ser objeto de um olhar científico e moral. Na verdade, tratam-se de múltiplos olhares provindos da pedagogia, da medicina, da psicologia, etc. Eles têm se dedicado em descrever a infância. Segundo Bujes (2002b), “tais conhecimentos e práticas servirão de parâmetro para produzir a regulação e a normalização que estão presentes no que se considera como a 'boa pedagogia’” (p. 41). Esses discursos produzem a infância como etapa biológica da evolução. Ela passa a ser observada, descrita, e tal descrição faz surgir parâmetros de normalidade, aos quais as mesmas crianças são submetidas. De acordo com Bujes (2002b), Narodowski entende que

[...] a infância é uma construção da Pedagogia possibilitada pela operação de dispositivos de aliança que fazem o controle exaustivo da vida familiar, dos desvios da criança e das condutas dos adultos. Mas também por um processo de infantilização – mecanismo de que se vale a Pedagogia para garantir a dependência de parcela da população através de processos de normatização (p. 62).

A partir disso, é possível perceber que o modo de conceber, significar e olhar as crianças é fundamental para compreender a pedagogia destinada a elas (Bujes, 2002 c). Assim,

a partir do referencial pós-estruturalista, com suas idéias do sujeito como produção cultural e social, torna-se mais fácil perceber o papel constituidor dos discursos que se enunciam sobre as crianças, sejam eles discursos médicos, biológicos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos... Tais discursos, ao descrevê-las em minúcias, segundo interesses particulares e característicos de cada campo particular de saber, operam de forma a homogeneizar, tornar dominante um modo de concebê-las, acabando por construir para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal, sem cor, sem sexo, sem filiação, sem amarras temporais ou espaciais (Ibid, p. 69).

Isso nos leva a questionar sobre as possíveis implicações que os modos de significar a infância têm em nossas práticas pedagógicas. Ou, de acordo com Bujes (2002b), trata-se de “[...] questionar os significados da infância e os pressupostos que sustentam os discursos acerca de sua educação” (p. 19).

Tais significados apontam a infância ou a criança como o “outro” em relação ao adulto. Segundo Corazza (2000), “essa identidade infantil é sujeitada pelo funcionamento do conjunto das instituições disciplinares, tais como a Família, o Quartel, a Igreja, a Escola, o Hospício, o Hospital, o Asilo, a Casa de Roda; e é consubstanciada em um figura inequívoca: a do “infantil-dependente”, enquanto “o outro” do “Adulto”[...]” (p. 123).

São corpos infantis assujeitados e, de acordo com Corazza (2000),

as técnicas desse poder – locuções, trajes, jogos, brincadeiras, contos de fada, que talvez possamos chamar “abstratas” ou “enunciáveis”; bem como as técnicas, que talvez possamos chamar “concretas” ou “visíveis”, como o enfaixamento, a lactância, os cortes na língua dos recém-nascidos, os enemas, os espancamentos – colocaram em movimento um tipo de poder que produziu a infância em situação servil de fraqueza e de dependência, sujeitando-a, por controlar seus corpos. [...] Gerados no redemoinho de categorias binárias, aos corpos infantis tocará o lugar do segundo termo, hierarquicamente desqualificado: por sua sujeição desprezível e dependência intolerável, a eles corresponderá a necessidade de humilhação e de castigo, de vigilância e de regulação, de contenção e de morte; isto é, de suplência, ou seja, de Educação” (p. 163)

Esse “outro” infantil, construído dessa forma nos últimos séculos, necessita da educação para tornar-se adulto, para sair da minoridade – cognitiva, corporal, comportamental - ou seja, para normalizar-se.

Na contemporaneidade, porém, é possível perceber algumas mudanças em relação a essa noção de infantil. De acordo com Corazza (2000), a infância passa a ser concebida de forma diferente. À sociedade de consumo corresponde uma “infância-falsa”, na qual “[...]se conforma uma criança bela, simpática, inocente, sorridente, obediente, sem problemas, feliz diante de um prato de batatas fritas, bem-sucedida na escola” (Ibid, p. 197). O que não significa a extinção de outras noções de infância.

São mudanças que estão ocorrendo em toda a sociedade. Segundo Corazza (2000),

se o Novecentos atribuiu à infância um lugar central na sociedade, exaltando-a, nosso século não terminou com a antiga violência contra as crianças; ao contrário, inventou novas formas de abandono e de exploração infantis, dos quais são exemplares o confinamento e o isolamento a que as crianças são submetidas diante da televisão[...] (p. 198)

Assim, televisão, computador, internet, entre outros disponibilizam a informação instantaneamente, sem que se tenha de mover da cadeira. Desse modo surge uma “criança cognitivo-tecnológica”, descrita por Corazza (2000) como “[...] sedentária e contemplativa, que espera, que não manipula nem explora em primeira pessoa. É uma criança capturada em um universo de imagens, mas que não o cria, somente recebe e incorpora” (p. 199 e 200). Ela apenas sabe das coisas. Desse modo, “[...] pela via do conhecimento não temos mais a criança que manipulava, que operava concretamente, como postulou Piaget; não temos mais a criança que lidava e brincava com os animais, mas aquela que “sabe” sobre eles”(Ibid, p. 200). Essa situação aparenta, superficialmente, ser intacta ao poder, mas trata-se da sociedade de controle, que regula e controla tudo e todos ( ou quase tudo).

No entanto, Postman *apud* Corazza (2000) alerta para o fato de não ser concebível que “nossa cultura esqueça que necessita das crianças. Mas parece estar se esquecendo que também as crianças necessitam de infância. Aqueles que insistirem em lembrar disto, estarão prestando à sociedade um nobre serviço”(p. 202).

Nas próximas linhas, tentarei fazer uma problematização dessa situação em relação à escola. Fim da infância – fim da escola? Outra(s) infância(s) – outra(s) escola(s)?

### **A escola como gerenciadora da normalidade**

Neste espaço, serão destacadas as condições de possibilidade da emergência da escola e sua relação com o governamento da população, bem como questionamentos sobre o papel da escola na Contemporaneidade. A proposta é fazer costuras desses aspectos com o *corpus* da pesquisa. No decorrer do trabalho, essas costuras serão feitas no sentido de uma problematização e desnaturalização das relações estabelecidas pela escola com a família.

As práticas escolares inventadas na Modernidade são produtivas: “[...] elas se instauraram para nos tornarem sujeitos modernos, cidadãos de uma sociedade disciplinar e, por isso, tais práticas fazem da escola uma das condições de possibilidade da modernidade” (Veiga-Neto, 2000a, p. 52).

Os sujeitos modernos são resultado de um lento processo de definição, histórico,

discursivo e contingente. De acordo com Rose *apud* Bujes (2002b), tais sujeitos são, mais propriamente, constituídos nos atos de fala, entendidos como “um complexo de narrativas sobre o eu que nossa cultura torna disponível e que os indivíduos utilizam para relatar os eventos de suas vidas, para atribuir a si mesmos uma identidade no interior de uma história particular e para dar significado à sua conduta e a dos outros” ( p. 159). A escola, ou o processo de escolarização, exerce papel importante, através de suas estratégias e mecanismos, na fabricação do sujeito moderno. Esse sujeito que deve ser racional, universal, único, auto-controlado, disciplinado, exercitado.

Aparentemente, a escola apresenta-se como universal, eterna, natural e inquestionável. No entanto, é preciso ressaltar seu caráter construído, inventado e fabricado. De acordo com Varela e Alvarez-Uría (1991)<sup>22</sup>, “a escola não existiu sempre, daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior da nossa formação social”(p. 14). Este é um dos propósitos desta seção, ou seja, mostrar que a escola não esteve sempre aí, que suas funções não são naturais como pensávamos e, principalmente, que o que ela faz não é bom ou ruim, pois o objetivo não é o juízo de valor. O que esse trabalho propõe é apenas mostrar um outro olhar em relação às práticas escolares, a fim de desnaturalizá-las e provocar problematizações.

As condições de possibilidade da invenção da escola moderna são, segundo Varela e Alvarez-Uría (1991), a definição de um estatuto de infância; a emergência de espaços próprios para a educação; o surgimento de um corpo de especialistas, bem como de teorias e tecnologias específicas; a destruição de outros modos de educação e a imposição da obrigatoriedade escolar que institucionaliza a escola (Ibid, p. 15).

Uma dessas condições de possibilidade é a construção de uma noção de infância, emergida a partir do século XVI. Segundo Varela e Alvarez-Uría (1991), “se configura pois “a infância”, no âmbito teórico e abstrato, como uma etapa especialmente idônea para ser cunhada, marcada, uma vez que se justifica a necessidade de seu governo específico que dará lugar a emergência de dispositivos institucionais concretos[...]” (p. 19). Cria-se a infância para governá-la.

A partir da emergência da noção de infância, surge a necessidade da criação de um espaço para a sua educação. É a escolarização da educação, processo de enclausuramento das crianças, pois sua educação passa a ocorrer em um espaço fechado, que apresenta uma

---

<sup>22</sup>Sou responsável pela tradução das citações, retiradas de obras que constam das referências bibliográficas, escritas em língua estrangeira.

funcionalidade ordenadora e regulamentadora. Cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo (Foucault, 2004).

Essa escolarização tem estreita relação com o governo da população. Governo das condutas em busca da normalização e disciplinarização dos corpos. Segundo Varela e Alvarez-Uría (1991),

esse ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, senão inculcar esteriótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares, e sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito a autoridade, amor ao trabalho e espírito de economia. O professor não possui tanto um saber quanto técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem [...] (p. 37).

A busca da ordem é condição de possibilidade para a escolarização – governo da população. Busca pela normalidade, pela pureza, pela certeza, pelo racional, pelo universal.

Emerge, nessa mesma época, um corpo de especialistas sobre a educação do infantil, mais especificamente, a Pedagogia, a qual é permeada por vários outros campos do conhecimento. Trata-se de “todo um conjunto de saberes [que] vão ser extraídos do trato direto e contínuo com estes seres encerrados desde seus poucos anos que, dia a dia, se vão convertendo cada vez mais em crianças [...]” (Varela e Alvarez-Uría, 1991, p. 34). Observação e descrição que servem para o estabelecimento de uma definição de infância, a qual se torna padrão para comparações.

De acordo com Varela e Alvarez-Uría (1991), “a escola servirá para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrá-la do contágio e dos efeitos nocivos da miséria, [...] onde é mais fácil manipulá-la, para o seu próprio bem, e convertê-la em ponta de lança da propagação da nova instituição familiar e da ordem social burguesa”(p. 45). Daí decorre que a institucionalização propriamente dita da escola, acontece por meio da imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Essa institucionalização da escola tem estreita relação com medidas destinadas ao controle das classes populares, tais como a construção de casas baratas para obreiros; regulamentação do trabalho de mulheres e crianças; criação de Casas de Poupança, Cooperativas e Casas de seguros; Fundação de Casas de roda, casas-asilo, consultórios de puericultura; inauguração de ambulatórios para a tuberculose, ambulatórios anti-alcoólicos e emissão de cartilhas higiênicas; remodelação de bairros e extensão da vigilância e da polícia; construção de prisões e manicômios para o tratamento de presos e loucos; nascimento da assistência social e de sociedades para a proteção da infância em perigo e perigosa, criação de

escolas dominicais e de adultos. A finalidade de tudo isso está em “[...] tutelar ao obreiro, moralizar-lhe, convertê-lo em honrado produtor; objetivam ao mesmo tempo neutralizar e impedir que a luta social transborde colocando em perigo a estabilidade política” (Varela e Alvarez-Uría, 1991, p. 48). São dispositivos que se unem para o governo da população - dispositivos disciplinares.

É possível, portanto, afirmar que, a partir do estabelecimento de uma noção de infância como problema a ser governado pelo Estado, criaram-se condições de possibilidade para o esquadrinhamento da população. Nas palavras de Corazza (2000),

sem o infantil, transformado pelo dispositivo de infantilidade em um dos problemas centrais dessa noso-política, teria sido impraticável esquadrinhar e regular a população no que se referia, por exemplo, à melhor idade do casamento, nascimentos legítimos e ilegítimos, práticas contraceptivas, natalidade e antinatalidade, morbidade, fecundidade e esterelidade, frequência de relações sexuais, estados de saúde e de doença, formas de moradia, locomoção, alimentação, legados por herança, organização e governo da família (p. 223 e 224).

Desse modo, a escola não surge por acaso, “não se trata pois de uma simples reprodução senão de uma autêntica invenção da burguesia para “civilizar” os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, se assenta em um pretendido direito: o direito de todos a educação” (Varela e Alvarez-Uría, 1991, p. 54). Pode-se entender a escola como uma maquinaria de governo da infância, vinculada ao governo da população. Carregada de ambigüidade: direito e obrigação, ela cumpre esse papel atualmente.

Foi possível encontrar, nos discursos que circulam na escola, retirados do livro de registros do SOE, algumas situações que demonstram justamente a operacionalização de estratégias para o governo da população. O excerto a seguir é trazido no intuito de mostrar tal situação:

Registro nº 666 (data: 23/08/05 – turma: 21 – turno: M – aluno: P. G. N.): “**A mãe ficou sabendo do desempenho do P. O aluno em aula não realiza todas as atividades. Brinca em aula e se distrai com facilidade. Desentende-se com os colegas. A mãe foi alertada que o P. não pode faltar as aulas e que tem que melhorar muito para ir para a 3ª série. Assinatura da mãe.**” (grifo meu).

Neste excerto a família é chamada à escola para “ficar sabendo” sobre o

comportamento do filho durante as aulas. Essa situação configura a operação de uma estratégia de governamento, em que o livro de ocorrências cria condições de possibilidade para um consentimento entre família e escola. Esse comportamento não condizente com as atitudes “corretas” de um(a) aluno(a), fizeram com que a escola chamasse essa família para que pudesse disciplinar o filho. Tal atitude demonstra também uma forma de governamento por parte da escola em relação à família, que pode ser considerada responsável pelas más atitudes do filho.

Essa forma de governamento da população, vinculada aos vários mecanismos citados anteriormente, como a escolarização, a criação de bairros, a construção de prisões, a emissão de cartilhas higienistas, entre outros, está vinculada ao biopoder, o poder que se encarrega de gerir a vida. Esse poder visa também controlar o corpo infantil, corpo que faz parte da população e que pode ser um instrumento na propagação do governamento. Segundo Corazza (2000),

o jogo de forças do biopoder agia pela capacidade dos/as adultos/as em conduzir as ações das crianças, de um modo que a modalidade de seu poder não fosse mais despótico, não se desse mais pelo castigo público do corpo infantil, mas em que a coerção passasse pela norma e pela disciplina, e também pelas penalidades, que podiam ser ou não corporais (p. 226).

Trata-se da sutileza do poder – que pode ser confundida, propositalmente, com o natural, com o “normal”. Assim, biopoder e poder disciplinar agem juntos e a escola é um espaço em que tal união se exerce. Ela é um espaço disciplinar, que tem no corpo do(a) aluno(a) o seu alvo primeiro e principal. Foucault utiliza a expressão “corpos dóceis”, para designar o produto dessa intervenção disciplinar, sabendo que a instrução está vinculada secundariamente à escola. Segundo Veiga-Neto (2000b) “a docilização do corpo pelo poder disciplinar pode ser entendida em sua dimensão econômica, na medida em que a disciplina funciona minimizando a força política e maximizando a força útil ou de trabalho” (p. 11).

Fabricam-se, portanto, na escola “corpos dóceis”, submissos e exercitados. Segundo Bujes (2002b), “o que as disciplinas visam através de sua ação é a paulatina incorporação destas formas “apropriadas” de conduzir-se, de pensar e de sentir, sutilmente construídas através das táticas que empregam” (p. 119). Elas visam o autodisciplinamento, que deve ser invisível e natural. Desse modo, a

tática disciplinar estabelece as conexões entre o indivíduo e o todo do qual faz parte, situa-se sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo [...] Assim, é “normal” ver as



crianças organizadas por grupos de idades, que envolvem a transmissão de determinados tipos de conhecimento e desenvolvem certas experiências, e não outras, nas instituições de cunho educacional. Por outro lado, cada criança será diferenciada das outras pelo seu sucesso em tais experiências, pelo seu estilo de aprender, de conduzir-se, etc, [...] sendo avaliada de acordo com certas escalas ou categorias (Ibid, p. 121).

Assim, na instituição escolar ocorre uma ordenação rigorosa do tempo e do espaço, que tomam o corpo da criança com o objetivo de docilizar, disciplinar e governar. Evidencia-se, desse modo, que a escola é uma maquinaria de constituição de subjetividades infantis. Ela impõe modos de perceber, de viver e de utilizar o tempo e o espaço.

A escola se utiliza de um conjunto de técnicas, procedimentos e saberes para fixar a criança, tornando-a produtiva, disciplinada, governada. O saber que a escola cria e utiliza é a pedagogia, a qual atua como um regime de verdade. De acordo com Bujes (2002b), “o que caracteriza as teorias pedagógicas que se elaboraram dentro desta perspectiva moderna é que elas se dirigem a uma infância tomada como normal e natural e na qual as crianças são posicionadas como aprendizes, como seres pensantes e racionais” (p. 69), por isso, essas teorias se tornam inquestionáveis, fazem com que pareça natural.

É devido a essa naturalização que as práticas escolares não são questionadas, nem por professores(as), nem por pais, nem pela sociedade. Não se questionam os motivos da escola, o objetivo de suas práticas, suas funções, a necessidade de freqüentar a escola, a escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros, as suas estratégias, seus mecanismos. Não se questiona o porquê da existência do livro de registros no SOE, ou mesmo a existência do SOE, nem o chamamento dos pais para auxiliarem na educação dos filhos. Tudo isso parece tão natural e torna-se inquestionável. As práticas vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, naturalizadas.

É também na escola que se elaboram regras e práticas de governo que enfatizam a disciplina e a auto-disciplina, as quais são chamadas por Foucault (1991) de “tecnologias do eu”. As tecnologias do eu são aquelas práticas que, segundo Foucault *apud* Larrosa (1994),

permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (p. 56).

Larrosa (1994) diz que a experiência de si “[...] não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a

verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (p. 43). Assim, a escola cumpre sua função, a de fabricar sujeitos racionais, universais, donos da razão, cidadãos do mundo.

A educação é, segundo Larrosa (1994), uma “[...] prática disciplinar de normalização e de controle social” (p. 52). Ela se utiliza de dispositivos pedagógicos, através dos quais ocorre a aprendizagem ou a modificação da relação que o sujeito estabelece consigo mesmo. Esses dispositivos têm cinco dimensões fundamentais. Essas dimensões são, segundo Larrosa (1994): discursiva: em que o educando aprende a expressar-se, ou seja, a exteriorizar a sua interioridade; a dimensão ótica, quando o aluno aprende a ver-se, por meio do autoconhecimento; narrativa, em que ocorre a autonarração do aluno, por meio de narrativas pré-existentes; a dimensão jurídica, que representa o julgar-se por meio da auto-crítica, observando-se a lei, o dever e a norma; e por último a dimensão prática, que significa o dominar-se a si mesmo. A criança aprende, portanto, na escola a olhar-se, expressar-se, julgar-se e dominar-se a si mesma. Tudo isso de acordo com normas sociais mais amplas. Desse modo,

a escola sujeita os indivíduos – professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais, servidores – a esses consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetivam esses indivíduos (por um jogo de verdade que lhes é imposto, os tomando como objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem alcançar o estatuto de ciência, de práticas que dividem, e de formas de vida que se voltam sobre si mesmas), os subjetivam (pelo mesmo jogo de verdade que os faz falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si) (Kohan, 2005, p. 79 e 80).

A disciplina escolar tem, assim, o objetivo de impedir o aparecimento de condutas e atitudes consideradas “erradas”. Ela tenta proporcionar a aquisição e promoção de condutas admitidas, por isso o seu caráter positivo. Assim, “o que as disciplinas visam não é apenas a inscrição de marcas sobre os corpos, imediatamente identificáveis, mas a internalização das condutas apropriadas, num processo que torna cada um de nós o pastor de si mesmo” (Bujes, 2002b, p. 29). Desse modo, a escola “[...] determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 2004, p. 126). Por isso,

nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em

etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar (Kohan, 2005, p. 79).

A distribuição dos corpos no espaço, por meio de diferentes técnicas, é realizada pela disciplina. De acordo com Foucault (2004), existem quatro técnicas para o estabelecimento dessa distribuição, são elas: a. Cerca – o fechamento, a clausura, que pode ser vista nos colégios (internatos, conventos), nos quartéis, nas fábricas; b. Princípio do quadriculamento - “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (p.123); c. Regra das localizações funcionais – é a organização do espaço por funções, seriações; d. Fila – homogeneizações e hierarquias. Por isso, é uma distribuição interessada, que não ocorre por acaso. Está interessada em produzir corpos disciplinados, vigiados, controlados, normalizados.

Além de corpos dóceis, a disciplina produz alma - que podemos chamar também de psiqué, subjetividade, personalidade ou consciência. Ela é, de acordo com Foucault (2004),

[...] 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 loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. [...] é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber [...] (p. 28).

Nesse sentido, há uma produção interessada, que não é boa nem má, mas construção, fabricação - uma das funções da escola. A partir disso, é possível afirmar que “[...] a função principal do poder disciplinar é normalizadora, isto é, inscreve as possíveis ações em um determinado campo ou espaço a partir de uma normatividade que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano” (Kohan, 2005, p. 73). Esse poder se institui na escola, classificando, categorizando, ordenando e normalizando.

De acordo com Foucault (2004), o poder disciplinar tem como função principal adestrar. Ele afirma que “a disciplina “fabrica” indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (p. 143). Existem três instrumentos pelos quais a disciplina se exerce, são eles: vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame.

A vigilância hierárquica é um dispositivo que funciona pelo jogo do olhar, os quais,

segundo Foucault (2004) “[...] devem ver sem ser vistos[...]” (p. 144). Esse dispositivo tem o auxílio da arquitetura – panoptismo - que deve permitir um controle interior, articulado e detalhado para tornar visíveis os indivíduos que ali se encontram. Deve ter um ponto central que ilumine tudo, veja tudo e controle tudo. Desse modo, Foucault (2004) diz que “as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento” (p. 145).

Nos discursos que circulam na escola, verifica-se claramente, a atuação da vigilância hierárquica:

Registro nº 567 (data: 09/08/05 – turma: 41 – turno: M – aluno: R. S.): ***“Na saída da Escola foi repreendido pelo Guarda da Escola Sr. T. R. por estar batendo num colega e chutando, e não atendeu os pedidos do Senhor T., saindo sem mudar de atitude. Assinatura Sr. T.”*** (grifo meu).

Nesse excerto, a escola mostra a atuação de olhos que vigiam, como os do guarda que, mesmo depois do horário da aula, seguem olhando, repreendendo e disciplinando. O fim do horário da aula não representa o fim da vigilância. Olhos do guarda, olhos dos(as) professores (as), olhos dos(as) colegas(as). Infinitos olhos que vigiam.

O outro instrumento disciplinar é a sanção normalizadora. Ela faz uma hierarquização entre o bom e o mau, entre o permitido e o proibido, em relação ao comportamento dos indivíduos. Essa hierarquização pode levar à recompensa ou à punição. Segundo Foucault (2004), “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” (p. 153). A normalização ocorre através do poder da norma. Assim,

em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funciona facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (Foucault, 2004, p. 154).

A atuação deste instrumento na escola pode ser verificado no seguinte excerto. Tal atuação é registrada pela escola no livro de registros do SOE.

Registros nº 10 e 11 (data: 09/03/05 – turma: 42 – turno: T – alunos: K. G. S e C. A. R.): “ **Os alunos agrediram-se na entrada da aula, após o recreio, que iniciou por brincadeira de rua. Os pais compareceram e estão cientes da ocorrência. Assinatura dos alunos K. e C.**” (grifo meu).

O “problema” percebido neste registro foi a agressão entre os alunos. As micropenalidades aplicadas foram a assinatura dos alunos no livro de registros do SOE e o comparecimento dos pais na escola. A tentativa de normalização da família configura-se por meio da frase: “os pais estão cientes”, bem como da assinatura desses alunos no livro.

A sanção normalizadora atua assim, corrigindo os desvios por meio de micropenalidades. A micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas) pode ser observada no excerto a seguir:

Registros nº 550, 551 e 552 (data: 03/08/05 – turma: 52 – turno: manhã - alunas: A. S., S. L., D. S.): “**As alunas foram orientadas e advertidas quanto freqüência na Escola. Ontem “mataram” aula. As mães da S e A foram chamadas.**”(grifo meu)

Nesse registro o “problema”, ou a infração cometida pelas alunas, foi “matar” aula. E as micropenalidades usadas, nesse caso, foram a orientação, a advertência e chamamento das mães.

A micropenalidade da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo) foi encontrada, principalmente, nos registros relacionados à sala de aula. O trecho abaixo demonstra a aplicação desta micropenalidade:

Registro nº 24 (data: 16/03/05 – turma: 52 – turno: T – aluno: L. S. M.): “**Hoje não trabalhou em aula de Matemática, sem conteúdo, sem vontade e hoje combinamos uma mudança em sala de aula. O aluno não responde e demonstra falta de vontade de mudar. Caso se repita a falta de trabalho em aula família será chamada. Em aula caminha sem licença do professor, debocha, ri. Não entregou trabalho de Mat.**” (grifo meu).

Nesse excerto, é evidente que a negligência do aluno em relação aos estudos em sala de aula resultou na micropenalidade de advertência de chamamento dos pais. Esse discurso que circula na escola mostra o gerenciamento do autogoverno ou, em outras palavras, é a escola tentando construir a normalidade no aluno por meio de uma advertência.

Esses excertos mostram a efetivação de algumas micropenalizadas como forma de sanções, que visam normalizar a conduta dos(as) alunos(as) e suas famílias.

O terceiro instrumento do poder disciplinar é o exame. Ele combina técnicas da hierarquia que vigia e técnicas da sanção que normaliza. O exame “[...] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (Foucault, 2004, p. 154). Ele é usado pela escola, principalmente nos encaminhamentos dos(as) alunos(as) ao Conselho Tutelar. Para visualizar melhor a atuação deste instrumento, reuni todos os registros referentes a um único aluno. A seguir, trago um arquivo documentário sobre tal aluno:

*Aluno R.M.:*

Registro nº 13 (data: 10/03/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M.):  
*“Desrespeitou o monitor da Escola dizendo piadinhas, **conversamos mais uma vez dando a chance para o aluno qto a essa atitude**” (grifo meu).*

Registro nº 23 (data: 15/03/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M.):  
*“O R. está perturbando e provocando os colegas. Irá trocar de turma, para ter oportunidade de mudar seu comportamento. **Caso continue tais atitudes, o caso será encaminhado para o Conselho Tutelar e solicitado transferência de Escola. Assinatura do aluno, assinatura da mãe**” (grifo meu).*

Registros nº 45 e 46 (data: 22/03/05 – turma: 74 – turno: M – alunos: C. C. S. e R. M.):  
*“Estavam discutindo na aula de História. A Profª retirou os alunos, deixando-os sem fazer a prova.”*

Registro nº 49 (data: 23/03/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M.):  
*“ãe chamada para 2ª feira”*

Registro nº 56 (data: 28/03/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M.):  
*“Toma PIRACETAM 400mg”*

Registro nº 254 (data: 18/05/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M.):  
*“**SUSPENSO POR DESENHAR UM PÊNIS NA PROVA. Após suspensão a mãe veio à escola as professoras de Português I. e C. de Ciências as professoras pedem que o aluno gaste energia com atividades fora da escola, pois é inquieto não para sentado, se torna muito cansativo dentro da sala. Assinatura da mãe.**” (grifo meu).*

Registros nº 272 e 273 (data: 23/05/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M. e P.A.):  
*“Os alunos agrediram-se fisicamente com socos e ponta-pés. Segundo o P., o R. tem o provocado com palavras de baixo calão como “cabelo de tico” e “carinho de*

*piça". Os pais serão chamados na escola para 2ª feira. Assinatura do R., assinatura do P."*

Registros nº 290 e 291 (data: 30/05/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M. e P.A.): *"Mães compareceram. Conversamos sobre as atitudes dos alunos. O aluno R. M. vem apresentando sérias dificuldades de conduta, desenhos obscenos na prova de Português, palavões... O R. será chamado na Direção e SOE. **Solicitamos à mãe uma troca de ambiente escolar** para que o aluno aproveite todo o seu potencial e mude seus relacionamentos. Assinatura da mãe do P., assinatura da mãe do R"* (grifo meu).

Registro nº 429 (data: 22/06/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M.): *"Conversa junto com o G. S. a respeito dos desenhos feitos pelos alunos. Primeiramente o G. S. desenhou em seu caderno um pênis camuflado como carro de corrida. O R. pegou o caderno do colega e também desenhou um pênis. Conversei com os alunos a respeito dos desenhos e a necessidade de voltar a atenção para o estudo. Assinatura do R., assinatura do G. O R. admitiu ter trazido um canivete na Escola"*

Registro nº 448 (data: 30/06/05 – turma: 74 – turno: M – alunos: P. J. J. e R. M.): *"Se desentenderam na aula de E.F., conversamos pediram desculpas. Assinatura dos alunos"*

Registros nº 454 e 455 (data: 05/07/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: M. e R. M.): *"Na aula de HISTÓRIA, estavam perturbando. Os alunos dizem que estavam quietos e não trabalharam. Quando mandados ao SOE, ficaram no pátio, jogando e não compareceram no SOE."*

Registros nº 547 e 548 (data: 03/08/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: G. S. e R. M.): *"Estavam correndo dentro da sala, na aula de Inglês"*

Registros nº 572, 573 e 574 (data: /08/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M., G. S. e M. S. C.): *"Na aula de ciências, estavam agitando e perturbando o andamento dos conteúdos. Foram retirados da sala de aula"*

Registro nº 930 (data: 27/09/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M.): *"Atitudes. **Encaminhado ao Cons. Tutelar"*** (grifo meu).

Registro nº 938 (data: 29/09/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M.): *"Orientação sobre rendimento escolar"*

Registro nº 1214 (data: 29/11/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: R. M.): *"TROCA DE ESCOLA"*

O arquivo documentário construído pela escola sobre este aluno é extenso e culmina com a expressão “TROCA DE ESCOLA”, que representa o comprometimento do aluno e de seus pais em procurar outra escola para seguir os estudos. No início do ano letivo, a escola inaugura o arquivo, elencando o primeiro “problema” apresentado pelo aluno: o desrespeito ao monitor. Tal atitude resultou em uma conversa com o aluno no SOE. Em seguida, o aluno recebe uma advertência de encaminhamento ao Conselho Tutelar e de troca de escola, por estar perturbando os colegas. Na busca de sua normalização, a escola troca o aluno de turma. No decorrer dos registros pertencentes ao arquivo documentário, aparece uma suspensão, micropenalidade aplicada por que o aluno desenhou um pênis na prova.

Brigas, agitação, desenhos obscenos na prova, desentendimentos e perturbação da aula são, em suma, os “problemas” identificados pela escola neste aluno. Os registros mostram que a escola usa como estratégias de normalização as conversas com o aluno, a sua assinatura ao lado dos registros feitos, bem como o chamamento da família, a qual também é normalizada pela escola no momento em que é chamada para ouvir o que a escola tem a falar sobre seu filho e convocada a agir sobre a sua conduta - governo.

Segundo Bujes (2002b), “as minúcias do cotidiano e a biografia individual passam a fazer parte de um campo documental. O dossiê torna-se um componente essencial do domínio escolar, não apenas em relação a cada criança em particular, mas no que diz respeito à trajetória do grupo e à atuação da própria professora[...]” (p. 133). É uma escrituração disciplinar.

De acordo com Foucault (2004), a escola é um aparelho de exame, visto que nela ocorre a “[...] comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (p. 155). Desse modo,

graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-los em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população (p. 158).

No entanto, não são só os operadores – vigilância, sanção normalizadora e exame - que “[...] garantem que o exercício do poder disciplinar se exerça exitosamente: faz-se necessária também uma utilização estratégica do espaço, do tempo, das forças dos indivíduos,



fundamentais ao sucesso da aplicação dos mecanismos disciplinares” (Bujes, 2002 c, p. 134).

Uma dessas estratégias utilizadas pela escola é o livro de registros do SOE. O livro em si não representa muito, porém sua funcionalidade opera a disciplinarização e o governo dos corpos dos(as) alunos(as) e de suas famílias. A estratégia começa a funcionar, quando o(a) professor(a) da sala de aula ou o(a) professor(a) conselheiro(a), encaminha os(as) alunos(as) ao SOE. Esse encaminhamento ocorre por meio do preenchimento de uma ficha (ANEXO I), na qual o(a) professor(a) preenche vários campos, sendo os principais aqueles que se referem ao motivo do encaminhamento e o da necessidade ou não do chamamento dos pais. A partir daí, o(a) aluno(a) é encaminhado(a) ao SOE, no qual o(a) professor(a) responsável, faz um registro no livro de ocorrências. Nele constam, geralmente, o motivo e a decisão tomada, bem como a assinatura dos envolvidos. Quando os pais são chamados, na maioria das vezes, eles são “conscientizados” sobre o comportamento dos filhos e são “convidados” a discipliná-los – se não quiserem ser alvos desse disciplinamento. É uma estratégia de governo dos (as) alunos(as) e de seus familiares.

Nos excertos a seguir, será trazida uma demonstração do funcionamento dessa estratégia.

Registro nº 16 e 17 (data: 10/03/05 – turma: 65 – turno: T – alunos: D. G. P. G. e W. S. P.): *“Empurraram-se no recreio. As mães foram chamadas para 6ª feira, 11/03”*.

Registro nº 21 (data: 14/03/05 – turma: 65 – turno: T – aluno: D. G. P. G.): *“A mãe compareceu. Ficou a par das dificuldades de relacionamento do D. e W. Assinatura da mãe”*(grifo meu).

Registro nº 512 e 513 (data: 15/07/05 – turma: 65 – turno: T – alunos: D. G. P. G. e T. Q. M.): *“Os alunos estavam se beijando na porta da sala. Foram orientados. Conversei com aluna e mãe.”*

Registro nº 1157 (data: 04/11/05 – turma: 65 – turno: T – alunos: D. G. P. G. e R. G. C. S): *“Os alunos foram advertidos quanto à postura que tiveram junto com o aluno C. M. A colega G. N. V. que veio queixar-se na Vice-Direção e SOE, que os meninos tentou passar a mão em seu corpo. A menina também contou para a mãe que veio até a Escola hoje. Conversamos junto com a profª M e combinamos se ocorrer novamente, procuraremos ajuda com a família e até mesmo com o Conselho Tutelar. Assinatura do R. e assinatura do D.”* (grifo meu).

Esses excertos foram retirados do livro de ocorrências do SOE e referem-se aos registros feitos durante o ano de 2005, sobre o aluno D.G.P.G. Eles mostram a operacionalização de estratégias na escola - o encaminhamento ao SOE, o chamamento da família e sua “conscientização”, a orientação aos alunos e a advertência sobre o chamamento da família e um encaminhamento ao Conselho Tutelar. É a forma de a escola exercer relações de poder sobre alunos(as) e seus familiares. Governamento das condutas.

É preciso enfatizar que

o poder, não é entendido como uma possessão, senão que é exercido, praticado, é uma relação de força, que unido circularmente com o saber, passa através de todos os atores da instituição-escola: docentes, alunos, pessoal de serviço, diretores, pais, etc., portanto todos constituem singularidades (Van Der Horst e Narodowski, 1999, p. 94).

O poder só se exerce sobre sujeitos livres. É uma tecnologia de dominação, que se dá microfisicamente, horizontalmente e silenciosamente. Desse modo, ele está em todos os pontos: professores, escola, familiares, alunos. Todos estão envolvidos em relações de poder e o exercem de diferentes formas.

Foucault (1996) afirma que as instituições como as fábricas, as prisões, as escolas, os hospícios, os quartéis se baseiam nos mesmos modelos e princípios de funcionamento: a disciplina, a vigilância, o controle. No entanto, ele afirma que “mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens” (Ibid, p. 114), ou seja, mesmo excluindo, seu objetivo é normalizar. Assim,

a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente- uma identidade específica como parâmetro em relação à qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal, que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (Silva, 2000, p. 83).

Elegida a identidade padrão, as demais são consideradas a partir daí como “desviantes” e precisam ser normalizadas. Essa produção da normalidade ocorre por meio de práticas. Micropráticas cotidianas, estratégias, mecanismos de disciplinarização, normalização e governamento. E a escola exerce importante papel nessa produção.

Diante disso, a identidade padrão é estabelecida a partir da norma. De acordo com Bujes (2002b),

[...] a invenção da norma parece ter sido, portanto, de importância capital, principalmente a partir do século XVII, no que diz respeito à instituição das disciplinas como tecnologias que investem no corpo, mas, especialmente, na constituição dos saberes sobre os quais estas mesmas disciplinas se apóiam. Ela tem sido o instrumento que permite estabelecer uma comparabilidade [...] (Bujes, 2002 c, p. 151).

Nesse sentido, os(as) alunos(as) estão submetidos(as), a todo momento, à práticas de comparabilidade. É a norma exercendo-se na escola. E suas famílias não escapam desse processo, pois são também normalizadas ao serem chamadas ao SOE, ouvirem as “verdades” sobre seus(as) filhos(as), e responsabilizarem-se pela normalização e governo destes (as).

A escola funciona a partir de micropráticas cotidianas, as quais produzem coisas. Desse modo “[...] não é o decreto, nem os planos de estudos e suas correspondentes modificações, que definirão o funcionamento da instituição, senão as formas particulares, cotidianas, ações minuciosas geradas na mesma, que selarão e definirão seu agir” (Van Der Horst e Narodowski, 1999, p. 95). Portanto, as ações da escola se dão no dia-a-dia, em todos os momentos, em todos os seus atos. São estratégias e mecanismos que fazem cumprir o papel da escola.

Na escola, há uma busca incessante pela ordem. Esta é vista como controladora do caos e da desordem. De acordo com Lunardi (2003),

[...] quanto mais moderna for a escola, mas restritos são os critérios de normalidade, mais refinado é o sistema de avaliação e mais drásticos são os procedimentos de comprovação que se empregam. Como resultado de tudo isso, maior é a quantidade de desvios que devem ser abordados através de medidas especiais (p. 147).

Considerando-se que a escola é uma invenção moderna, não pode ser estranho verificar até hoje essas medidas especiais adotadas em relação aos desvios da norma. Nos discursos que circulam na escola, percebe-se uma preocupação incessante em relação aos desvios. Por isso, a necessidade de realizar registros no livro de ocorrências, conversar e “orientar” os(as) alunos(as), chamar seus pais – tudo com o objetivo de estabelecer a ordem, normalizar, disciplinar, exercer governo.

A escola imprime, internaliza o olho do vigilante, ou seja, o sujeito escolarizado passa

a ser vigia de si mesmo. Assim, aquele que se autogoverna não precisa ser punido. Portanto, “autogovernar-se é, de certo modo, fabricar-se e inventar-se constantemente, ainda que dentro de limites e do controle exercido pelas relações de poder nas/das quais participamos”(Bujes, 2002 c, p. 207). Isso se aprende na escola ou, dito de outra maneira, esta é umas das funções da escola.

A partir disso, a escola é a grande máquina de vigilância da humanidade criada pela Modernidade. Os modernos inventaram-na para que funcionasse como uma máquina de antecipar o risco, de evitar a surpresa. Desse modo, “na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault objetivou de disciplinar” (Veiga-Neto, 2004, p. 85). E as estratégias operacionalizadas na escola, principalmente a que se referem aos registros no livro de ocorrências do SOE, têm como finalidade antecipar e/ou gerenciar o risco. Risco da evasão, da reprovação, dos maus comportamentos, etc.<sup>23</sup>

A escola moderna tem dois princípios fundamentais: todo mundo no mesmo espaço e no mesmo tempo, ou seja, assiduidade e pontualidade. O tempo escolar é uma forma de controle. Ele acontece por meio da regulação de horários de entrada e saída, das horas da aula, e dos recreios. Esse controle também é registrado, e serve como componente do contrato família-escola (Van Der Horst e Narodowski, 1999). Como exemplo atual, é possível citar a Bolsa Família, programa do governo federal, em que as crianças são obrigadas a frequentar a escola para receber uma quantia financeira do Estado.

Outra forma de controle usada pela escola é a seriação (Portocarrero, 2004). Através dela separam-se os alunos na ordem escolar (que divide e classifica). Segundo a autora, essa divisão celular e serial “[...] funcionou como condição de possibilidade do controle simultâneo de um grande número de alunos [...]” (p. 173).

De acordo com Lopes e Veiga-Neto (2004), com o objetivo de ensinar as crianças a

[...] ocupar disciplinarmente um lugar e um tempo a elas destinados -, a escola moderna e os saberes pedagógicos que a sustentam contribuíram decisivamente para a fabricação do sujeito moderno. Mas, como acontece em qualquer processo social, tal fabricação teve – e continua tendo – inúmeras “falhas”. Por mais que se tenha querido tornar a escola moderna universal e obrigatória, imensos contingentes humanos foram e continuam sendo deixados de fora dela (p. 237).

---

<sup>23</sup> As questões sobre a prevenção e o gerenciamento dos riscos serão trabalhadas, em detalhe, no próximo capítulo.

E para perceber isso, não precisamos ir longe. Em qualquer cidade é possível encontrar muitas pessoas que não tiveram acesso à escola, ou que tiveram, mas não obtiveram êxito. As estatísticas revelam essas “falhas”. Além disso, várias são as crianças que, mesmo estando na escola, estão sofrendo processos de exclusão (inclusão-exclusão, um duplo no processo de escolarização) e isso é percebido no seguinte trecho:

enquanto muitos nem têm como chegar até uma sala de aula, outros tantos são expulsos dela, seja por intrincados processos de rejeição e exclusão. Seja pelo simples fato de não conseguirem sobreviver como alienígenas no interior de uma cultura que lhes é estranha. E, mesmo para aqueles que foram capturados pela escola, essa instituição e a Pedagogia não obtiveram e continuam não obtendo os resultados homogêneos que delas se esperavam; mesmo dentro da escola, são inúmeros os que parecem mais ou menos “imunes” à sua ação (Lopes e Veiga-Neto, 2004, p. 237 e 238).

No entanto, apesar dessas inúmeras “falhas”, a escola continua buscando cumprir sua função, a de subjetivar, normalizar, governar e controlar a população. Para tanto, ela utiliza estratégias das mais variadas que vão desde o controle disciplinar dos alunos na escola, como os já descritos anteriormente, até a extensão desse controle às famílias dos alunos. Trata-se de uma engrenagem, “[...] cuja ênfase totalizadora de regulação da infância distribui os corpos infantis sob as formas individualizadora e combinatória, instituiu a utilização controlada de seu tempo e montou esquemas de vigilância total, repartindo-os ordenadamente, ao lado da família, no espaço regional da escola” (Corazza, 2000, p. 226 ). Família e escola aliadas na busca da normalização.

Os registros configuram-se em outra forma de a escola controlar a criança e a sua família. De acordo com Van Der Horst e Narodowski (1999),

[...] dá-se início formal a construção de um saber, à modo de *registro permanente*, que ingressará na individualidade do aluno ou aluna no terreno da escrita, mediante a formação de *fichas, registros, históricos, boletins, que acumularão aspectos e informações significativas* acerca das dimensões intelectuais, físicas, de comportamento, familiares etc. Daqueles e de sua evolução durante a totalidade da permanência na escola. Convertendo desta maneira cada sujeito em um *caso particular*. A ficha de inscrição dá início ao processo exposto, o qual contém dados básicos acerca de cada um e sua família, a fim de poder individualizá-los (p. 96) (grifo meu).

A partir de seus registros, a escola fixa o(a) aluno(a) e sua família, tendo um controle individual de cada um e, ao mesmo tempo, de todos. Através desses registros, ela vigia,

regula, mede, normaliza, compara, classifica e hierarquiza. A escola utiliza essas informações para conhecer, dominar e normalizar. Assim, “diante da aparição de algum problema escolar, advertência ou sintoma de anormalidade, o procedimento efetuado é imediatamente acompanhado por um sistema de registro escrito e de acumulação documental” (Van Der Horst e Narodowski, 1999, p. 97). Isso foi verificado a partir do manuseio da materialidade da pesquisa, bem como a partir de conversas com a professora responsável pelo SOE.

Os registros não existem por acaso, fazem parte de estratégias inventadas e utilizadas pela escola para normalizar e exercer governo sobre os(as) alunos(as) e, em consequência, suas famílias. Esses registros são utilizados de diferentes formas pela escola:

os resultados obtidos naquelas instâncias contribuem com a quantidade de documentos que vêm registrando a individualidade de cada aluno ou aluna, colocando de manifesto as aquisições, as características, as capacidades, os avanços, as dificuldades, *a aderência a cada qual de um rótulo segundo normas preestabelecidas*, mas complementarmente estes mesmos resultados servem para extrair características dos grupos, estimativas dos que não aprovaram, dos reprovados, do rendimento grupal, em definitiva do êxito ou fracasso da formação oferecida por essa escola (Ibid., p. 98) (grifo meu).

Partindo dessas afirmações, é necessário a leitura dos documentos produzidos pela escola para conhecer como ela normaliza e exerce governo sobre a conduta de seus alunos(as). De acordo com Van Der Horst e Narodowski (1999),

estas informações são transcritas, escritas em um bom aparelho burocrático, administrativo, tático (*boletins, registros, cadernos de comunicações*) de cuja leitura pode-se extrair ou dar conta daqueles aspectos que definem cada estudante ou grupo de estudantes. Por outro lado e complementarmente, pode-se observar uma relevante quantidade de *regulamentos, estatutos, ordens que pautam os comportamentos puníveis* (p. 102) (grifo meu).

Nos discursos que circulam na escola, esses registros acabam funcionando como um aparelho de documentação dos atos dos(as) alunos(as). O livro de registros funciona como estratégia para exercer governo sobre as condutas destes(as) e de suas famílias.

São as “Normas de convivência escolar” (ANEXO VI e V) que pautam os comportamentos desejados/impostos e os comportamentos puníveis. Tais normas estabelecem o permitido e o proibido, o correto e o errado, na perspectiva da escola.

Foucault (1996) afirma que “o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior “ (p. 120). Ocorrem pequenos julgamentos, em que

segundo Foucault *apud* Portocarrero (2004),

a escola, por exemplo, funciona como um pequeno tribunal, com leis e infrações próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo pequenas penalidades, bem como prêmios por merecimento. A sanção é normalizadora porque impõe a regra a todos os que dela se afastam, impõe “toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), do discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (p. 174).

Assim, os sistemas de aplicação de correções, ou seja, de sanções e castigos, têm o objetivo de gerar o governo e a regulação das condutas. No excerto a seguir, é possível verificar essa situação:

Registro nº 254 (data: 18/05/05 – turma: 71 – turno: m – aluno: R. M.): **“FOI SUSPENSO POR DESENHAR UM PÊNIS NA PROVA. Após suspensão a mãe veio à escola as professoras de Português I. e C. de Ciências as professoras pedem que o aluno gaste energia com atividades fora da escola, pois é inquieto não para sentado, se torna muito cansativo dentro da sala. Assinatura da mãe.”**(grifo meu)

Esse fragmento mostra a atuação de uma medida corretiva sendo operacionalizada na escola – a suspensão. Além disso, o chamamento da família para que exerça governo sobre a conduta do filho, no sentido dos “gastos das energias”, retrata o fim último de tal estratégia, que é de disciplinar o corpo.

Existem mecanismos reguladores que a escola utiliza: livro de disciplina, suspensões, e advertências. De acordo com Van Der Horst e Narodowski (1999),

*ao se cometer uma falta e se colocar em movimento o mecanismo, são notificados e informados aos adultos encarregados deles, que por sua vez são considerados os verdadeiros responsáveis pelos fatos. As escriturações do tratamento das faltas, as partes de advertências, são a expressão discursiva desta relação de poder onde o estudante é do pai ou da instituição, onde o estudante é conflitivo e suscetível de ser emendado, corrigido, sancionado, enfim, castigado (p. 106 e 107) (grifo meu).*

Desse modo, ao assinarem o livro de registros ou as “atas de reuniões com pais ou responsáveis”(ANEXO VII) ou os “termos de compromisso” (ANEXO VIII), os pais estão se responsabilizando pelo governo e normalização dos(as) filhos(as). As expressões “estão cientes”, “estão a par de”, entre outras encontradas nos registros inscritos no livro de

ocorrências do SOE, mostram a normalização e o governo dos(as) alunos(as) e de suas famílias.

Outra estratégia de controle e disciplina utilizada pela escola são as reuniões docentes. Nelas são construídos documentos que colaboram na acumulação de informações sobre os(as) alunos(as). Elas são definidas por Van Der Horst e Narodowski (1999) como

[...] espaços de atualização periódica *destinados a elaboração de um acúmulo considerável de saberes sobre os sujeitos*, mecanismos de geração de conhecimentos onde se realiza uma explanação para fazer visíveis aspectos e vida dos estudantes que resultam relevantes aos efeitos do controle escolar. Sobre essas seções se elaboram geralmente as *atas, registro documental escrito que materializa, documenta, as conclusões acerca do agir de cada sujeito, informações que se adicionam e se complementam ao somatório de conhecimentos acerca de cada um e que permanecem em mãos dos docentes*. O resultado dessas seções permitirá obter um balanço do desempenho de cada um. Desta maneira se procede a *hierarquização dos escolares* em relação às boas ou más ações, microeconomia da plenitude que opera uma diferenciação que não é a dos atores, senão a dos indivíduos mesmos, de suas qualidades, desvantagens, avanços, condutas (p. 105) (grifo meu).

Os documentos fabricados pela escola, como as “atas de reuniões com pais ou responsáveis”(ANEXO VII) e os “termos de compromisso”<sup>24</sup> (ANEXO VIII), são usados, geralmente, no final do ano letivo, quando, após reunião com os(as) professores(as) e equipe pedagógica, ocorre a decisão sobre o destino escolar dos(as) alunos(as). Neste momento, definidos alguns casos, os pais são chamados a assinarem um termo de compromisso elaborado e redigido pela escola, o qual é diferenciado para as séries iniciais e finais. Nele há uma série de alternativas a serem assinaladas pelo(a) professor(a) sobre as características ou motivos que levaram a esta decisão, em seguida há um espaço destinado para as observações que a escola tem a fazer sobre o(a) aluno(a) e depois as observações que a família tem sobre o (a) filho(a). Por último, um espaço é destinado para a descrição dos procedimentos adotados no caso e, em seguida, um espaço para as assinaturas do responsável pelo(a) aluno(a), de um representante da Direção da escola, de um representante da Coordenação Pedagógica e de um representante do Serviço de Orientação Educacional. Esse documento, utilizado em última instância, representa uma outra forma - mais oficial e com maior peso – de governo da conduta dos pais e do(a) aluno(a).

Os efeitos da escolarização são, assim, a individualização e a homogeneização.

---

<sup>24</sup> Considero impróprio o uso da palavra compromisso para designar um termo que busca a responsabilidade por parte dos pais. Compromisso significa promessa mútua, obrigação, e o termo busca uma responsabilidade por parte dos pais em relação ao governo dos filhos. Não se trata de uma promessa mútua.



Segundo Bujes (2002b), Foucault

[...] vai mostrar que a *individualização* ocorre num duplo movimento com a *homogeneização*. Estes são movimentos que se complementam, que se produzem de forma simultânea. Não formam, todavia, uma díade; não são contraditórios. Não se trata, portanto, de uma relação dialética. O que ocorre é que uma massa, para ser homogênea, tem de, necessariamente, ser composta de unidades (por assim dizer) individualizadas e (o mais) iguais entre si (ainda que dentro de categorias ou classes) (Bujes, 2002 c, p. 146) (grifo da autora).

Por isso, “colocar as crianças em pontos individualizados de séries, de gradações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinar a cada um o seu lugar no todo é um processo que não borra as diferenças, apenas as acentua”(Ibid, p. 146). Acentua os desvios, as anormalidades, as diferenças.

Outro efeito da escolarização é a objetivação. De acordo com Bujes (2002b),

para educar adequadamente, faz-se necessário satisfazer necessidades e interesses que são individuais – ainda que compartilhados -, e esta individualização se apóia/corresponde a um processo concomitante de objetivação. É preciso conhecer as crianças e os processos que com elas ocorrem, nomeá-los, classificá-los, atribuir-lhes um grau de importância. A objetivação se processa, tornando os indivíduos descritíveis e, ao mesmo tempo, classificáveis. O indivíduo, através dela, torna-se calculável. Os rituais disciplinares de objetivação/subjetivação acabam por instituir uma individualidade marcada por certos traços, por certas medidas, por certas notas e por certos desvios. Cada uma delas se torna, sem dúvida, um caso” (Bujes, 2002 c, p. 147).

Desse modo, as instituições disciplinares separam os indivíduos a partir de suas diferenças. Assim, “operam-se as assimetrias, os diferenciais que, mais que atos de repartição epistemológica, constituem-se como operações de poder, uma vez que o *mesmo* constitui-se como o marco de referência a partir do qual cabe ao *outro* o ônus da diferença”(Ibid, p. 148) (grifo da autora). Ou seja, cabe ao “outro” a inserção num processo de normalização.

A partir disso, “o que as instituições disciplinares, com os seus processos de enclausuramento, pretendem é a *inclusão* e a *normalização*, ainda que estes processos tenham como seu correlato – e o seu limite – um outro efeito que é a *exclusão*” (Bujes, 2002 c, p. 149) (grifo da autora).

De acordo com Skliar (2003), “[...] a tarefa de educar se transformou num ato de fabricar mesmidades [...]” (p. 199), produzir homogeneidades. Por isso, é tão importante que todos estejam na escola, pois desse modo, ela pode operar a construção de normalidades num processo econômico, que pretende atingir a todos.

É por isso também que, na atualidade, os discursos apontam para uma pedagogia da diversidade, festejando as diferenças, que são naturais. No entanto, é preciso desnaturalizar as diferenças e também perceber que esta pedagogia vê o outro como um hóspede. Assim, segundo Skliar (2003), a pedagogia da diversidade

é uma pedagogia que se torna obsessiva, de um lado, pela *entrada* e pela *permanência* – e por acaso também pela existência e/ou pela experiência? - daqueles sujeitos comumente denominados deficientes na escola regular. E que hoje, por outro lado, estiliza sua mesmidade, atribuindo aos outros o caráter de *diversidade*, de *diversos* – e aqui estariam: os imigrantes, os sujeitos com *problemas sociais*, sujeitos de *raças e etnias diferentes* (a raça e a etnia branca), aqueles com *problemas de aprendizagem* etc. - numa relação cultural, política, lingüística e comunitária pelo menos confusa, caótica, discriminatória, excludente, autoritária, muitas vezes violenta e, se preferível, em síntese, de estrita tonalidade colonial. (p. 203) (grifo do autor)

A diversidade é usada, assim, como um bálsamo tranqüilizante. Ela atua sob o escudo de um multiculturalismo – que parte de uma visão liberal. Assim, a diversidade torna-se uma “[...] descrição hipoteticamente pura, pasteurizada, das culturas e da localização da alteridade nas mesmas” (Ibid, p. 207).

Trata-se da pedagogia da diversidade, que emerge em relações de poder. Segundo Skliar (2003), nesta pedagogia da diversidade

[...] mantém-se uma lógica de relação de poder entre quem hospeda – que é quem estabelece as leis de composição da diversidade, os fluxos de migração, as relações comunitárias do trabalho etc. - e quem é hospedado – que, para tal efeito, deve na maioria dos casos desvestir-se de suas tradições, desculturalizar-se, descomunalizar-se, descorporalizar-se, distituir-se como sujeito para ocupar o lugar da diversidade (p. 206).

E se isso não for possível, o diverso se torna problema e passa a fazer parte da categoria dos anormais – cada vez mais composta por múltiplas subcategorias. Dessa forma, a escola fala de uma pedagogia da diversidade e sua prática retrata a busca por uma ordem, por uma normalidade. No entanto, nessa busca, muitos são os que se desviam e passam a ser considerados alunos “problema”. A materialidade da pesquisa revelou essa produção. Ela ocorre justamente na operacionalização de estratégias de normalização e governmentação. É possível perceber que

a alteridade da educação e da escola muda permanentemente, nunca é a mesma, se renova sempre, da mesma maneira que o outro da cultura também o faz. Esse é um jogo típico da diversidade, que consiste em ir mudando o lugar e o nome do outro, o

lugar de quem é o depositário dessa(s) metodologia(s), para manter sempre bem conservado o lugar da alteridade e manter a salvo o lugar da mesmidade (Skliar, 2003, p. 207)

Os(as) alunos(as) “problema” da escola são cada vez mais diversos. Eles(as) são os(as) que brigam com os(as) colegas(as), são desobedientes, não cumprem as normas da escola, não freqüentam a escola regularmente, os(as) que apresentam condutas não condizentes com a escola, e assim sucessivamente. Toda essa produção de desvios, pode estar implicando em uma sensação de crise da escola, já que não está conseguindo alcançar seus objetivos de normalização e controle de todos.

Isso se observa na contemporaneidade, pois parece que a escola e seus ideais estão passando por uma crise. Ela parece estar desencaixada da sociedade, ou seja, parece haver um descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que a sociedade vivencia. Essa crise também poderia ser a diferença entre o que se faz na escola e sua proposição idealista. De acordo com Van Der Horst e Narodowski (1999), é possível dizer que

*na base da fenda se encontra a crise do dispositivo de aliança entre escola e família. Não é que o dispositivo tenha deixado de existir (sua extinção implicaria na morte física da escola), mas há, talvez, definitivamente, trocado seu sentido: não é a cultura familiar e a cultura popular as que devem adaptar-se aos cânones e as prescrições disciplinares da cultura escolar moderna, senão que agora é a cultura escolar – deslegitimada, questionada, criticada – aquela que deve “compreender” os pais, mães, alunos e alunas e aquela que deve tomar nota que certa cultura popular midiática tem o lugar hegemônico e moralizador que antes ocupavam os textos escolares, o currículo e os bons exemplos de professores e professoras (p. 110) (grifo meu).*

Assim, percebe-se uma fenda na aliança em que a família esteve sempre subordinada à escola. Tratam-se de outras relações de poder, outras tramas.

Van Der Horst e Narodowski (1999) colocam que, diferentemente da escola criada pela modernidade “[...] a escola atual está cada vez mais respaldada por uma pedagogia dos diversos. Seu norte não é a homogeneidade senão a heterogeneidade e a possibilidade de convivência daquele que é diferente sem pretensão de transformação nem de hibridização[...]” (p. 110). Esses autores fazem esta consideração no sentido de uma problematização: é uma “[...]tática do poder para transverter-se e operar com maior eficiência?[...]”. A pedagogia da diversidade poderia fazer com que a escola operasse com maior eficiência, normalizando a todos?

Assim como a escola, a infância também é anunciada com um fim próximo. Corazza (2000) solicita que “examinemos como a mesma instituição social que organizou o começo histórico do infantil na Modernidade é enunciada como uma das instituições, senão a única, que ainda pode operar como salvaguarda contra sua morte anunciada” (p. 163). Os discursos circulam divulgando a escola como garantia da continuidade da infância, ou seja, como salvação.

A escola é considerada como um bem em si mesma, visto que forma um vínculo entre educação e desenvolvimento social. Como foi dito anteriormente, aparenta ser universal e eterna. De acordo com Corazza (2000),

[...] a escola – com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos – produz a infância, por meio do discurso pedagógico que, no infantil e em seu desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justificam sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional (p. 189).

No entanto, a infância não é mais produzida apenas pela escola e pela família. Aquela infância educável - produzida na Modernidade - está desaparecendo. Segundo Corazza (2000), “a imprensa produziu uma nova definição da adultez, fundada na capacidade de ler e, de modo correlato, criou uma nova concepção de infância, sustentada na incapacidade de ler” (p. 192). Não há como diferenciar adultez e infância. Ocorreu uma transformação das condições de comunicação das *mass media* e da informação. Assim, “esse “meio de revelação total” mostra tudo, sem ocultar nenhum segredo; e, sem mistérios adultos, não pode existir uma coisa tal como a infância. Diante da televisão, as crianças e os adultos são iguais, abastecem-se na mesma fonte de notícias e de entretenimento” (Ibid, p. 193). Seria essa a cultura popular midiática de que falam Van Der Horst e Narodowski? Ela estaria ocupando o lugar da aliança entre a família e a escola?

No entanto, Corazza (2000) afirma que a família e a escola são as únicas instituições que oferecem resistência ao fim-da-infância. Porém, a família não consegue controlar as informações proporcionadas às crianças, “[...] os pais atribuem aos médicos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas familiares, psicanalistas, professores e jornalistas um saber mais confiável e demandam que eles/as lhes digam o que devem fazer e como se relacionar com seus filhos”(Ibid, p. 195). Mas a escola parte do pressuposto de que ainda existem diferenças

entre adultos e crianças, e que os adultos têm coisas de valor pra ensinar às crianças,

contudo, o declínio da autoridade escolar tem sido fartamente demonstrada, especialmente em termos de sua superação por mudanças radicais na estrutura das comunicações, como mostrou Marschall McLuhan: as escolas, hoje, são muito mais “casas de detenção” das crianças do que “casas de atenção” às crianças.”(Ibid, p. 195 e 196).

Dizer que a escola fracassou fica um pouco sem sentido. Segundo Veiga-Neto(2000c),

[...] a escola moderna e ideais iluministas estão historicamente articulados e emaranhados numa mesma *episteme*, de modo que uma não serve de antídoto para os supostos desvios do outro. Assim, aqueles ideais não podem servir de padrão de medida – para os alegados fracassos e êxitos da escolarização de massas – simplesmente porque nem tais ideais são anteriores à escola, nem eles são independentes dela e nem mesmo a escola surgiu para resolver a sua não consecução. A escola moderna se constituiu como uma imensa maquinaria cujas práticas estiveram sempre mais ou menos ajustadas ao funcionamento do mundo que estava sendo construído a partir desses ideais. Assim, ao invés de uma contradição, o que existe é uma articulação produtiva entre escola e modernidade” (p. 191 e 192).

A escola é, assim, a máquina instituidora da Modernidade (Ibid). E a crise, hoje, se dá justamente entre a educação institucionalizada e a Modernidade. Nesse sentido, a escola está deixando de ser a única via de disciplinamento e normalização da sociedade, pois o mundo virou uma grande máquina panóptica, somos vigiados e controlados o tempo todo. Trata-se da Sociedade de controle (Ibid).

Tal crise está acontecendo devido às mudanças que estão ocorrendo. Hoje “[...] vivemos num mundo que vem se transformando profunda e rapidamente nas últimas décadas” (Veiga-Neto, 2000c, p. 193). Essas transformações podem ser descritas como sendo a globalização da economia, o aumento da concentração de renda (para poucos), fortalecimento das minorias e o neoliberalismo. Considerando essas transformações, é importante que nos perguntemos, como e em que medidas a escola está envolvida com essas mudanças? Qual é o futuro da escola?

A nova lógica econômica é marcada por alguns fundamentos, como a diversificação, o mercado, o *marketing*. Visam um novo tipo de consumidor. Trata-se do neoliberalismo, o qual opera uma modelagem que, segundo Veiga-Neto (2000c), é [...] feita pela mídia, pelo marketing, pela indústria cultural, etc. Mas uma outra parte é deixada ao próprio Estado [...] de modo que os consumidores desenvolvam novas necessidades e maiores competências para fazerem as melhores escolhas num mercado cujas ofertas são cada vez mais variadas e cuja

variação, por sua vez, é cada vez mais infinitesimal“ (p. 197). Inventam-se novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica, a lógica empresarial. E a nova tática implementada é a maximização da liberdade individual. Qual seria então, o papel da escola nessa nova lógica?

Tem-se, a partir da nova lógica econômica, um sujeito-cliente “[...] ao qual (se diz que) se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo.” (Veiga-Neto, 2000c, p. 199). É o sujeito pós-moderno, o empresário de si mesmo. A escola se proporia, então, a fabricar “sujeitos-clientes”?

O Estado não quer ser mais o controlador e o provedor da sociedade. O que se observa é a passagem de um Estado que antes era regulador e agora oferece estímulo à autonomia individual e à associatividade em instâncias não-Estatais (Veiga-Neto, 2000c, p. 201). Assim, “como sob a lógica liberal cada um é , ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor, sob a lógica neoliberal há um deslocamento: cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e “experto” (supostamente sabedor do que lhe convém)” (Ibid, p. 202). Há uma combinação entre sujeição e expertise. “[...] No neoliberalismo a liberdade do sujeito é uma condição para a sua sujeição[...].” (Ibid, p. 202).

A partir dessas considerações cabe um questionamento sobre a escola, de acordo com Veiga-Neto (2000c). Que tipo de escola existe hoje? Para quem se destina? Quais objetivos? Que sujeito ela está fabricando? Como está sendo pensada? Onde está funcionando? Ou, de forma mais específica, quais os objetivos da escolarização na e para a lógica neoliberal? Seria a moldagem do sujeito-cliente?

Mas, como nos indaga Veiga-Neto (2000c), isso não implica o apagamento do objetivo principal que a escola teve e tem até hoje, que é normalizar as sociedades? E, ao mesmo tempo, quanto e em que circunstância esta função disciplinadora da escola continua importante?

Para responder a esses questionamentos, ou problematizar ainda mais essas questões, Veiga-Neto (2000c) traz Baumann o qual, ao comentar Foucault, nos diz que “[...] o poder disciplinar está agora destinado a controlar aqueles que não estão ao alcance das tecnologias de sedução ao mercado”(p. 206). Baumann, sob a leitura de Veiga-Neto (2000c) ainda afirma que a escola privada, caracterizada pelo empresariamento estaria destinada “àqueles que estão ao alcance da sedução do mercado” e a escola pública destinada “àqueles que não estão ao alcance da sedução do mercado” (Veiga-Neto, 2000c, p. 207).

Veiga-Neto (2000c) vê nessas considerações uma ambigüidade e nos diz que

[...] com os olhos postos nos interesses da lógica neoliberal, qual outra instituição poderia, a curto prazo, substituir a maquinaria escolar para montar, tão ampla e rapidamente, um tal sujeito-cliente? Por outro lado, com os olhos postos numa vontade de resistência, qual outra instituição poderia ser mobilizada – também tão ampla e rapidamente – para tentar aumentar as fraturas numa lógica contra a qual muitos querem lutar? (p. 212).

Ao trazer essa ambigüidade, o autor propõe refletir, pensar e, o mais importante, problematizar, indagar e questionar o papel da escola hoje.

[...] a educação escolar pode funcionar como uma arena para as lutas permanentes de invenção e imposição de sentidos, seja pela manutenção, seja pela mudança dos regimes de verdade e das ordens discursivas que os alojam. Se ficássemos por aqui, já seria considerável a contribuição de Foucault para a Educação: já teríamos armas e munição suficientes para desestabilizar os regimes de verdade que nos afligem, para desalojar os enunciados pedagógicos de seus tranqüilos leitos discursivos e com isso desalojarmos-nos, a nós mesmos, das posições (in)cômodas onde nos colocaram ou onde nós mesmos nos colocamos. Isso tudo já significa pôr em xeque as em geral grandiloqüentes declarações que povoam os discursos pedagógicos contemporâneos, cuja marca principal tem sido, especialmente no Brasil, o constante apelo àquelas que costumam chamar de “As sete pragas da Pedagogia moderna”: o transcendentalismo, o finalismo, o catastrofismo – e o correlato denucismo -, o salvacionismo, o prometeísmo, o prescritivismo – e os correlatos metodologismo e reducionismo – e o messianismo (Veiga-Neto, 2006b, p. 89).

Numa perspectiva Pós-Estruturalista, isso

[...] implica dar as costas àqueles ideais iluministas e, conseqüentemente, não reconhecer as configurações atuais como insucessos. Colocar a questão fora da dicotomia *sucesso-insucesso* poderá deixar espaço para ver outras “saídas” e para fazer da escola um *locus* privilegiado para a resistência, para o exercício de práticas de transgressão dos limites que nos são impostos pela própria *episteme* moderna (Veiga-Neto, 2000c, p. 213 e 214).

Este é um exercício interessante, o que não significa dizer que seja fácil, considerando-se as desconstruções necessárias e a própria vontade de realizar tais desconstruções. É preciso entender a emergência da Modernidade, suas fabricações, suas tramas e, depois disso, perceber como essas tramas estão acontecendo hoje.

Segundo Veiga-Neto (2006a),

[...] hoje parece claramente estar havendo a própria dissolução do moderno – em termos das suas metanarrativas, das suas lógicas políticas e culturais, das suas formas de vida. Se boa parte do pensamento foucaultiano se palmou em suas análises sobre a gênese da Modernidade, é preciso voltar a esse pensamento e examinar suas possibilidades frente, agora, à gênese da Pós-Modernidade (p. 14).

A proposta do autor se aproxima com a tentativa que esse trabalho faz. Possibilidade de ver as transformações que a passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade está trazendo à educação, implicações em relação à escola e à família. Desse modo,

pode-se compreender a educação – certamente aí incluída a educação escolar – como o processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura, sejam eles os recém-chegados – crianças e estrangeiros de todo tipo –, sejam eles os “inclusíveis” – anormais e estranhos. Ao educar o outro, nós o aproximamos da nossa morada, do nosso domínio, graças à variadas formas de dominação que estabelecemos *com* ele e muitas vezes, *sobre* ele (Veiga-Neto, 2006a, p. 29 e 30).

“Inclusíveis” é uma palavra ainda não dicionarizada na língua portuguesa. O autor usa a palavra “*inclusíveis*” para designar “aqueles a incluir”, isto é, todos aqueles que “[...]são passíveis de serem – ou que devem ser – incluídos” (Veiga-Neto, 2006a, p. 35).

A partir do que foi exposto,

conclui-se de tudo isso que boa parte da subjetivação operada na e pela escola – uma subjetivação durante muito tempo realizada preponderantemente pelo poder e pelas práticas disciplinares – ou se deslocou para o espaço social (mais amplo), ou mesmo ainda ocorrendo no espaço escolar, deixou de contar com aquele tipo de poder e com aquelas práticas (como tecnologias) para a fabricação de sujeitos (Veiga-Neto, 2006a, p. 34).

Neste terceiro capítulo, preocupei-me em trazer considerações acerca da família, da infância e da escola. A separação desses tópicos na exposição do texto foi realizada com fins didáticos. Cabe ressaltar que tal separação é difícil de se efetivar e que, nas práticas cotidianas, não é possível visualizá-la nitidamente, pois a escola, assim como a família, estão vinculadas, estreitamente, com a infância.

Esse entrelaçamento revela a inseparabilidade entre a escola, a família e a infância e, por isso mesmo, o texto é constituído de idas e vindas. Ocupei-me em trazer as condições de possibilidade para a emergência da escola e da família, bem como da aliança estabelecida entre elas, tendo a infância como objeto principal de tal aliança.

Foram realizadas costuras com o *corpus* empírico. Nessas oportunidades foram trazidos excertos retirados do livro de registros do SOE, os quais davam visibilidade ao governo exercido pela escola em relação ao aluno(a) e sua família. Engrenagem desencadeada a partir do livro de registros, a qual se movimenta em busca da ordem, da normalização, do governo.



Cabe ressaltar que mostrar a operacionalização das estratégias que a escola utiliza para funcionar não é julgá-la, significa ver essas coisas de outra maneira, perceber seus aspectos construídos, fabricados.

Foi possível trazer alguns questionamentos sobre a chamada pedagogia da diversidade, problematizações no sentido de desconstruir o caráter natural das diferenças, no intuito de mostrar um outro olhar em relação a essa pedagogia. Um olhar questionador.

Também visualizei as mudanças que estão ocorrendo com a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Aí, pude questionar, principalmente, o papel da escola a partir dessas mudanças, e, com auxílio de Veiga-Neto (2000c), problematizar a função da escola nessa passagem.

Nas próximas linhas, será trilhado um outro caminho que tornou-se possível a partir das leituras do *corpus* empírico do trabalho, em costuras e tramas com os autores dos Estudos Culturais de vertente Pós-Estruturalista.

## **PARTE III – GERENCIAR O RISCO**

### **4. PRODUÇÃO E GERENCIAMENTO DO RISCO SOCIAL**

No decorrer deste capítulo, será apresentada outra estratégia operacionalizada pela escola para exercer governo sobre o(a) aluno(a) considerado(a) “problema” e sua família. Até aqui, foi possível visualizar a estratégia de governo, desencadeada no livro de registros do SOE, que tratava, principalmente, da utilização dos instrumentos disciplinares – vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame. Foi possível captar, nos discursos que circulam na escola, a operacionalização desses instrumentos, os quais estão ligados ao poder disciplinar.

Aqui será realizada uma análise de outra estratégia que a escola utiliza para controlar e regular a família. Cabe ressaltar que, tanto as primeiras estratégias descritas, quanto as que serão analisadas neste capítulo, têm uma relação intrínseca e que funcionam em redes, como pontos de intersecção. São malhas e tramas que se movimentam para normalizar, governar, controlar e regular as condutas dos(as) alunos(as) e de suas famílias.

#### **Normas de convivência escolar: fabricação de riscos sociais**

A estratégia de gerenciamento do risco social ocorre a partir da detecção de algum fator de risco nas condutas dos(as) alunos(as). Essa detecção desencadeia diferentes estratégias para a prevenção e/ou o gerenciamento do risco.

Nas sociedades disciplinares, a preocupação se dava em relação ao indivíduo “real”

que apresentava riscos “concretos”. Nesses casos, tais indivíduos geralmente eram encaminhados para a prisão, já com o surgimento do biopoder, a atenção

volta-se para a associação de determinados fatores que constituem não apenas indivíduos, mas espaços, comunidades, populações de risco social. Uma comunidade passa a ser *de risco* quando se associam várias condições – ou os chamados fatores de risco (Castel, 1986) –, tais como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de empregos e incidência de doenças (Lunardi, 2003, p, 154) (grifo da autora).

Assim, não existe um(a) aluno(a) que represente um risco real para a escola, trata-se de fatores que trazem consigo a possibilidade da irrupção de um risco. E a escola, ao detectar um possível risco, desencadeia estratégias para a prevenção e até mesmo para o gerenciamento dos fatores de risco. Tais estratégias passam, na maior parte das vezes, pelo chamamento da família à escola, na busca de uma normalização, controle e regulação. Nesse sentido, a família se constitui como gerenciadora do risco, em conjunto com a escola. São famílias de risco ou, dito de outra forma, famílias que apresentam fatores de risco e, por isso, precisam ser reguladas e controladas.

Na contemporaneidade, o uso da noção de risco social ampliou-se e, como consequência, houve a criação de diversos mecanismos de controle e gerenciamento do risco. Conforme afirma Lunardi(2003),

por um lado, foram inventadas legislações de proteção ao meio ambiente, práticas de cuidados com o corpo e dietas, exames regulares a fim de diagnosticar doenças, dispositivos contra assalto nas residências, nos automóveis, nas empresas e nos escritórios e publicação de livros de auto-ajuda que procuram diminuir a sensação de insegurança e de ansiedade do que possa vir a acontecer. Por outro lado, proliferam saberes especializados em diversas áreas e instituições capazes de identificar as chamadas “zonas de risco” (Lupton, 1999). Esse conjunto de aparatos reúne os fatores responsáveis pela produção do risco antes da ocorrência de seus efeitos, possibilitando, desse modo, planejar ações a fim de administrá-lo e preveni-lo. Números, cálculos e estatísticas produzem informações que, combinadas de diferentes maneiras, formam determinados espaços como de risco social (p. 155).

Portanto, o risco é um mecanismo de regulação da população, produzido através de estratégias preventivas. No entanto, nada é um risco em si. Há um processo de fabricação dos riscos, iniciado pela eleição de alguns fatores como possibilidades de irrupção de riscos. A partir dessa eleição, fabricam-se estratégias para preveni-los ou gerenciá-los. Nas palavras de Ewald (1993),

em si mesmo, nada é um risco, não existe risco na realidade. Inversamente, tudo

pode constituir um risco; tudo depende da maneira como se analisa o perigo, como se considera o acontecimento.[...] Tecnologia do risco, a segurança é, em primeiro lugar, um esquema de racionalidade, uma maneira de decompor, recompor, ordenar certos elementos da realidade (p.88 e 89).

O risco é, assim, uma produção. Produção de fatores de risco, os quais estão em referência a um padrão, a uma norma, que é construída e negociada, servindo como medida de comparabilidade. Assim, o que está longe da média – para mais ou para menos – é considerado um fator de risco social.

Na escola, são construídas, no início de cada ano letivo, em conjunto com professores (as) e alunos(as), as “Normas de Convivência Escolar”(ANEXOS IV e V). Tais normas funcionam como balizadoras das condutas dos(as) alunos(as) – definindo as “corretas” e as “inadequadas”. Serão apresentadas algumas dessas normas a fim de verificar o governo exercido sobre alunos(as) e familiares. No trecho a seguir, é apresentado um ponto das “Normas de Convivência Escolar”:

*\* Pontualidade nos horários de entrada, 7h45min para o turno da manhã e 13h15min para o turno da tarde. As turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais iniciam no turno da manhã às 8h e pela tarde às 13h30min;*

Essa norma escolar define que é “correto” ter pontualidade. E que é “incorreto” chegar atrasado na escola. Essa norma é complementada, nas séries iniciais (ANEXO IV) por

*\* Quando necessitar sair mais cedo, apresentar na Vice-Direção, justificativa assinada pelos responsáveis;*

Aqui já é possível perceber uma vinculação das responsabilidades dos(as) alunos(as) com as responsabilidades da família. É a família que deve avisar à escola quanto aos possíveis atrasos dos(as) alunos(as). É a família sendo convocada a exercer sua função no estabelecimento da ordem nas condutas.

Para as séries finais do ensino fundamental (ANEXO V), a norma da pontualidade é complementada pela seguinte:

*\* O aluno que chegar atrasado, somente poderá entrar em sala de aula com a autorização da Vice-Direção. Após três (3) atrasos, os responsáveis serão comunicados e os alunos*

*somente assistirão a aula com a presença dos mesmos na Escola;*

Neste trecho, é possível perceber um agravamento das possíveis penalidades, se a pontualidade não for cumprida. No excerto a seguir, é possível perceber a operacionalização dessa estratégia:

*Registro nº 38 (data: 21/03/05 – turma: 74 – turno: M – aluno: E. R.): “Atrasado por três vezes. Deverá ser encaminhado para casa, caso ocorra novamente”.*

Esse registro, inscrito no livro de ocorrências do SOE, faz referência a um possível chamamento da família, caso o aluno apresente tal atitude “incorreta” novamente. No registro escrito a seguir, aparece a efetivação do chamamento da família:

*Registro nº 1154 (data: 22/11/05 – turma: 54 – turno: T – aluno: D. R. G.): “A mãe compareceu a Escola a pedido da Vice-Direção por sucessivos atrasos e baixo rendimento. Assinatura da mãe”*

A mãe foi chamada a comparecer na escola para ser alertada sobre os sucessivos atrasos, bem como sobre o baixo rendimento do aluno. A assinatura da mãe implica o comprometimento dessa família em regular a conduta do filho.

No entanto, não são apenas essas normas que “julgam” e regulam os comportamentos dos(as) educandos(as). Existem normas sociais, construídas ao longo dos anos num processo de negociação permanente, que estão implícitas ou, de outro modo, naturalizadas. Essas normas sociais operam no sentido de tornar “natural” que, na escola, os(as) professores(as) sejam exemplos de condutas adequadas; que os(as) alunos(as) sejam obedientes em relação aos professores(as); fiquem quietos(as) na sala de aula enquanto o(a) professor(a) trabalha o conteúdo; realizem as atividades propostas com dedicação; que sejam chamados(as) ao setor responsável quando descumprirem essas normas, entre outros. Assim como é “natural” e inquestionável que os pais auxiliem na educação dos filhos e, quando não fizerem, sejam chamados pela escola, para serem lembrados de seu papel social. É possível perceber, a partir dessas considerações, a constituição de normas sociais e sua conseqüente naturalização.

Essas normas são construídas, fabricadas, negociadas socialmente. E como o risco tem estreita relação com a norma, também é uma fabricação que se dá no social. Ele representa um

possível distanciamento da norma. De acordo com Ewald (1993), “não há risco que não seja social” (p.96). Assim,

a idéia do risco pressupõe que todos os indivíduos que compõem uma população possam ser afetados pelos mesmos males: todos somos fatores de riscos e todos estamos sujeitos ao risco. Isso não quer dizer que cada um faça correr e corra os mesmos riscos. Se o risco define o todo, cada indivíduo distingue-se pela probabilidade de risco que é a sua (Ewald, 1993, p.96).

Desse modo, os riscos são referenciados como fatores, pois não se referem a um indivíduo em particular. São fatores de risco, portanto, para a escola, a não frequência, os atrasos, a desatenção, a desobediência, as más notas, o não acompanhamento por parte dos pais, o descumprimento das normas, as brigas e agressões entre colegas, a indisciplina, a não participação nas aulas, e assim por diante.

A partir da detecção de algum fator de risco, a escola opera estratégias para preveni-lo ou eliminá-lo. Na escola, os riscos sociais parecem ser a reprovação, a evasão, o fracasso, bem como os “maus” comportamentos. O desencadeamento da estratégia de prevenção e/ou gerenciamento dos riscos foi percebido, principalmente, a partir do manuseio dos registros inscritos no livro de ocorrências do SOE. Essa estratégia consiste, de forma geral, em convocar a família para gerenciar o risco. Nesse processo, no entanto, a família não apenas gerencia o risco que o(a) filho(a) pode causar, mas também é alvo desse gerenciamento, ou seja, também representa um risco para a escola quando não consegue operar a normalização sobre as atitudes do(a) filho(a). Assim, a família torna-se parceira da escola na busca da ordem, essa estratégia está ligada ao biopoder.

Saraiva (2006) afirma que o risco

aparenta uma maior neutralidade do que as disciplinas e tira daí sua força. Ainda que esteja baseado numa norma, parece não estabelecer anormalidades e exclusões, parece ser uma tecnologia vinculada simplesmente à melhora da qualidade de vida. *Apesar de sua aparente neutralidade científica, constitui-se como moralidade ao discriminar comportamentos certos e errados.* A moral contemporânea condena antes de tudo àqueles que não têm capacidade de agir e minimizar seus próprios riscos (p. 85) (grifo meu).

Dessa forma, essa neutralidade funciona no sentido de tornar o risco, bem como a norma que o baliza, inquestionáveis, naturais. Eles definem as boas e as más condutas, os corretos e os incorretos comportamentos de forma natural. Por isso, na escola, é correto punir os(as) alunos(as) que brigam com os(as) colegas(as); que faltam às aulas; que não fazem os

trabalhos; que não obedecem o(a) professor(a); etc. Com isso, não estou dizendo que isso é certo ou errado, mas tentando colocar que essas coisas definidas como “certas” ou “erradas” são fabricações, construções, negociações que vêm se estabelecendo ao longo dos anos, desde a instituição da escola. O propósito aqui é desnaturalizar, assim como problematizar esse caráter inquestionável das coisas.

Ao discriminar comportamentos certos e errados, o risco torna-se uma estratégia de governo. Ele elege os comportamentos “certos” e estimula-os; em contrapartida, estabelece os comportamentos errados e busca, através de estratégias de prevenção, diminuí-los ou terminá-los. De acordo com Saraiva (2006), “o risco é uma forma de governar sujeitos ativos, que devem operar sobre si mesmos para minimizá-los. É uma tecnologia que promove o autogoverno e o domínio de si e que exige uma relação do ser-consigo” (p. 86). Na escola, os riscos são usados para promover o autogoverno nos(as) alunos(as), bem como em suas famílias.

E o que são os registros que a escola faz nos livros de ocorrências do SOE – principalmente os que se referem ao chamamento dos pais na escola – senão estratégias de prevenção do risco social. Buscam o governo do(a) aluno(a) e de sua família como estratégia de prevenção do risco da evasão, da reprovação, e de todos os fatores de possíveis riscos.

Saraiva (2006) aponta que

Dean (*apud* LUPTON, 1999) identificou três categorias de risco nas sociedades neoliberais. O risco segurável, quando os infortúnios não podem ser evitados, mas podem ser compensados financeiramente. O risco epidemiológico, que envolve políticas de saúde pública, mas que está gradativamente deslocando seu foco para a necessidade de cada um identificar e gerenciar seu caso pessoal. E o terceiro tipo, o risco gerenciável, que envolve grupos e indivíduos considerados “em situação de risco” por representarem algum tipo de ameaça social pela comparação de seus dados pessoais com algumas informações populacionais (loucos, desempregados, pobres, criminosos). Sobre esses últimos, especialistas (assistentes sociais, policiais, médicos, professores) devem aplicar técnicas que ensinem a gerenciar o risco (p. 86).

Parece-me que esta última categoria de risco é o que encontramos sendo efetivada na escola. As famílias são chamadas para gerenciar os seus riscos e a escola busca ensiná-las, sugerindo às famílias algumas mudanças em sua organização, em seu funcionamento.

Essas iniciativas de prevenção e gerenciamento do risco tomadas pela escola estão em conformidade com as políticas educacionais contemporâneas. Lunardi (2003) afirma que

torna-se extremamente complicado, numa época de “Educação para Todos”, que alguns sujeitos não estejam participando e, por isso, não estejam incluídos nos espaços educativos ou que estejam localizados naquela franja da população que continua despertando a idéia da perturbação da ordem, da perda de controle sobre o corpo individual e social e sobre a vida cotidiana (p, 154).

As campanhas e legislações que enfatizam a importância de todas as crianças estarem na escola acabam produzindo riscos. Ao não estar freqüentando a escola, a criança passa a fazer parte de uma zona risco e, a partir daí, serão desencadeadas estratégias para gerenciá-lo. Nas palavras de Ewald (1993), “[...] a partir do momento em que é submetida a um risco, uma população será incessantemente vigiada, controlada, observada, decomposta, recomposta” (p.111). É isso que os discursos que circulam na escola revelam: o(a) aluno(a) e sua família, a partir da detecção de um possível risco, passam a ser controlados e vigiados pela escola.

Após a elaboração das “Normas de convivência escolar” (ANEXO IV e V) - realizada por alunos(as) e professores(as) - os(as) alunos(as) recebem cópias dessas normas e assinam uma declaração (ANEXO VI) ratificando que estão cientes delas. Esse processo é realizado por turmas e isso faz com que exista uma declaração por turma, contendo as assinaturas de todos(as) os(as) alunos(as). Essa assinatura implica a responsabilidade de todos e de cada aluno quanto ao cumprimento das normas. Na declaração consta:

*“Declaro que como aluno(a) regularmente matriculado(a) nesta Escola, estou ciente das NORMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR e que o não cumprimento das mesmas, comprometem o meu desempenho escolar neste ano letivo.*

*Assinatura dos presentes:*

01 \_\_\_\_\_

02 \_\_\_\_\_

03 \_\_\_\_\_

...”

A elaboração em conjunto das normas escolares mostra a negociação que os interessados fazem para estabelecer uma medida comum. Assim, na escola, todos os seus atores conhecem as regras, mas é preciso considerar que, para construir essas regras, eles já têm uma noção de norma, de normal. Isso ocorre porque é a norma que baliza os discursos que circulam na escola. Norma construída, fabricada e negociada por meio de contingências sociais.

De acordo com Bujes (2002b), “[...] o fato de a atividade estar sujeita a um regramento tem que ser estabelecido desde logo, sendo preferível que deste regramento participem todos



os envolvidos, para garantir, de forma mais imediata, o seu acatamento.”(p. 127). É possível pensar as normas da escola como um regramento, ou seja, a partir de sua elaboração e da declaração de todos e de cada um sobre a ciência destas, passa a ocorrer o ajustamento do comportamento e das atitudes dos alunos às regras.

Isso produz os riscos sociais, pois os(as) alunos(as) entram em zonas de risco a partir do momento em que transgridem as normas e as regras da escola. Nesse momento, a escola faz desencadear estratégias de prevenção e segurança no sentido de gerenciar os possíveis riscos. Desse modo, os(as) alunos(as) que despertam a idéia de perturbação da ordem são chamados ao SOE, bem como seus familiares. No trecho a seguir é possível visualizar esse processo:

Registro nº 137 (data: 12/04/05 – turma: 53 – turno: T – aluno: F. I. O. ): *“A mãe compareceu a pedido da Escola e do Prof. P., por ter brigado c/ o colega em sala de aula. Assinatura da mãe.”*

Este excerto mostra a operacionalização de uma estratégia de gerenciamento do risco por parte da escola. O aluno transgrediu a regra contida nas “Normas de Convivência Escolar – séries iniciais e finais”:

*\* Nas dependências da escola, não são permitidos correrias, gritos, agressões físicas e palavrões;*

O aluno entrou na zona de risco a partir do momento em que brigou com o colega e sua família foi chamada para que gerencie, em conjunto com a escola, esse possível risco de uma reprovação ou fracasso escolar.

O risco é “uma noção que pode ser utilizada tanto para explicar os desvios da norma quanto os eventos amedrontadores que podem ameaçar ou colocar em perigo a população” (Lunardi, 2003, p, 155). Os(as) alunos(as) que representam riscos aos colegas e aos professores(as) são os desvios da norma e, para gerenciar esses riscos, são chamados ao SOE.

Registro nº 543 (data: 01/08/05 – turma: 73 – turno:T – aluno: J. I. V. P.): *“RISCOU A PAREDE DA SALA. A MÃE VEIO. O ALUNO IRÁ LIMPAR A PAREDE. Assinatura da mãe”.*

Neste excerto, o aluno teve uma conduta considerada inadequada para a escola. Ele

transgrediu a seguinte norma escolar, contida nas “Normas de Convivência Escolar – séries iniciais e finais”:

*\* O ambiente escolar deve ser conservado limpo e organizado. As classes não devem ser riscadas. As lixeiras devem ser utilizadas;*

A mãe do aluno foi chamada para tomar conhecimento das atitudes do filho, bem como prevenir nova ocorrência do mesmo fato. Sua assinatura no livro de registros do SOE configura seu comprometimento com o gerenciamento do risco, de o aluno tornar-se um vândalo. Essa assinatura é comparável a uma autenticação.

Esses excertos retirados do *corpus* empírico da pesquisa apontam para a produção de normas em correlato movimento de fabricação de fatores de risco. Esse movimento desencadeia, a todo o momento, estratégias de prevenção e gerenciamento de possíveis riscos.

Para dar mais visibilidade a essa fabricação, trago o seguinte excerto:

Registro nº 1214 (data: 11/11/05 – turma: 72 – turno:M – aluno: B. T. S.): *“Mãe compareceu a pedido da profª de Matemática. O B. está deixando de fazer as atividades. Assinatura da mãe”*

Aqui, a família é avisada pela escola sobre os comportamentos do filho. É chamada a tomar alguma atitude, já que o comportamento é considerado “inadequado” pois transgredir a norma escolar, retirada das “Normas de Convivência Escolar – séries iniciais e finais”:

*\* O aluno deve dedicar sua atenção ao assunto tratado em sala de aula. Participar com interesse, opinar e envolver-se na atividade trabalhada;*

Nesse outro registro, é possível perceber a transgressão dessa norma escolar:

Registro nº 457 (data: 05/07/05 – turma: 42 – turno:T – aluno: L. L. J.): *“Hoje conversamos com a mãe da aluna, que atendeu ao chamado da professora. Conversamos **sobre a dispersão da aula em sala de aula e solicitamos mais atenção nas atividades.** Assinatura da mãe”* (grifo meu).

A mãe foi chamada à escola, pois sua filha não está tendo atitudes condizentes com as

normas. Ela não cumpriu a norma escolar descrita anteriormente.

Já nesse outro excerto, outra norma escolar é transgredida:

Registro nº 671 (data: 24/08/05 – turma: 72 – turno:M – aluno: T. X. S.): “*A mãe conversou com as professoras I e G a respeito do desempenho da filha. A Tais não apresenta caderno em Mat, baixo rendimento, atrasos e baixo rendimento e necessita estudar +, ter mais capricho nos cadernos e material. Assinatura da mãe e assinatura da aluna.*”

A aluna não está com o material escolar em dia e está apresentando algumas atitudes, listadas no excerto, consideradas erradas pela escola. A norma que ela está transgredindo é:

*\* Todo o aluno deve ter o seu material escolar e mantê-lo organizado, bem como estudar e realizar as tarefas todos os dias;*

A produção de riscos sociais está sendo cada vez maior e está provocando mudanças que são visíveis aos olhos de todos. Transformações que configuram a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. De acordo com Saraiva (2006),

para O’Malley (1996), a ascensão das tecnologias de risco aponta para a passagem de um estado de bem-estar para o que ele chama de *prudencialismo*, ligado ao estado neoliberal.[...] Agora cada um é incitado a prover os recursos para satisfazer suas próprias necessidades, fazendo suas escolhas e arcando com as consequências. Cada um deve ser prudente e precaver-se dos riscos, não esperando ajuda do estado. [...] no prudencialismo compramos um futuro tranquilo com planos de saúde e de previdência privada, apólices de seguro, boa alimentação, *check-ups* periódicos e educação continuada (p. 86 e 87).

Portanto, assumir a posição de aprendiz é uma ação prudente, preventiva de possíveis riscos. Nesse sentido é possível perceber a escola inserindo-se na lógica do prudencialismo pois cria cada vez mais fatores de riscos e modos de preveni-los e/ou gerenciá-los.

Pode-se perceber então que as normas elaboradas na escola funcionam como base para os julgamentos, para as definições das atitudes – corretas ou incorretas. A partir de sua transgressão, são desencadeadas estratégias para a prevenção da possibilidade da irrupção de riscos. Nas próximas linhas, será possível visualizar com mais detalhes a operacionalização de estratégias de segurança, vinculadas a sistemas de *expertise*.

### **Segurança e expertise: estratégias para a prevenção e o gerenciamento do risco – em busca da ordem**

A partir da detecção de um risco, a escola ativa estratégias de segurança, tanto para preveni-lo, quanto para diminuí-lo ou eliminá-lo. Este capítulo pretende justamente mostrar o acionamento de estratégias de segurança, no sentido da prevenção dos possíveis riscos. No caso desse estudo, o risco é entendido como uma produção ligada à noção de norma. Ele é um mecanismo de regulação da população, produzido através de estratégias preventivas. O livro de registros do SOE é considerado o ponto de partida para a ativação dessas estratégias de prevenção. Pretende-se apresentar também os *experts*, que legitimam saberes nesta identificação e prevenção dos riscos.

Para compreender a emergência dos mecanismos de segurança, é preciso entender o poder que os constitui. Esse poder se exerce sobre a vida e seu objetivo é geri-la. Trata-se do biopoder, que se intensificou na Contemporaneidade. Essa intensificação é correlata à emergência de mecanismos de segurança e isso pode parecer um paradoxo, visto que há, cada vez mais, uma incerteza em relação ao futuro, porque “num regime de controle nunca se termina nada” (Deleuze, 1992, p. 216). O futuro é uma incógnita e o presente é um constante recomeço: formação permanente, atualização permanente, instabilidade profissional, etc.

No entanto, mesmo com essas incertezas em relação ao futuro, os indivíduos seguem planejando-o e esses planejamentos se dão cada vez mais na esfera privada. Segundo Saraiva (2006),

a incerteza não eliminou o planejamento, mas o intensificou. *Analisar riscos e adotar medidas preventivas tem sido uma atividade cada vez mais disseminada. Os indivíduos dedicam-se a cuidar de si para que tenham uma maior longevidade, fazem planos de saúde e seguros de vida, investem nas suas carreiras e iniciam novos negócios, mesmo sabendo da precariedade de seus planejamentos, que deverão ser permanentemente monitorados e corrigidos* (p. 75) (grifo meu).

Portanto, estar na escola parece ser uma garantia de futuro ou, ao menos, é o que os discursos que circulam nas diferentes instâncias e esferas pedagógicas e culturais vêm produzindo. Campanhas estatais também carregam essa bandeira - “Todas as crianças na escola”; estar na escola é “essencial” para o futuro; é “muito importante” para prevenir

possíveis riscos sociais como a pobreza, a violência, o desemprego, etc. Conseqüentemente, estar fora da escola já se constitui um fator de risco. Por isso, freqüentar a escola parece ser uma medida preventiva, vinculada à mecanismos de segurança.

O deslocamento do poder disciplinar para um poder que visa o bem-estar da população faz surgir as biopolíticas, as quais introduzem mecanismos de segurança. Tais mecanismos se desenvolvem a partir do controle do risco no espaço da população. De acordo com Fonseca (2006),

nos procedimentos da biopolítica, trata-se não apenas de distribuir, vigiar e adestrar os indivíduos no interior de espaços determinados (como por exemplo, no interior de instituições como a prisão, o hospital, a fábrica), mas trata-se de dar conta de fenômenos mais amplos da vida biológica. Trata-se de organizar um “meio” que permita circulações; *trata-se de regular os processos da vida* (como a natalidade, a mortalidade, a morbidade, os deslocamentos) *segundo o princípio geral da “segurança”*; trata-se em suma, de atuar sobre fenômenos naturais que se manifestam em uma determinada *população* (p. 157) (grifo meu).

A biopolítica coloca em ação os mecanismos ligados ao biopoder. Ela busca conduzir e regular a vida da população, seus fenômenos naturais como a morte, o nascimento, a doença, entre outros. De acordo com Lunardi (2003), “[...] a biopolítica faz nascer sistemas de seguridade a fim de que estes se constituam gerenciadores do risco” (p. 153).

Na escola, surgem sistemas de seguridade, os quais se constituem gerenciadores do risco da evasão, da reprovação, do fracasso, etc. Um desses sistemas de seguridade pode ser o funcionamento e a organização da própria escola. No *corpus* desta pesquisa, foi possível encontrar um desses sistemas de seguridade: no caso de um(a) aluno(a) cometer um ato considerado “errado” - pela escola -, o(a) professor(a) precisa preencher um documento, um registro do que ocorreu. É a “ficha de encaminhamento para a Vice-direção” (ANEXO I), em que o(a) professor(a) escreve uma série de dados, como o nome do(a) aluno(a), a série que estuda, sua turma, o motivo do encaminhamento, se necessita ou não de orientação no SOE, se é necessário chamar os pais, além de colocar seu próprio nome, a disciplina que ministra e a data da ocorrência. Esse é um sistema de seguridade que a escola utiliza para o gerenciamento dos riscos. O preenchimento dessa ficha desencadeia diversos tipos de mecanismos de segurança que vão buscar o gerenciamento do risco.

Esses mecanismos de segurança acabam, como afirma Saraiva (2006), por produzir riscos. Isso porque ao se nomear um fato como de risco, ou ao se elaborar critérios que marcam o que é de risco ou não, está se produzindo risco. Assim, ao se executar estratégias de

prevenção de possíveis riscos, o que se faz é produzir riscos. E essa produção é positiva. Assim,

*produzir riscos nas mais diferentes áreas da vida e maneiras de minimizá-los tem sido, provavelmente, a mais importante forma de biopolítica da atualidade. E essa tarefa pertence cada vez menos ao Estado, sendo progressivamente privatizada: Os riscos são alardeados pelos laboratórios farmacêuticos, pelas empresas de cosméticos, pelas instituições de ensino privado, por organismos financeiros supranacionais, por organizações não-governamentais, por indústrias alimentícias. A gradativa privatização do biopoder parece estar modificando seu ponto de aplicação. A população estaria sendo esfacelada em uma miríade de novos grupos, que não estritamente ligados a uma segmentação geográfica. Suas demarcações são muito mais sutis, fluidas e ondulatórias, num permanente movimento de inclusão e exclusão de cada indivíduo nas diversas categorias. O corpo-espécie da população torna-se os corpos-segmento dos públicos-alvos (Saraiva, 2006, p. 85) (grifo meu).*

O risco não está presente na população de determinado bairro, ou de determinada região, estado ou país. As categorias ou os critérios são variados, provém de diversos saberes, e incluem ou excluem os indivíduos em categorias ou fatores de risco. Ao mesmo tempo, surgem vários sistemas de seguridade que buscam gerenciar e prevenir os riscos. Assim, criam-se riscos para serem gerenciados.

As pessoas são estimuladas a realizar ações preventivas por meio da divulgação em massa da existência desses riscos. As propagandas divulgadas pela internet, televisão, *outdoors*, revistas, etc. enfatizam cada vez mais a prevenção. É preciso, dizem elas, fazer planos de saúde, usar cremes anti-rugas, fazer planos de previdência privada desde o nascimento, estudar permanentemente, garantir o futuro, enfim, é preciso esforçar-se para antecipar os possíveis riscos.

Isso produz o governo das condutas. As pessoas são incitadas a agir de determinada maneira, a fazer determinadas coisas, a “escolher” determinados objetos, a estudar determinadas obras, etc. De acordo com Saraiva (2006),

com a expansão do biopoder, produzindo sociedades crescentemente securitárias<sup>25</sup>, o risco passa a ter um lugar cada vez mais destacado na organização da vida, sendo tomado como um instrumento de governo das condutas. A noção de risco está ligada aos acontecimentos suscetíveis de ocorrer a um grupo, distinguindo-se do perigo, entendido como uma ameaça objetiva individual. O risco é uma prática normativa: todos estão expostos ao risco, mas cada qual com sua probabilidade individual (p. 85).

<sup>25</sup> Noção criada por Bietlot. Segundo Saraiva (2006), essa noção é mais adequada para descrever e analisar a sociedade atual, pois “nas sociedades securitárias necessariamente se misturam poderes soberanos, disciplinares, biopoder e poderes pós-disciplinares, com o objetivo de recobrir e penetrar até os lugares mais recônditos da vida, formando uma rede cada vez mais fina e reduzindo as chances de evasão” (p. 83).

Desse modo, pode-se dizer que todos (global) estão suscetíveis aos riscos, mas cada um precisa prover para si (individual) medidas preventivas ou o gerenciamento do risco, ou, dito de outra forma, cada um precisa governar a si mesmo.

Na escola, se percebe o acionamento de medidas preventivas dos riscos. Como já observado, quando um(a) aluno(a) se comporta de forma considerada “inadequada” pela escola, ela aciona mecanismos preventivos dos riscos. Chamar os(as) alunos(as) e seus pais a comparecerem ao SOE é uma forma de prevenir os possíveis riscos, ou de gerenciá-los, visto que está solicitando aos pais e/ou familiares que gerenciem os riscos. Ao fazer isso, a escola está lançando estratégias preventivas também em relação à família. No excerto a seguir, pode-se verificar que são listados os “problemas” que a aluna apresenta, bem como alertando os pais sobre quão prejudiciais estão sendo esses “problemas” para a vida escolar da aluna:

Registro nº 954 (data: 05/10/05 – turma: 72 – turno: M – aluno: J. M.):  
*“Conversamos com a mãe e a aluna sobre o rendimento e as atitudes da J. A aluna necessita estudar mais e melhorar suas atitudes e relacionamento com os colegas. **Brigas, desentendimentos, apelidos e provocação estão prejudicando a vida escolar da J. Solicitamos melhora. Estamos acompanhando a aluna. Assinatura da mãe**”*  
 (grifo meu).

Ao assinar o livro de registros do SOE, a mãe está marcando sua responsabilidade em gerenciar esse risco prevenindo-o, para que não mais ocorra. Esse gerenciamento deve acontecer para que a filha estude mais e melhore suas atitudes e relacionamento com os colegas.

Os saberes que validam os critérios de riscos são inventados por sistemas de *expertise*. Ou, em outras palavras, o corpo de *expertises* fornece os critérios para identificar e gerenciar os riscos, visto que são “[...] uma espécie de diagnóstico científico que, além de legitimar um saber sobre os indivíduos, os localiza e os distribui em lugares precisos” (Lunardi, 2003, p, 158). Os saberes legitimados pelas *expertises* são “[...] discursos que, ao instituírem “determinadas verdades”, são acionados no sentido de evitar a irrupção do risco [...]” (Lunardi, 2003, p, 158).

A partir da análise dos discursos que circulam na escola, foi possível perceber que o corpo de *expertises* é formado, principalmente, pelo(a) professor(a) da sala de aula, pelo(a) professor(a) conselheiro(a) de cada turma, pelo(a) professor(a) que atua no SOE, pelos(as)

professores(as) que atuam na Vice -Direção e Coordenação Pedagógica. São laços de saberes que os unem. O(a) professor(a) da sala de aula encaminha o(a) aluno(a) ao professor(a) conselheiro(a), ou diretamente ao SOE, dependendo da gravidade do caso e, esse encaminhamento já faz parte dos sistemas de segurança. A partir desse primeiro encaminhamento, são acionados diferentes mecanismos de segurança, os quais visam o gerenciamento de riscos, como a reprovação, a evasão, o fracasso escolar.

No excerto abaixo, pode-se observar a atuação desse corpo de *expertise* dentro da escola. São os(as) próprios(as) professores(as) e coordenação pedagógica que explicam à aluna e sua mãe os critérios para um bom rendimento escolar:

Registro nº 1081 (data: 24/10/05 – turma: 83 – turno: M – aluno: L. M. S.): *“Mãe compareceu. Conversamos junto com a prof. S., a aluna e Coord. Pedagógica. A profª expôs sua metodologia e nível de exigência em relação ao conteúdo e participação e envolvimento dos alunos. A aluna está preocupada com o seu rendimento escolar em Ciências. Após o diálogo ficou decidido que a aluna vai trocar de lugar e manter-se interessada no conteúdo, estudando com tranquilidade. Assinatura da mãe, assinatura da professora”* (grifo meu).

O excerto mostra a mãe e a filha preocupadas com o desenvolvimento escolar na disciplina de ciências. Nessa atitude é possível perceber o autogoverno da aluna. Além disso, ao “ficar decidido” os passos que a aluna deverá seguir, bem como ficar assinado o livro de registros pela mãe e pela professora, ocorre um governo sobre a conduta dessa aluna e sua família. Ocorre o gerenciamento do risco da reprovação. Seguindo os passos dados pelas professoras, a aluna e sua família tem a possibilidade de sair da zona de risco.

Em outro registro, esse gerenciamento do risco está ainda mais visível,

Registro nº 1187(data: 24/11/05 – turma: 61 – turno: T – aluno: B. S. G.): *“A aluna não está vindo na Escola. Os pais foram chamados. No momento ela está morando com o pai e avós paternos. Ficou combinado que a B. NÃO FALTARÁ MAIS, CASO CONTRÁRIO, COMUNICAREMOS AO CONSELHO TUTELAR. Assinatura da aluna, assinatura do pai, assinatura da mãe”*(grifo meu).

Nesse excerto, a família é convocada a gerenciar as faltas de sua filha se não quiser ser



ela o alvo de um governmentação exercido fora do âmbito escolar. Além disso, a assinatura da aluna e de seus pais no livro de registros marca um compromisso com essa prevenção do risco. É possível perceber também a conformação da família nuclear como alvo do governmentação da escola – já que os pais não moram mais juntos, mas responsabilizam-se em conjunto pela normalização da filha. Assim a família deverá gerenciar o risco.

Além dessa trama existente dentro da escola, há uma relação desta com *experts* que estão do lado de fora do ambiente escolar. O corpo de *expertise* da escola cria relações com *experts* fora da escola. Esses *experts* são os psicopedagogos, os neurologistas, os oftalmologistas, os psicólogos, etc. e, principalmente, o Conselho Tutelar e a Coordenadoria Regional de Educação. Trata-se de encaminhamentos que são realizados a partir do preenchimento de um “Parecer de Encaminhamento” (ver modelo ANEXO III). Ele é realizado em conjunto com os(as) professores(as) da sala de aula, no qual constam os dados do(a) aluno(a), o motivo do encaminhamento e o parecer – o que implica o fornecimento de dados e informações por parte da escola aos *experts*, na busca de um diagnóstico. A procura por esses *experts* ou a indicação da procura para os pais dos(as) alunos(as), mostram a busca por diagnósticos. Essa busca revela que detectar algum risco significa abrir as possibilidades para o seu gerenciamento. No entanto, “[...] a escola não pretende eliminar as diferenças sociais, mas distingui-las, criar sistemas de classificação para diferenciar os grupos e usá-los para normalizar o poder à medida que as transgressões são assimiladas em uma tática geral de sujeição” (Foucault *apud* Dreyfus e Rabinow, 1995).

No excerto a seguir, percebe-se essa relação entre a escola e *experts* que não estão na escola diariamente:

Registro nº 597 (data: 15/08/05 – turma: 11 – turno: M – aluno: M. C.): ***“Recebemos a Psicóloga M. para trocar informações sobre o aluno J. P. Z. Conversou com a profª F. a RESPEITO DO DESENVOLVIMENTO DE SEU PACIENTE/ALUNO. Assinatura da professora, assinatura da psicóloga”.***

A escola “troca” informações a fim de saber as características desse aluno para, cada vez mais, categorizar e classificar. Isso também não deixa de ser uma estratégia de prevenção do risco, pois, ao identificar os possíveis riscos, a escola pode gerenciá-los, ou seja, pode ativar mecanismos de prevenção.

O objeto da *expertise* é o que se distancia da norma, não é o delito. Assim, “não existe nenhum código para assinalar limites a tais avaliações. Elas medem simplesmente uma

relação a modelos sociais dominantes[...]” (Castel, 1987, p. 108), e os modelos sociais dominantes distanciam-se da indisciplina. É o que podemos perceber no seguinte excerto:

Registro nº 133 (data: 11/04/05 – turma: 52 – turno: – aluno: G. S. C.): *“Mãe compareceu, conversamos sobre o G. e suas atitudes na Escola. A mãe ficou ciente das atitudes e indisciplina. Comunicamos à mãe que **solicitaremos ajuda do Conselho Tutelar para atendimento psicológico ao G.** Assinatura da mãe.”* (grifo meu).

Ao “conscientizar” a mãe sobre as atitudes e indisciplina do filho, a escola está buscando uma parceria no gerenciamento do risco. Ainda mais, ao solicitar ajuda ao Conselho Tutelar para atendimento psicológico, a escola está buscando uma avaliação, um diagnóstico, que mostre o “problema” no aluno.

Já no próximo excerto, a escola faz uma “sugestão” à família para o gerenciamento do risco:

Registro nº 427 (data: 22/06/05 – turma: 21 – turno: M – aluno: M. A. O.): *“Conversamos com a mãe responsável pelo aluno M. A. colocando as dificuldades do seu filho com relação a aprendizagem e o comportamento. A mãe colocou que está passando por dificuldades. Foi dado como **sugestões impor limites, e encaminhar para um psicólogo.** Assinatura de professoras e assinatura da mãe”* (grifo meu).

Ao assinar esse registro, a mãe se compromete em “impor limites” e em acatar a sugestão da escola em “encaminhar para um psicólogo”. A família, desse modo, torna-se parceira da escola no gerenciamento do risco e, ao mesmo tempo, passa a ser governada pela escola que diz que a conduta do filho precisa mudar. Trata-se do governo da conduta do filho e de sua família.

É um movimento de mão dupla. Como já disse, ele permite que a família seja vigiada ao mesmo tempo em que ela própria vigia. Com isso, é possível perceber a operacionalidade do mecanismo de controle do risco. Tal movimento ocorre através do acionamento de estratégias de normalização e governo. Segundo Lunardi (2003, p. 125), “essa relação dá-se porque o poder de normalização não se exerce na exterioridade: todos encontram-se ativamente implicados e produzindo formas relacionais de objetivação, sempre de forma contínua e positiva”. Esse movimento produz uma ação de normalização por parte da família,

a qual naturaliza-se como local de intervenção e normalização, no sentido do controle do risco.

A *expertise* é legitimada por um saber. Assim, “a referência ao saber possui uma função legitimamente indispensável na medida em que dá uma caução científica a um julgamento normativo” (Castel, 1987, p. 108). Ela opera a distribuição das populações. Nesse outro excerto, pode-se perceber essa busca por uma “caução científica”:

Registro nº 1133 (data: 03/11/05 – turma: 22 – turno: M – aluno: Y. R. L.): ***“Pai compareceu. A família está esperando conclusão da avaliação neurológica na UFSM. Dentro de um mês, agendaremos novamente p/ receber avaliação, a fim de amparar a aluna para aprovação. Assinatura do pai”*** (grifo meu).

Esse excerto reflete a busca por um diagnóstico que auxilie na aprovação da aluna. Uma avaliação neurológica que, provavelmente, irá atestar as atitudes tomadas pela escola, identificando os riscos que essa aluna e sua família podem representar. Além disso, enfatiza que o diagnóstico será realizado na UFSM, universidade local legitimadora do saber. No entanto, cabe questionar aqui qual é a função de um diagnóstico para a aprovação de um(a) aluno(a)? Será que o diagnóstico em si é suficiente para decidir entre a aprovação e a reprovação de um(a) aluno(a)?

O fragmento a seguir traz apenas uma constatação:

Registro nº 1175 (data: 07/11/05 – turma: 21 – turno: T – aluno: L. C.): ***“Mãe compareceu. O aluno foi avaliado pelo Dr. J. L. e está tomando RITALINA”***.

O risco já foi detectado. O aluno já foi avaliado por um médico e está tomando medicação. Isso representa que ele está na zona de risco e a escola deverá agir para gerenciar esse risco, buscando uma parceria com a família.

Já no excerto a seguir, é possível perceber uma inversão:

Registro nº 202 (data: 29/04/05 – turma: 52 – turno: M – aluno: L. S. M.): ***“Mãe solicita encaminhamento para neurologista”*** (grifo meu).

Nesse caso, é a família que está solicitando à escola o encaminhamento a um *expert*, na busca de um diagnóstico. Isso demonstra esse movimento de mão-dupla, entre a escola e a família. Tanto uma como a outra buscam prevenir os possíveis riscos e gerenciá-los. É a família e a escola produzindo uma aliança de solidariedade em função do controle do risco.

Considerando o que já foi colocado até aqui, é possível afirmar que o gerenciamento do risco está relacionado com a busca da ordem e a família mostra-se parceira da escola nessa busca. É a busca pela normalização. Estar de acordo com a norma, é o que a escola, em parceria com a família, procura. E elas o fazem a partir da prevenção e do gerenciamento do risco.

A seguir, será possível visualizar uma relação entre a prevenção do risco e a norma.

### **Livro de registros - a norma entrelaçando as malhas do poder**

As normas são fabricações sociais e para entendê-las como fabricações interessadas, é preciso compreender que as normas nem sempre estiveram aí. De acordo com Skliar (2003), “a palavra normal como construção, conformação do não-desviante ou da forma diferente; ou tipo comum ou padrão, regular, usual só aparece em língua inglesa por volta de 1840. A palavra norma, em seu sentido mais moderno, de ordem e de consciência de ordem, foi utilizada mais recentemente, a partir de 1855, e normalidade e normalização aparecem em 1849 e 1857, respectivamente (DAVIS, 1997)” (p. 171). Isso evidencia sua criação.

De acordo com Skliar (2003), “[...] as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro[...]” (p. 168). No entanto, as normas são naturalizadas, processo que as torna, ou as representa como sendo naturais, homogêneas, puras, inquestionáveis. Elas são construções, resultados de lutas por significação, representações do que seja normal. Não surgiram pacificamente, dadas naturalmente por uma entidade transcendente, mas foram construídas a partir de relações de poder. A norma tem estreita relação com o poder. Segundo Ewald (1993),

Foucault inscreve a norma entre as artes de julgar. Sem dúvida que a norma tem relação com o poder, mas o que a caracteriza não é o uso da força, uma violência suplementar, uma coerção reforçada, uma intensidade acrescida, mas uma lógica, uma economia, uma maneira de o poder refletir as suas estratégias e definir os seus

objetos (p.78).

Pode-se afirmar que “[...] a palavra normal é, indubitavelmente, uma invenção da modernidade[...]” (Skliar, 2003, p. 171). Isso porque, Modernidade significa busca da ordem, e ordem tem uma relação intrínseca com a norma. Desse modo, a Modernidade pode ser relacionada a uma “[...] era da produção do Outro em geral” (Ibid, p. 172), ou seja, a ordem classifica, categoriza, divide a partir de uma norma que representa uma média, a qual diz respeito à normalidade. Assim, como a normalidade não existe sem a anormalidade, produz-se o outro incessantemente. No entanto, o que aparece é sempre o anormal, pois o normal é considerado natural e torna-se invisível, inquestionável.

É importante destacar que “o que deve ser problematizado é a suposição da existência de uma identidade homogênea, de uma comunidade hermética” (Skliar, 2003, p. 165). É preciso problematizar a normalidade, problematizar também os discursos que tratam dessa utópica igualdade, ou de “diversidades” naturais, como aqueles que erguem a bandeira: “todos somos diferentes”.

A norma funciona, portanto, como uma média. De acordo com Ewald (1993), ela é

a medida, que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável. [...] Um *princípio de comparação*, de comparabilidade, uma *medida comum*, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade (p.86) (grifo meu).

Desse modo, a norma é

uma maneira de um grupo se dotar de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma idéia quer a de um objeto. Ela pressupõe arquiteturas, dispositivos, toda uma física do poder graças à qual o grupo poderá tornar-se visível para si mesmo, mas também procedimentos, notações, cálculos, toda uma constituição de saber destinada a produzir, em completa positividade, o um a partir do múltiplo (Ewald, 1993, p.108).

E é essa medida comum que faz a divisão entre o normal e o anormal. Nas palavras de Ewald (1993), “[...] a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico” (p.79). Ela divide, porém não exclui ou expulsa; porque tudo está na norma. Desse modo, “a norma integra tudo o que desejaria excedê-la – nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se

exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro” (Ibid, p.87). Assim o normal e o anormal estão dentro da norma. Segundo Ewald (1993), “o anormal está na norma. [...] O normal opõe-se, de fato, ao anormal. Mas essa partilha é de um gênero especial: formula-se em termos de limiares e limites” (p.87).

A partir disso, podemos pensar na fabricação dos alunos “problema” na escola. Essa construção tem como ponto de partida a norma, e tudo o que a transgride é considerado anormal. É desencadeada a partir da inscrição das ocorrências, ou das atitudes consideradas incorretas pela escola, no livro de registros do SOE. Os(as) alunos(as) “problema” são fabricados(as), então, a partir dessa inscrição. Os(as) alunos(as) “problema” são aqueles(as) que agridem os(as) colegas, telefonam no corredor, não atendem a professora, não comparecem no conselho de classe, não fazem os temas, desentendem-se com os(as) colegas, fazem desenhos obscenos, riscam a parede, mexem no extintor, quebram vidros ou lâmpadas, desobedecem o professor, provocam os(as) colegas(as), e assim por diante.

De acordo com Foucault (1997), o anormal é uma noção advinda de três indivíduos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. No século XIX, essas figuras, que antes eram separadas, unem-se, formando a noção de anormal. De acordo com Skliar (2003),

essas três figuras se mantêm de alguma maneira separadas até o final do século XVIII e princípio do XIX; ali parece produzir-se a emergência de uma tecnologia da anomalia humana, uma tecnologia diretamente orientada para os indivíduos anormais, e que reconhece como antecedente imediato e necessário o estabelecimento de uma rede de saberes e poderes que possibilita a conferência das três figuras recém mencionadas em um único sistema de regularidades (p. 174).

A noção de anormal tem, assim, estreita relação com os desvios da norma. E essa noção formou-se juntamente com mecanismos de correção desses desvios. Nas palavras de Foucault (1997), essa noção se formou “[...]em correlação com um conjunto de instituições de controle, com uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição” (p. 61).

Assim, o anormal é constituído a partir da norma e está na norma. A “norma é um grupo que se atribui uma medida comum de acordo com sua própria mesmidade, com seu próprio olhar para si mesmo, com a rigorosidade e exatidão de quem se sabe normal” (Skliar, 2003, p. 186). Desse modo, o outro é sempre outro em relação a um mesmo. Essa diferenciação se dá a partir da norma. Pode-se dizer que a partir disso, “aquilo que a norma torna visível são sempre os desvios, diferenças, aquilo pelo qual nos distinguimos dos outros, ou até de nós mesmos” (Ewald, 1993, p.111).

É, segundo Skliar (2003), por isso que

a norma insiste em atrair para si todas as identidades e todas as diferenças. A norma quer ser o centro de gravidade. O eixo divino a partir do qual tudo se ordena e se organiza, tudo se cataloga e se classifica, tudo se nomeia e se define, tudo se ampara do dilúvio provocado pela ambigüidade e pela ambivalência (p. 188).

Essa visibilidade dada aos desvios a partir da norma acontece para que haja o acionamento dos mecanismos de segurança, no sentido da prevenção dos riscos. Assim, de acordo com Lunardi (2003)

[...] o que está colocado como padrão para a segurança é a norma; portanto, o que está em risco são aqueles fatores que, definidos por um grupo, não se encontram na média. [...] Por isso, há a necessidade constante de o risco ser acionado, pois, como padrão de comparabilidade, ele permite que as estratégias de segurança entrem em ação para evitar o “problema”[...] (p, 163).

No excerto a seguir, é possível visualizar a ação das estratégias de segurança com o fim de evitar o “problema”:

Registro nº 1224 (data: 03/12/05 – turma: 62 – turno: T – aluno: L. S. A.): *“A mãe conversou com as professoras a respeito do desempenho e comportamento do Filho. Hoje na aula de Matemática, o aluno foi retirado da aula, CONVERSAMOS COM OS PROF. E VICE-DIREÇÃO. O L. TEM CONDIÇÕES DE SER APROVADO, DEVERÁ FAZER OS TRABALHOS E AS PROVAS, ESTUDAR E FICAR ATENTO AOS TRABALHOS E PROVAS DE RECUPERAÇÃO. Assinatura da mãe”* (grifo meu).

Ao dizer que o aluno “deverá” fazer os trabalhos e as provas, estudar e ficar atento aos trabalhos e provas, a escola está dizendo a essa mãe que seu aluno está na zona de risco por não ter feito isso durante o ano. É a zona de risco da reprovação. Assinando o livro de registros, a mãe está se comprometendo em gerenciar esse risco com o fim de evitar o “problema” da reprovação.

Entra em ação o mecanismo da prevenção, o qual está ligado com a segurança da população. A prevenção age, assim, como rastreadora dos riscos (Castel, 1987). Desse modo, “um risco não resulta da presença de um perigo preciso, trazido por uma pessoa ou um grupo de indivíduos, mas da colocação em relação de dados gerais impessoais ou fatores (de riscos) que tornam mais ou menos provável o aparecimento de comportamentos indesejáveis”

(Castel, 1987, p. 125). Esses mecanismos se referem portanto, a fatores de risco e não a indivíduos que representariam um perigo. São mecanismos que agem para antecipar o risco.

No discurso que circula na escola é possível perceber o acionamento de mecanismos antecipadores de risco, na medida em que aparecem fatores de risco.

Registro nº 496 (data: 14/07/05 – turma: 41 – turno: M – aluno: G. S. Q. ): “O G. está com muitas dificuldades, distraído com os colegas, baixo rendimento. **O aluno compromete-se a prestar mais atenção em aula, ser mais rápido em aula, ter mais interesse, perguntar.** Conversamos com a mãe e colocamos as principais dificuldades, **que se não forem superadas, irão comprometer sua aprovação.** Assinatura da prof<sup>a</sup>, assinatura da mãe e assinatura do aluno” (grifo meu)

Apresentar “muitas dificuldades”, distrair-se com os(as) colegas(as) e ter baixo rendimento representa fatores de risco - risco da reprovação. Esse excerto mostra a construção de possibilidades de insucesso do aluno ao longo do ano como estratégia de responsabilização individual e da família. O gerenciamento desses riscos é acionado quando a escola chama a família para colocá-la a par da situação, e exigir desta o acionamento de estratégias de prevenção.

Assim, prevenção é sinônimo de economia. Nas palavras de Castel (1987), “mais vale prevenir do que remediar”. Desse modo, “prevenir é primeiro vigiar, quer dizer, se colocar em posição de *antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis* (doenças, anomalias, comportamentos de desvio, atos de delinquência, etc.) *no seio de populações* estatísticas, assinaladas como portadoras de riscos” (Castel, 1987, p. 125 e 126) (grifo meu). Assim, prevenir é antecipar-se ao risco.

É isso que percebemos na escola. Nela a prevenção vem em primeiro lugar. Busca-se antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis que, no caso da escola, são a reprovação, a evasão, os “maus” comportamentos, enfim, fatores de riscos. Para isso, tem-se o livro de registros do SOE, que é usado para a prevenção e gerenciamento dos riscos. Nele estão escritos vários registros que inscrevem esses processos na escola. Um excerto retirado desse livro mostra o acionamento de mecanismos de prevenção:

Registro nº 285 (data: 25/05/05 – turma: 54 – turno: T – alunos: T. B. O. - 2; A. M. - 15,9; A. C. M. - 3; A. L. Q. - 12,2; B. R. - 2; D. G. - 12,7; G. V. T. - 17,4; H. D. B. - 6,5; J. F. F. - 13,8; K. M. F. - 1; M. S.



- 3, e W. S. R. -0)<sup>26</sup> : “Os alunos estão com baixo rendimento e a profª S. para reunião com os pais, **colocando-os a par da situação escolar dos filhos bem como da necessidade de mais estudo em casa, responsabilidade e participação efetiva nas aulas.** (Ao lado de alguns nomes há a assinatura dos pais)” (grifo meu).

Os fatores de risco que acionam essa prevenção são as notas, que apontam para uma possível reprovação. A partir da identificação desses fatores de risco a professora convoca os pais a gerenciarem o risco da reprovação desses(as) alunos(as), fazendo com que assinem o livro de registros, buscando seu comprometimento com a prevenção.

No fragmento a seguir, é possível perceber uma outra situação em que, a partir de alguns desentendimentos entre alunos, a escola chama os pais a fim de que esse fato não se repita, ou seja, com o fim de sua prevenção.

Registro nº 134 e 135 (data: 13/04/05 – turma: 74 – turno: M – alunos: F. e P. A.): “*Hoje conversamos com os pais dos alunos a respeito do desentendimento entre os alunos ontem, iniciado na 6ª feira, culminou com agressões físicas entre os alunos na frente da Escola. Conversamos com os alunos e seus responsáveis a fim de esclarecer e orientar os alunos, **quanto a esse fato não ocorrer.** Assinatura do pai de F. e assinatura do pai de P.*” (grifo meu)

Trata-se de uma forma de prevenir o risco de que ocorram novas agressões físicas. Ao assinarem o livro de ocorrências, os pais estão marcando sua responsabilidade em assumir o gerenciamento e a prevenção de tal risco.

É preciso esclarecer que a vigilância difere da prevenção. Vigilância refere-se ao poder disciplinar e supõe co-presença por meio do olhar em relação ao indivíduo. A prevenção relaciona-se com o biopoder e se refere a fatores de risco e não a indivíduos. Assim,

as novas políticas preventivas economizam essa relação de imediatismo, porque *do que elas tratam*, num primeiro tempo, pelo menos, não são os indivíduos, *mas fatores, correlações estatísticas*. [...] Assim, pode-se menos falar de uma vigilância que, mesmo a distância, suscita sempre alvos precisos e materiais, do que de *construção de uma combinatória sistemática de todos os grupamentos possíveis, suscetíveis de produzir risco*. Trata-se menos de afrontar uma situação já perigosa do que *antecipar* todas as figuras possíveis de irrupção do perigo. E, o que marca

<sup>26</sup> Nesse excerto, as letras representam os nomes abreviados dos alunos, e ao seu lado, após o traço, consta as notas dos alunos, tal como no livro de registros do SOE.

assim em oco o lugar do perigo é uma *distância avaliável em relação às normas médias*” (Castel, 1987, p. 126) (grifo meu).

É isso que a escola faz em relação às famílias, visto que elas não estão sob o constante olhar da instituição. Ao se comprometerem em gerenciar o risco dos seus filhos, as famílias estão envolvidas em mecanismos de prevenção desencadeados pela escola e são também alvos dessa prevenção e gerenciamento. Já a vigilância se exerce sobre os(as) alunos(as), que são alvos constantes dos olhares que vigiam.

Nesse sentido, é preciso antecipar medidas preventivas para evitar a irrupção do risco e, para isso, são usadas estratégias. De acordo com Castel (1987), “as estratégias preventivas podem assim se desdobrar, economizando o face-a-face no qual a prática terapêutica encontra sua origem. O que diz respeito à intervenção, antes de ser uma pessoa é um público-alvo: uma população de riscos” (p. 130). As estratégias de prevenção usadas pela escola perpassam o chamamento dos pais, a inscrição de registros no livro de ocorrências, a solicitação de auxílio aos *experts* de dentro e fora da escola.

É possível pensar o livro de registros como um banco de informações. Pensar o exame como uma prevenção dos riscos. Ao se reunir todas as informações de um(a) determinado(a) aluno(a) e ao se tomar atitudes em relação àquelas informações, que combinadas formam fatores de riscos, estará se gerenciando o risco social. Aqui novamente me refiro à estratégia utilizada na escola, na qual são retirados todos os registros referentes a um(a) determinado(a) aluno(a), formando um *dossiê* e encaminhando-o(a) a um *expert*, como o Conselho Tutelar ou a Coordenadoria de Educação da região. Os registros seriam, assim, um banco de dados, de onde se retiram informações que se combinam para formar os fatores de riscos.

No exceto a seguir, podemos perceber uma variedade de informações sobre o aluno F.:

Registro nº 584 (data: 10/08/05 – turma: 41 – turno: M – aluno: F. L. C.): *“Mãe compareceu, conversamos sobre o desempenho e produção do F. O aluno necessita se organizar melhor, colar as folhas no caderno, responder as questões, fazer os temas e prestar atenção, não conversando na aula. O F. necessita de mudança para ser aprovado para a 5ª série. O aluno tem condição de melhorar. Assinatura da mãe, assinatura da profª e assinatura do aluno”* (grifo meu).

A escola está apresentando para essa mãe várias informações, que colocam o aluno e sua família em uma zona de risco. No entanto, afirma que se forem cumpridas as

recomendações da escola, o aluno poderá ser aprovado, ou seja, sair da zona de risco. Para isso, a família precisa gerenciar o risco juntamente com a escola.

Portanto, o livro de registros do SOE traz consigo a idéia da norma. Assim, só merece registro escrito aquele(a) que transgredir as normas escolares e, ao transgredí-las, o(a) aluno(a) passa a ser considerado(a) de risco, ou estando em uma zona de risco. A partir disso, a escola aciona estratégias de segurança, no sentido de prevenir o risco. Chama-se o(a) aluno(a) “problema” ao SOE para uma “orientação” e “conversa” e, quando necessário, chama-se a sua família para que gerencie esse risco.

Isso é possível perceber no seguinte excerto:

Registro nº 173 (data: 20/04/05 – turma: 84 – turno: T – aluno: H. J. R.): “*Nº de faltas. A mãe também foi avisada duas vezes por telefone. Assinatura da aluna.*”

Esta aluna só foi chamada ao SOE porque transgrediu uma norma escolar: não freqüentar a escola todos os dias é um fator de risco. Por isso, a escola acionou uma estratégia de chamá-la ao SOE, adverti-la e avisar a mãe pelo telefone.

A segurança é, assim, uma tecnologia do risco e, segundo Ewald (1993, p. 89), ela tem duas bases. A primeira é a tabela ou quadro estatístico, que verifica a regularidade dos acontecimentos, e a segunda base é o cálculo das probabilidades aplicado à estatística, que permite avaliar as hipóteses de ocorrência dos mesmos acontecimentos. Desse modo, a probabilidade trabalha no sentido da produção de riscos ou de fatores de risco.

Por isso, prevenção tem estreita relação com os cálculos de probabilidade, pois,

na segurança, o termo risco não designa nem um acontecimento nem mesmo um tipo de acontecimento da realidade – os acontecimentos “funestos” - mas um *modo de tratamento específico de certos acontecimentos que podem suceder a um grupo de indivíduos*, ou mais exatamente a valores ou capitais possuídos ou representados por uma coletividade de indivíduos, ou seja, por uma *população* (Ewald, 1993, p.88) (grifo meu).

A estatística estabelece, assim, uma relação com a norma. Ela vai revelar os dados da normalidade. Segundo Skliar (2003),

foi o estatístico francês Adolphe Quetelet que contribuiu definitivamente para uma noção generalizada e imperativa da norma e do normal. Quetelet formulou o conceito de *l'homme moyen* – homem médio – afirmando que este homem abstrato era o resultado de uma média ou de um promédio – *average* – de todos os atributos

humanos em um determinado país (p. 179).

O homem médio é um ser fictício, uma referência comum, é o tipo de homem em certo momento e num determinado lugar. Ewald (1993) afirma

com efeito, que outra coisa é a teoria do homem médio senão um outro modo – o modo moderno – de individualização dos indivíduos de uma população? Não é mais do que a definição daquilo que não deixamos hoje de invocar sob a forma da norma e do normal. A noção de homem médio não exprime outra coisa senão – e é o correlato de – um novo juízo sobre os indivíduos [...] (p.95).

Esse homem médio refere-se à população como um todo, ao social. Assim, “as características de cada indivíduo vêm perder-se no meio das dos outros. Deixam de haver indivíduos singulares, cada um com a sua compleição e o seu peso. Mas a compleição e o peso de uma população de indivíduos doravante confundidos” (Ewald, 1993, p.93). O indivíduo é apenas mais um dado de informação. Assim, o homem médio é o protótipo de uma forma média de vida social. Ele tem grande importância no surgimento da noção de norma.

Quetelet é considerado o fundador da biometria, que usa a curva de distribuição normal para referir-se a uma média e é através dessa curva que ocorre a fixação da normalidade. De acordo com Skliar (2003),

essa curva, conhecida como curva de distribuição normal, função de densidade de Gauss ou mais simplesmente como curva de Bell, podia *fixar* de uma vez por todas, por meio de um artifício matemático, as *características normais do homem*. E, também, todas aquelas características que se desviam da norma. Portanto, *é com o conceito de norma que sobrevém a noção de desvio* (p. 180)(grifo meu).

Assim, o desenvolvimento do saber estatístico, ligado ao biopoder e ao poder disciplinar, auxiliou na invenção dessa noção de norma. A partir disso, “a curva se torna, por si mesma, em si mesma, um símbolo da tirania da norma. É uma curva que se encerra na mesmidade e que não quer ser despertada de seu sonho de grandeza, nem removida de sua ilusão de transcendência normalizadora” (Skliar, 2003, p. 180 e 181). É a norma que se quer inquestionável, invisível. A estatística envolve, assim, “combinações de cálculos e estatísticas que permitem estabelecer a diferença entre aquele que é normal e aquele que se desvia” (Lunardi, 2003, p, 156).

A estatística mantém uma relação estreita com a eugenia. Segundo Skliar (2003), os

primeiros profissionais da estatística eram também profissionais da eugenia e trabalhavam juntos para diminuir ou acabar com os desvios. Pode-se perceber que “ [...] há aqui uma vinculação mais que estreita entre o traçado da medida estatística humana e o desejo de melhorar a humanidade ou parte dela, justamente para que os desvios da norma minorem, sejam reduzidos, diminuam e acabem por desaparecer” (Ibid, p. 181). De acordo com o autor,

a estatística nasceu com a eugenesia porque seu *insight* mais significativo radica na suspeita de que a população *pode ser normal*. E, se a suspeita é certa, os próximos passos da construção estatístico-eugenésica bem poderiam ser: (a) conceber a população como dividida entre normal e não-normal e (b) criar/determinar um estado de norma nas não-normais – que é, claro, o objetivo da eugenesia; (c) estabelecer rápidos mecanismos de *cura, correção, normalização*; (d) voltar a definir um *status* populacional do que é corrigível e daquele que é, então, incorrigível“ (p. 181) (grifo do autor).

O sentido de normalizar “é, pois, produzir normas, instrumentos de medida e de comparação, regras de juízo“ (Ewald, 1993, p.99). No entanto,

normalizar não é legislar. Não se normaliza por decreto. A normalização não é uma função de Estado. *Normalizar pressupõe a instituição de associações* em que o *conjunto de atores interessados* – produtores, consumidores, engenheiros, cientistas – *poderão negociar a medida comum das respectivas exigências* (Ibid, p.105) (grifo meu).

Ocupei-me neste capítulo em entender a emergência dos mecanismos de segurança num movimento correlato à emergência do biopoder. Relação que não se dá ao acaso. Os mecanismos de segurança desencadeiam estratégias de prevenção, bem como o gerenciamento dos riscos, o que mostra o seu caráter de construção interessada.

Assim, foi possível entender que os riscos são invenções, criações e que tais fabricações fazem emergir sistemas de seguridade. Isso produz o gerenciamento das condutas, visto que as pessoas são estimuladas a agirem de determinada maneira para que estejam longe das zonas de risco.

Nos discursos que circulam na escola, foi possível encontrar o acionamento desses mecanismos e estratégias. Além disso, o movimento de mão dupla entre a escola e a família nesse gerenciamento é produtivo. Tanto uma quanto a outra interferem no gerenciamento de condutas na busca da ordem.

Mostrei que as normas elaboradas na escola funcionam como base para os julgamentos, para as definições das atitudes – certas ou erradas. A partir de sua transgressão,

são desencadeadas estratégias para o gerenciamento dos riscos.

Os fatores de risco são identificados e legitimados por *experts*. Na escola, o corpo de *expertise* é formado por *experts* de dentro e de fora da escola que atuam na detecção e no gerenciamento dos riscos.

Um dos aspectos mais importantes nesse capítulo é o que se refere ao livro de registros que traz consigo a idéia da norma. Ele inscreve a norma na escola, juntamente com outros documentos, ou seja, somente os que transgridem a norma é que passam a fazer parte do livro de ocorrências, por meio de registros. É a partir do registro no livro que são acionadas medidas preventivas e de gerenciamento dos riscos. É também a partir do livro de registros que se constrói um *corpus* de informações sobre os(as) alunos(as), uma espécie de banco de dados que fornece aos *experts* elementos comprovadores dos desvios. Isso demonstra que a escola produz riscos gerenciáveis.

## **Discursos que operam o governo, a normalização e a regulação**

### **NOTAS PARA FINALIZAR**

*De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir (Foucault, 1984, p. 13).*

Tenho me preocupado, ao longo deste estudo, em mostrar como a escola cria mecanismos para normalizar os(as) alunos(as) considerados(as) “problema” e seus familiares. Centrei minha análise nos discursos que circulam na escola a fim de mostrar as estratégias operacionalizadas para governar, disciplinar e controlar a conduta dos(as) alunos(as) e suas famílias.

No entanto, tal preocupação não se deu no sentido de estabelecer respostas fixas, ou mesmo verdades sobre essa relação. Procurei pensar diferentemente do modo como se vem pensando essas questões ao longo dos anos. Tentei trazer um olhar diferente sobre as atitudes, os documentos, as estratégias, enfim as coisas que parecem tão “naturais” na escola e mesmo na sociedade.

A intenção, portanto, de trazer essas considerações nesse trabalho não é finalizar a pesquisa, mas, continuar a olhar, a refletir sobre as questões da educação. Considerando a educação como um descaminho.

Iniciei o trabalho, mostrando as condições de possibilidade para a emergência da contemporaneidade. Caracterizei a constituição da Modernidade, ligada ao surgimento da sociedade disciplinar.

No desenvolvimento da pesquisa procurei atentar para o caráter construído e fabricado, principalmente da escola e da família. A partir dessa desnaturalização da relação entre família

e escola, foi possível trazer, com auxílio dos autores citados, as condições de possibilidade para a emergência dessas instituições, em uma sociedade disciplinar.

A partir disso, lancei um olhar analítico sobre os discursos que circulam na escola, a fim de encontrar neles a operacionalização de estratégias que a escola usaria para normalizar, controlar e exercer governo sobre a conduta dos(as) alunos(as) e de seus familiares. Tal análise aconteceu numa espécie de costura com leituras que iam sendo feitas, convidando os autores a contribuírem com o trabalho.

As estratégias que a escola utiliza para normalizar as famílias não se operacionalizam por acaso, nem sempre estiveram aí. São fabricações, construções interessadas em um governo dessa família, instrumento de regulação da população. A criança exerce papel principal nesse processo, visto que é a partir dela que as estratégias iniciam sua operacionalização, é através dela que a civilização – o governo – chega aos lares, ou seja, à população.

Em um primeiro momento foi possível perceber a utilização pela escola de instrumentos disciplinares como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Tais instrumentos são operados nos discursos, quando a escola chama o(a) aluno(a) considerado(a) “problema” ao SOE, bem como sua família, no sentido de tornar os sujeitos capazes de agir sobre si próprios e de conduzir ações para atingir o autogoverno.

Algumas palavras também foram destinadas à emergência da sociedade de controle. A passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle traz consigo muitas mudanças. O propósito foi questionar as implicações dessa passagem na relação entre família e escola. Esse questionamento ocorreu com auxílio das proposições teóricas de Veiga-Nego (2000c), procurando mais levantar questões do que resolvê-las.

Ocupei-me, na segunda parte dessa dissertação, em entender a emergência dos mecanismos de segurança num movimento correlato à emergência do biopoder. Relação que não se dá ao acaso. Os mecanismos de segurança desencadeiam estratégias de prevenção, bem como o gerenciamento dos riscos, o que mostra o seu caráter de construção interessada. Os fatores de risco são identificados e legitimados por *experts* que atuam na detecção e no gerenciamento dos riscos.

Nos discursos que circulam na escola, foi possível encontrar o acionamento dessas estratégias. Além disso, um movimento correlato entre a escola e a família nesse gerenciamento é muito interessante. Tanto uma quanto a outra interferem no governo de condutas, na busca da ordem.



Foi possível identificar uma estreita relação do livro de registros com a idéia da norma. Ele inscreve a norma na escola, ou seja, somente os que transgridem a norma é que passam a fazer parte do livro de ocorrências, por meio de registros. Aqui foi possível visualizar, a partir dos excertos retirados do livro de registros do SOE, as transgressões das “Normas de convivência escolar” sendo gerenciadas.

É a partir do registro no livro que são acionadas medidas preventivas e de gerenciamento dos riscos. É também a partir do livro de registros que se constrói um *corpus* de informações sobre os(as) alunos(as), o que fornece aos *experts* elementos comprovadores dos desvios. Isso demonstra que a escola produz riscos gerenciáveis.

Observei que a norma estabelece medidas de comparabilidade, principalmente, a partir das “Normas de convivência escolar”, que estabelecem comportamentos “adequados” e “inadequados” e com isso acionam estratégias de gerenciamento do risco, através de ações preventivas. Assim, os discursos que circulam na escola estariam produzindo sujeitos de risco, ou seja, produzindo riscos. Através da operacionalização dessas estratégias, fazem o rastreamento dos possíveis riscos e buscam preveni-los, ou eliminá-los.

Em suma, o que procurei foi mostrar que as estratégias operacionalizadas pela escola se dão no sentido do governo, normalização e regulação das condutas dos(as) alunos(as) e suas famílias. Foi com esse propósito que a pesquisa foi sendo tramada, costurada, construída, fabricada. A intenção não foi construir respostas conclusivas sobre esse assunto; muito há o que pesquisar quando se trata da relação entre a escola e a família. O que trouxe foi um ponto de vista, uma perspectiva que, espero, possa contribuir para esse campo de pesquisa.

Considerando que “tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (Veiga-Neto, 2002a, p. 34), desejo que após a leitura desse texto, possamos pensar e questionar. Levando em consideração que “[...] a única resposta que se pode buscar na leitura é a responsabilidade da pergunta” (Larrosa, 1998, p. 177).

Que possamos perguntar a nós, aos outros, a outros textos, enfim, problematizar nossas “certezas”. Problematizar, indagar, questionar no sentido do descaminho daquele que conhece. Para cada vez pensar mais e saber mais, diferentemente do que se pensa e sabe a educação, a relação entre a escola e a família, a infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Revista Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, p. 25 – 44, 2000.

\_\_\_\_\_. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21., p. 17–39, 2002(a).

\_\_\_\_\_. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002(b).

CASTEL, Robert. **A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Ed., 1987.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H. e SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 36-61, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 3. ed., 2001.

DREYFUS, Hubert; HABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para**

além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EWALD, François. Foucault e a norma. In: \_\_\_\_\_. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: veja, 1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (a).

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (b).

FONSECA, Márcio Alves da. O indivíduo moderno. In: \_\_\_\_\_. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995 (p. 69 – 94).

\_\_\_\_\_. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Tecnologías del yo. In: \_\_\_\_\_. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, Ibérica, 1991; p. 45 – 94.

\_\_\_\_\_. Conferências IV e V. In: \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996; p. 79 – 126.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987 – 28. ed.: 2004.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 22. ed., 2006.

KLAUSS, Viviane. **A família na escola: uma aliança produtiva**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994; p. 35 – 89.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1998 (p. 173 – 183).

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. **Revista Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 2004, p. 229 – 239.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003 Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do: Porto Alegre, 2003.

MAIA, Antonio C. A genealogia de Foucault e as formas fundamentais de poder/saber: o inquerito e o exame. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; NEVES, Luíz F. B.(org.). **Michel Foucault: da arqueologia do saber à estética da existência**. Londrina, Rio de Janeiro: NAU, CEFIL, Centro Cultural Banco do Brasil, 1998; p. 103 – 145.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 2004, p. 169 – 185.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação**. 2004 Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2004.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. Entre palavras e coisas... infinitos controles. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, 2000, p. 183 – 201.

SARAIVA, Karla. **Outro tempos, outros espaços – internet e educação**. 2006 Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VAN DER HORST, Cláudia; NARODOWSKI, Mariano. Orden y disciplina son el alma de la escuela. In: **Revista Educação & Realidade**, vol. 24, nº 1, jan-jun 1999, p. 91 – 113.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (org). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2000 (a).

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda dever ir à escola? In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (b).

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera et alii. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2000 (c).

\_\_\_\_\_. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 13 – 34).

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (a).

\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter; GONDRA, José (orgs). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (b).

**ANEXOS**

**ANEXO I – MODELO DE “FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A VICE-DIREÇÃO”**

**ANEXO II – MODELO DE “BILHETE” DE SOLICITAÇÃO DA PRESENÇA DOS  
PAIS NA ESCOLA**



**ANEXO III – MODELO DE “PARECER DE ENCAMINHAMENTO”**

**ANEXO IV- “NORMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR” - SÉRIES INICIAIS**

**ANEXO V - “NORMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR” - SÉRIES FINAIS**

**ANEXO VI – MODELO DE “ATA DE PRESENÇA DOS ALUNOS DA TURMA”**

**ANEXO VII – MODELO DE “ATA DE REUNIÃO COM PAIS OU RESPONSÁVEIS –  
SÉRIES FINAIS”**

**ANEXO VIII – MODELO DE “TERMO DE COMPROMISSO – SÉRIES INICIAIS”**

**ANEXO IX - MODELO DE “ESPELHO DE CLASSE”**