

---

# COTIDIANO ESCOLAR: PRÁTICAS E DESLOCAMENTOS

Ângela Maria Gomes Ribeiro Fernandes<sup>(\*)</sup>

## RESUMO

O presente texto faz parte da minha dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ): *Microfísica da Escola: o cotidiano em análise*. Este trabalho coloca em análise as vivências de professores, alunos, pais e demais participantes da comunidade escolar, tendo como objetivo problematizar os sentidos das práticas presentes na escola. Trata-se de uma análise que se propõe a passar por fora das instituições cristalizadas, percorrendo as tecnologias de poder que as produziram. No mesmo sentido, as práticas cotidianas operam como analisadores, levando a problematizar as linhas que as produzem. Como resultado, destaca-se o diálogo entre saberes cristalizados e os insurgidos contra os efeitos centralizadores de poder, produtores de resistências, que problematizando e questionando as verdades produzidas, possibilitam a invenção de outras práticas num devir-revolucionário.

**Palavras-chave:** Indisciplina. Pedagogia higienizada. Resistência.

Neste trabalho utilizo a microfísica como perspectiva de análise, partindo do entendimento que os estabelecimentos disciplinares operam por meio de técnicas minuciosas que definem certo modo de inscrição política e detalhada do corpo, uma “microfísica” do poder, como diz Michel Foucault (2004). É com o olhar curioso e investigativo que revejo e releio as práticas pedagógicas da minha geração, buscando identificar as técnicas utilizadas pelas escolas que foram palco para nossas histórias de vida.

Essa análise microfísica dos acontecimentos cotidianos da escola, da relação de tensão entre os profissionais e entre eles, alunos e familiares, vem relatada neste texto por meio de falas e histórias que atravessam a minha vivência como saberes menores<sup>1</sup> e assujeitados por todo um discurso que por definir-se como científico desqualifica o saber construído no cotidiano. Recorro ao saber menor não com o sentido de contrapô-lo à maioria, mas no sentido de um saber que resiste ao instituído.

E essa relação latente no ambiente da sala de aula convive com resistências advindas de outros saberes, expressas em práticas observadas no cotidiano microfísica desse espaço de poder. Microfísico não se referindo à grandeza, ao microcosmo, mas ao jogo de mecânicas de interesses e

---

<sup>(\*)</sup> Ângela Maria Gomes Ribeiro Fernandes é educadora, socióloga e mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-PPFH), professora aposentada da rede pública estadual de ensino, professora da Universidade Cândido Mendes (Nova Friburgo).

<sup>1</sup> Deleuze e Guattari trabalharam a noção de literatura menor, do saber menor, entendendo que é aquele que “faz com que as raízes afluam e flutuem, escapando desta territorialidade forçada (...) nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas (...) nos leva sempre a novos agenciamentos.” Menor no sentido em que “o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído” (GALLO, 2003, p. 71-85), um saber devir que é “máquina de resistência”, porque é algo que escapa ao instituído que resiste, que foge ao controle.

---

exercícios de poder que produzem as relações. Foucault nos oferece essa ferramenta como possibilidade de análise da produção dos saberes.

E é neste sentido que me debruço sobre as práticas da sala de aula, porque, para mim, pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência. Ao registrar a história como possibilidade de contar certa história, proponho-me a escrever a história sob a ótica não oficial, a partir da perspectiva da margem.

Pretendo dar ouvidos a essas vozes, a partir não das formas já constituídas, dos lugares e limites já definidos, mas *da margem*, possibilitando acessar as lógicas contidas nas relações, dentre as quais as chamadas de indisciplina, desterritorializando o lócus oficial que produz o sentido de centro, não esquecendo o que nos diz Deleuze (1993): “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de se fazer... É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido”. (p. 11).

Como princípio metodológico, trabalho com os descentramentos explicitados por Foucault em *Segurança, Território, População* (2008), mais especificamente na “Aula de 8 de fevereiro de 1978”, por propor passar por fora do que se convencionou chamar instituição, para encontrar o que ele chama de tecnologias do poder, que “determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de dominação e consistem em uma objetivação do sujeito” (p. 48). E aí, questiono neste trabalho, como algumas práticas vão se constituindo.

O descentramento está na recusa em assumir as relações na escola como já prontas, em medir instituições, práticas e saberes com o metro e a norma desse objeto dado. O desafio se impõe ao apreender o movimento pelo qual se constitui o objeto. Este se constitui por meio de tecnologias movediças que vão construindo um campo de verdade com objetos de saber. No percurso das páginas que serão lidas há a constante preocupação de que as práticas escolares não sejam assumidas como um *a priori*.

Esses deslocamentos que os descentramentos propiciam produzem efeitos, desinstitucionalizando e desfuncionalizando as relações de poder e é desta feita que estabeleço sua genealogia, observando como se formam, como se transformam, como se desenvolvem, como se multiplicam a partir de algo diferente delas mesmas.

Vou me utilizar de falas como ferramentas analisadoras, pois os analisadores podem problematizar o não dito institucional, interrogando a construção dos discursos e as condições de sua produção (LOURAU, 1993).

---

## VIVÊNCIAS DAS NORMALISTAS DA DÉCADA DE 1970 – DESLOCAMENTOS E PRODUÇÃO DE OUTROS MOVIMENTOS

Entrei para o magistério em 1972, por uma opção política, pois queria lecionar para alunos das escolas públicas. Desta forma, acreditava que por meio da educação poderia dar minha contribuição à “revolução”, sonhando com a escola que liberta, com a socialização do conhecimento e o acesso à informação. Nesse contexto, fiz concurso para ser professora primária do antigo estado da Guanabara.

Com a inexperiência própria de uma caloura, quando cheguei à escola, por ser a mais nova na unidade, fui a última a escolher turma. Fiquei com a turma que sobrou, que ninguém desejou escolher, em função da forma como são distribuídas as turmas. Esse duplo processo de desqualificação perdura até os dias de hoje: desqualificação da turma por parte de quem a preteriu e desqualificação das recém concursadas, como um “ritual de iniciação” nas práticas escolares. O que se observa é uma cultura da desqualificação. Também devemos considerar que sob outro ponto de vista, o direito de escolher primeiro fazia parte de uma conquista por “melhores condições de trabalho”. Uma reflexão interessante: a conquista que por vezes desqualifica.

O dia da definição de turmas para o ano letivo que se inicia se dá com o ritual burocrático-administrativo: primeiramente há uma relação com o nome de cada professor, acompanhado do tempo de serviço naquela unidade escolar, organizada por ordem de chegada. Normalmente, as turmas estão relacionadas no quadro em seus respectivos turnos. Cada um é chamado individualmente para proceder a escolha da turma de sua preferência, não havendo uma discussão pedagógica *a priori*. Desta forma não há espaço de defesa de projetos de trabalho, tais como: aquela turma com a qual você conseguiu quase ao final do ano construir um trabalho pedagógico e já possui as condições para dar continuidade de forma dialógica a seu projeto. Há que se considerar que hoje, com os ciclos do primeiro segmento do ensino fundamental, recomenda-se pedagogicamente que o professor acompanhe seus alunos durante, por exemplo, o primeiro ciclo (que envolve os três primeiros anos de escolaridade), para que o objetivo do ciclo seja alcançado, ou seja, para que a alfabetização esteja sedimentada, evitando a retenção do aluno ao final do ciclo. Ao mesmo tempo, recuperando através da promoção sua autoestima, superando as renitentes repetências, síndromes dos primeiros anos de escolaridade.

Por outro lado, formatadas no protótipo da sociedade disciplinar, na medida em que a questão pedagógica era desconsiderada, surgia a possibilidade de um estranhamento que nos levasse a produzir outros movimentos.

---

E foi tal possibilidade que fez com que muitas de nós gestássemos outros caminhos, diferentes dos aprendidos nos bancos escolares, tentando dar conta do “ensinar a ler, escrever e contar”. Para além do ensino conteudístico<sup>2</sup>, a educação em um sentido amplo constituía-se num desafio grande demais para todas nós jovens professorandas. Vamos a este contexto.

Tratava-se de uma turma de primeira série com crianças com vários níveis de aprendizagem, onde a maior violência era a fome. A merenda escolar era para muitos a única refeição do dia. Uma realidade tão distante da moça de classe média que morava em Copacabana, leitora de Marx, lutando contra as diferenças de classes sociais, sonhando com o socialismo, contra a exploração da mais valia. No entanto, nunca tinha se aproximado da pobreza real.

Aprendi muito com aqueles alunos. Havia um menino que era dedicado, mas chegava sempre atrasado à aula. Um dia o repreendi por isso. Perguntado por que não colocava o relógio para despertar mais cedo, já que morava a uma hora de caminhada da escola, ele me respondeu que na sua casa não havia relógio, eles se guiavam pela natureza e nem sempre acertavam a hora com precisão. Nunca havia aventado a possibilidade de, dentro da cidade do Rio de Janeiro, uma família não ter relógio. Naturalizei esse objeto. E como “o vento que venta lá venta cá”, como professora cheguei desqualificando esses alunos.

Quando fui fazer um bingo na turma para animar o aprendizado dos números e pedi que trouxessem caroços de feijão ou milho, aprendi mais uma lição: não se pode “brincar” com comida. E foram esses alunos que provocaram um grande estranhamento em nós, professoras calouras, e nos proporcionaram uma reflexão sobre essa nossa profissão de educadoras. Quem estava educando quem? Quem tinha que ser “salvo”? Nós, de nossas rotinas eletrizantes que como robôs repetíamos um cardápio de exercícios decorados nas escolas normais? Eles, que entravam em contato com outras referências? Ou não se tratava de salvação, mas de encontros com possibilidades de vida?

E assim, aqueles pequeninos, tarjados por nós como fedorentos, melequentos e despossuídos de tudo, inclusive relógios, foram ganhando minha admiração e com ela construímos uma parceria imbatível. Joguei o programa na gaveta, até porque a cartilha falava textualmente “Vovó viu a uva” e outras pérolas distantes da vida daqueles alunos, e cometi mais um engano. A seguir, montei um projeto sobre o Sítio do Pica Pau Amarelo, planejando para que tudo o que precisassem aprender girasse em torno dele. As crianças não conheciam Monteiro Lobato, parecia que falávamos línguas diferentes, nada agradava ao grupo, que depois da merenda escolar pouco queria produzir. Então,

---

<sup>2</sup> De acordo com Gadotti (1991), “o ensino” se restringe a um rol de conteúdos elencados, como os afluentes dos rios, as fórmulas da química, os tempos dos verbos, e a educação em um sentido amplo é “lugar de tensão e de debate, espaço político-pedagógico e de liberdade (...)”. (p. 21).

---

decidi pesquisar suas brincadeiras, seus desejos, seus sentimentos, era quase fim de ano quando começamos de fato aquele ano letivo e escolhi essa turma para lecionar no ano seguinte.

O trabalho que organizei com entusiasmo no primeiro encontro com eles, por não lhes fazer sentido, alavancou a criação de outras estratégias, forçando a produção de outros saberes, fazendo com que o trabalho docente se dobrasse nele mesmo. Saberes produzidos com a turma e não para a turma, ou sobre a turma.

No ano seguinte, conseguimos estabelecer um campo de diálogo menos frenético (já que anteriormente parecia que falávamos idiomas diferentes). Não que tudo tenha transcorrido como nas histórias infantis que terminam com finais felizes. Como numa batalha de esgrimas, por vezes me desqualificavam, outras o cheque mate era meu, por vezes naturalizavam o que me indignava, outras vezes a normalização<sup>3</sup> impregnava minha ação. Nesse jogo que suscita a produção de outros saberes, nessa dança compassada (pois tem hora para começar e acabar, tem local determinado para se realizar, tem um programa para ser cumprido) nem sempre a condução dos trabalhos esteve em minhas mãos. Por diversas ocasiões, os próprios alunos conduziram os acontecimentos, construindo uma prática pedagógica atravessada por movimento, criatividade e vida.

Numa das minhas transferências, fui parar na Cidade de Deus, localidade que era manchete dos jornais da época com relação ao tráfico de drogas e à violência. A Cidade de Deus é um bairro desmembrado de Jacarepaguá, Rio de Janeiro, cuja população era oriunda da zona oeste. Foi criada em 1960 como política do então governo de Estado, visando a remoção de favelas de certas áreas da cidade.

No cotidiano, ministrava aula com a bolsa pendurada em um braço, e uma vassoura sempre à mão, para separar brigas em que os alunos utilizavam giletes como armas. A vassoura foi presente de uma servente que me deu no dia em que cheguei dizendo do “alto de sua sabedoria”: – Professora, a senhora vai precisar dela.

A turma não parava sentada, era uma confusão, muitas crianças com piolhos que saltavam das cabeças a olhos vistos, brigas no fim da sala com gilete. As idades eram díspares, havia um grupo que sabia ler e queria aprender, outro que queria, mas tinha muita dificuldade, outro que queria brincar o tempo todo. Era uma segunda série, também a última escolha, a turma que “sobrou” para a novata na escola. Dessa vez, já me achava com certa experiência, e ainda não havia

---

<sup>3</sup> A partir dos estudos de Foucault pode-se afirmar que, “(...) normalização é o conjunto de mecanismos por meio dos quais se compara, se diferencia, se exclui, se homogeniza, se hierarquiza, aos indivíduos que são divididos entre normais e anormais, tornando uns mais capazes que outros”. (LECHUGA, 2007, p. 204).

---

aprendido que as possibilidades pedagógicas dependem do grupo com que se trabalha e nem sempre o grupo de alunos tem a mesma história.

As histórias que eu contava contradiziam o que viam. Eles sempre relatando cenas de violência que faziam parte do cotidiano de suas vidas, com a maior naturalidade. Esses meninos e meninas moravam em casas de poucos cômodos, estreitas, nas quais mal cabiam, projetando para fora das quatro paredes suas intimidades: dormiam junto aos pais, presenciavam brigas, espancamentos, sexo, tiroteios, mortes, conflitos com a polícia, corrupção institucional e reverenciavam o poder paralelo dos xerifes da localidade.

Mas o que seria violência? Depende da perspectiva de quem faz o discurso. Era também uma violência para nós professores a formação que nos foi oferecida pela escola normal, vedando nossos olhos para esses contextos, ensinando-nos métodos, jogos, técnicas pedagógicas que mais pareciam munições molhadas de tão ineficazes. Ou quem sabe, são extremamente eficazes para o projeto de sociedade pretendido pelos que moravam “onde as luzes ofuscam nossos olhos”<sup>4</sup>.

Em meus estudos destaco “a fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder”, em que há uma frase que pode ser transmutada para a Cidade de Deus, por ser emblemática para essas crianças: “ruas tortas exigiam dele uma história feita por ginga e astúcia”. O que se observa é que as dificuldades de vida dessas crianças as ensejava na busca por saídas e possibilidades de sobrevivência, produzindo-se como malabaristas exímias. A retirada dessas pessoas do seu local de origem fez com que os meninos e meninas falassem mais, projetou perspectivas de vidas diferentes, mas também os fez sumir como o garoto da fábula. A novidade da mudança, da nova casa, do “bairro” organizado com a numeração em sequência era um frenesi na comunidade. Baptista (2001) nos alerta para o poder que revestiu o menino quando a cidade lá de baixo chega para “transformar” a sua vida, momento que o torna falante, mas que também o faz sumir. E repito a citação de Foucault (1992. p. 97-123) que Baptista (2001) escolheu:

(...) como o poder seria sem dúvida agradável e fácil de dismantelar, se se limitasse a vigiar, espiar, surpreender, proibir e punir; mas incita, produz, não é apenas olho e ouvido; faz agir e falar. (p. 198).

Nossos alunos eram crianças e tinham sonhos, seus corpos tinham um misto de esperteza e atenção, seus olhos se projetavam em perspectivas quanto ao novo e comecei a uni-los quando todas as manhãs os escutava com seus relatos. As alianças construídas por nós passavam também

---

<sup>4</sup> Expressão retirada do texto “A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder”, utilizada para se referir a cidade propriamente dita, com suas modernidades, local onde o poder constituído se estabelece com seus aparelhos.

---

pela captura da sua atenção durante a aula, talvez por isso falassem tanto “confessando o fruto de seu cárcere”. (BAPTISTA, 2001, p. 201). Mas também partiu da minha curiosidade sobre o que faziam, do que brincavam, da observação de seus cotidianos fora da escola. Por que eles não podiam sumir, renegando suas histórias e despolitizando seus contextos. Sumir, tornando invisível àquelas histórias de vida que carregavam em seu DNA social, sumir para dar lugar a um novo coletivo projetado pelos que moram “onde as luzes ofuscam nossos olhos”.

Em outra turma em que lecionei, percebendo o pouco interesse por essa escola formal e como ela estava distante deles, propus escolhermos uma peça de teatro para encenar. Ao optar pelo teatro considerei dois motivos: era uma técnica que eu já conhecia, pois havia feito muitas peças enquanto estudante e porque seria uma estratégia de integrar o grupo em suas diferentes aptidões. Dividimos os grupos de trabalho. Quando entrávamos em sala, colocávamos as carteiras para um canto e trabalhávamos no espaço livre, em pé, sentados no chão. Uns fazendo os painéis da peça, outros pensando o figurino, outros pensando nas músicas, outros, ainda, decorando os textos e sugerindo mudanças. Aposentei a vassoura!

A peça foi apresentada no dia dos professores/ semana da criança; a comunidade lotou a escola. A diretora gostou tanto que pediu que repetíssemos para a representante local do governo do estado. No ano seguinte, essa turma não “sobrou” para minha escolha. A grande maioria das crianças que não sabia ler e decorara textos, escrevera convites, desenhara painéis pesquisando em livros de gravuras o período histórico em que ocorreram as cenas da peça, estava motivada para descobrir essa língua da norma culta. Ao mesmo tempo, não contribuímos para o aumento dos índices de evasão escolar, nem corroboramos com a fala da mãe do menino que quanto mais falava sumia: – “Nessa cabeça dura não entra nada, puxou o pai e os irmãos. Acho que é do sangue, eles não dão para estudo”. (BAPTISTA, 2001, p. 199). Fala que muitas vezes captura o profissional da educação que acredita que é assim mesmo, faltando uma reflexão histórica e política.

Tratava-se de fugir do programa oficial, buscando alternativas para “construir com”, numa estratégia impulsionada pelos acontecimentos que nos levou ao encontro com outros saberes. Sem me aperceber, estava desmontando o castelo dos regulamentos e regimentos, das coisas prontas, estava procurando nas sombras da margem me apropriar das falas e saberes daqueles que não escrevem a história oficial.

Ainda em Jacarepaguá, fui transferida para uma escola que ficava numa localidade chamada Gardênia Azul. Minha sala de aula ficava no segundo andar. Nessa localidade, várias vezes deitávamos no chão com receio do tiroteio que se ouvia nas proximidades. Depois me acostumei e esse barulho já fazia parte do contexto. Colocando em análise essa naturalização, somos levados à

---

reflexão dos efeitos que produzem, o que nos capacita a desnaturalizar condutas que são consideradas comuns ou naturais. As pessoas acreditam que foi sempre assim e vai continuar assim por serem capturadas pela rotina dos acontecimentos.

Os alunos “xingavam” uns aos outros, marcavam rixas para o lado de fora da escola... Então, instituí a educação física como matéria principal. Quando os ânimos começavam a esquentar dizia: – “descendo para educação física”.

As aulas, às vezes, chegavam a ser de duas horas seguidas, com muitos exercícios de respiração (eu fazia ioga à época). Exaustos e relaxados, voltavam para a sala e conseguíamos trabalhar algum conteúdo. Quando a agressividade era de um só, chamava a servente, ela ficava no pé da escada e o aluno tinha que subir e descer a escada até que se acalmasse. A medida era dele mesmo. Colocando em análise essa prática fico a refletir sobre seus efeitos. Naquele momento, eu desejava me “livrar” do problema imediato. Talvez esses alunos até gostassem de estar fora da sala cheia de crianças e de regras, talvez até hoje se lembrem de quantos degraus tinha aquela escada e estejam contando essa história para seus filhos e contarão para seus netos. Certamente ficou em minhas lembranças de forma naturalizada, como se não houvesse outra maneira de agir ou como se esta fosse a outra forma de agir. Mas era uma prática de invenção que não naturalizava a relação dos estudantes com a sala de aula e apostava em deslocamentos para produzir uma aproximação entre professora-estudante-escola.

### **HIGIENISMO E DESQUALIFICAÇÃO: ENTRE PRÁTICAS SALVACIONISTAS E INÉRCIAS**

Na escola da Cidade de Deus criei o dia da batida. Nesse dia, revistava orelhas, unhas, cabelo, antes da entrada em sala. Essa prática higienista da minha formação, conjugando-se com a experiência do dia a dia da realidade dos alunos com as constantes batidas policiais, dava uma familiaridade a essa ação, levava a todos, alunos e pais, a ver com naturalidade esse dia.

Costa (1989) faz uma leitura das consequências desta pedagogia higienizada:

As sucessivas gerações formadas por esta pedagogia higienizada produziram o indivíduo urbano típico de nosso tempo. Indivíduo física e sexualmente obcecado pelo seu corpo; moral e sentimentalmente centrado em sua dor e seu prazer; socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas; finalmente, politicamente convicto de que da disciplina repressiva de sua vida depende a grandeza e o progresso do Estado brasileiro. (p. 214).



---

A prática higienista é uma intervenção direta nas famílias e na vida. A escola, em nome da saúde e do bem-estar, opera por meio dessa prática, que é uma prática de desqualificação. Mas muitas vezes, os profissionais da educação não analisam essa intervenção sob este prisma, porque fomos “formatados” e, em nosso “programa”, havia o *link* que mencionava como uma das muitas “funções” da escola a de observar a saúde do aluno. O que podemos observar nos parâmetros curriculares nacionais, onde um dos temas transversais é a saúde. Assim, fomos acepitizados com o mercado *clin*, limpeza/pureza, por estudarmos e possuímos um saber sobre as doenças, os problemas que a falta de saneamento básico suscita, que a água não tratada traz, que a casa não limpa acarreta, nos sentindo “responsáveis” por esclarecer àquelas famílias.

Em muitos locais, só a escola representa o poder público e éramos servidoras públicas. Como desnaturalizar essa prática, como encaminhar uma discussão mais ampla, para além das práticas históricas, ou seja, baseadas na herança deixada pelos educadores do passado? Em que medida esse arcabouço legal, regimental, produziu em nós essa prática higienista? Como essa prática higienista desqualifica as famílias?

O discurso da ciência caracteriza-se por desqualificar a família em relação à educação do corpo e do espírito. “No Brasil, a história da cientifização da escola teve um importante marco no século XIX, que coincidiu com a campanha levada a cabo por médicos higienistas para modernizar a família brasileira”. (CUNHA, 2003, p. 450). Cunha continua sua análise relatando que os higienistas estabeleceram, não só para os pais, mas também para os internatos, padrões de alimentação, horários de estudos e atividades físicas, controle no tempo dos banhos, e outras tantas medidas para produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação.

Anos mais tarde, quando fui diretora de um Ciep em Nova Friburgo, trabalhávamos a importância da higiene e víamos como consequência da execução de nossa proposta pedagógica, por exemplo, a interpelação das crianças a seus pais quando não havia banheiro dentro da casa. Um dos pais, num dia de reunião, me disse que nós lhe demos muito trabalho, pois seu filho não lhe deu sossego enquanto não fez esse tal banheiro numa área pequena onde costumava fazer seus churrascos e receber os amigos. Analiso a potência da intervenção da escola no cotidiano dessa família, na arquitetura e na organização de sua casa. A partir de que referências nos assumimos donos da verdade e orquestramos mudanças nas vidas alheias?

Na ocasião ficamos felizes com a ressonância de nossos preceitos, a família já estava mudando hábitos, tornando-se menos vulnerável às doenças, a escola estava cumprindo uma de suas metas como promotora de saúde. Numa atitude salvadora, filantrópica? Os conselhos da escola

---

sobre como cuidar do corpo, por exemplo, não seriam práticas filantrópicas? Na realidade, a família estava se adaptando ao modelo propagado.

Donzelot (1980), situando-se entre os séculos XVIII e XIX, nos faz verificar a passagem de um governo das famílias para um governo através das famílias. Nesse período, de acordo com suas pesquisas, aparecem constatações de que a família já não possui os conhecimentos necessários à contenção de seus membros. A história nos revela como instrumentos de coerção são oferecidos às famílias para a regulação de seus membros indisciplinados, tais como a internação em hospitais, que foi utilizada inúmeras vezes para contê-los ou livrar-se deles. Na França, com a queda da Bastilha, o estado toma a si funções antes assumidas pela família, torna-se instância responsável pela satisfação de suas necessidades: “organizador da felicidade dos cidadãos, dispensando assistência, trabalho, educação e saúde a todos (...)” (p. 52).

Ao mesmo tempo, a filantropia adota uma estratégia política de silenciamento e enquadramento, desqualifica as famílias com suas formas médico-higiênicas e higiênicas-pedagógicas; com seu pólo assistencial, utiliza o estado como meio formal de divulgação de conselhos e preceitos de comportamento e com seu pólo médico-higienista, como meio material de intervir em relação aos riscos de destruição da sociedade. Com essas duas formas de atuação modifica-se o antigo poder de soberania: “conselho eficaz em vez de caridade humilhante, norma preservadora no lugar da repressão destruidora” (p. 57).

Logo, a estrutura familiar ganha posição como resultado estratégico dessas duas táticas filantrópicas, porque através da poupança obtém maior autonomia em relação às redes de solidariedade e com as normas higienistas crianças e mulheres obtêm uma autonomia em relação à autoridade patriarcal.

Nesta disputa velada entre a filantropia e a caridade, a primeira distingue-se da segunda quanto aos seus objetivos. A caridade comporta mais abnegação, cede espaço para as formas filantrópicas, que atuarão de acordo com as novas regras do sistema, as novas formas de subalternidade. Por isso é preciso evidenciar a cada pedido de ajuda a falta moral que o determina: irresponsabilidade, devassidão, etc., criando um canal permanente entre a moral e a economia, destituindo o caráter de exploração do trabalho, mantendo a necessidade de vigilância constante da família.

Deste modo, a escola é apontada como remédio para acabar com a desordem e a imoralidade. Nesta sociedade onde a liberdade é regulada pela lógica do direito e tem como

---

parâmetro a propriedade privada, não se questiona a normalização, mas a necessidade de vigilância sobre as normas. É a sofisticação da normalização em nome da segurança.

Assim, a instituição escola, define normas para a educação e a saúde, difunde preceitos de higiene e controla através de seus alunos sua implementação na família. A escola em constante vigilância assegura ser ela a promotora de saúde. A escola que produz efeitos: “através da escola poder-se-á, ao mesmo tempo, limitar a imprevidência na reprodução, e aumentar a previdência na organização da vida (...)”. (DONZELOT, 1980, p. 73). A escola, como nos relata Foucault (1982), atende a ordem de uma nova “economia” de poder, que “faz circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo o corpo social” (1982, p. 8).

Foucault nos fala também do “problema político essencial para o intelectual” que é o de “saber se é possível constituir uma nova política da verdade”, e poderíamos fazer coro às suas palavras, porque este também é o problema do professor. “O problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”. (p. 14).

Dentro deste contexto analisado ao longo do texto, destaco a formação docente. A produção de nossa subjetividade, de nossas crenças sobre a vida e sobre o que há além da vida. A grande maioria da população ainda conserva uma crença cristã que impregna nossos corpos. Como contribuição, trago a reflexão de Alvarez-Uría, sobre ser verdade que muitas escolas substituíram o crucifixo pendurado em suas salas por retratos de autoridades, mas continuam a fabricar bons cristãos, numa herança conventual, sendo o isolamento do exterior a analogia que mais se perpetua “com efeitos decisivos tanto para a organização das escolas como para a transmissão dos saberes” (1996, p. 38). Por mais que nos alertemos sobre as armadilhas de nossa formação, estamos, constantemente, agindo sob a ressonância de agenciamentos que nos aprisionam e não nos permitem mudar de referenciais, de enfoques e concepções.

Penteado, Chun e Silva (2005) afirmam que:

O higienismo desenvolve-se em meio às tensões dos jogos de interesses econômicos e produtivos, à dominação das classes hegemônicas e às diferenças culturais e de identidade de vários segmentos sociais e dos seus modos característicos de apropriação da cultura e de sensibilidades, os quais refletem as maneiras de os homens compreenderem o mundo e de nele se posicionarem. (p. 11).

Essas autoras buscam a emergência do conceito de higiene na Grécia Antiga, imbricado às questões religiosas, “uma vez que as práticas religiosas valem-se das crenças e rituais de limpeza,

---

de purificação e de valorização de condutas morais e hábitos de vida determinados, tendo em vista a preparação das pessoas para se apresentarem aos deuses”. (p. 11).

Na idade média esse conceito arraigado na dicotomia saúde-doença está relacionado à prática de apartar, separar, classificar, organizar e banir as imundícies, dentro de uma fragmentação entre campo e cidade, rural e urbano.

O termo “limpo”, a partir do século XVII, adquire conotações morais, ao significar distinção, elegância, ordem e disciplina. O corpo, como primeira propriedade nossa, passa a ser trabalhado, havendo uma manipulação calculada dos seus elementos, gestos e comportamentos, colocado-o numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (FOUCAULT, 2004). E, neste sentido, passa a ser objeto de controle, vigiado, normatizado, avaliado, qualificado em seus comportamentos e desempenhos a partir de valores opostos do bem e do mal.

Segundo ainda Penteado, Chun e Silva (2005), em algumas culturas, como na Alemanha, é criada a polícia médica nas escolas. No Brasil, na década de 1920, Oswaldo Cruz realiza o controle higiênico através da vacinação compulsória e o estabelecimento da vigilância das atitudes e moralidades e exames médicos de pobres e imigrantes, confinando, quando para eles se fizesse necessário, os doentes.

A análise desenvolvida durante esta investigação não pretende cair na armadilha messiânica e moralista e julgar o que se relata como questões do bem e do mal, do certo e do errado. O que quero apresentar à discussão são questões, problematizações, buscando novos olhares a respeito dos acontecimentos, dando visibilidade a outros saberes. Os saberes daqueles que cotidianamente compartilham o chão da escola.

Nós que colaboramos na construção da proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep’s) –, durante o Encontro de Mendes<sup>5</sup>, apresentávamos, dentre outras questões, a discussão da escola como promotora de saúde. Era uma discussão da época e três anos depois, em novembro de 1986, no Canadá, esse conceito “promoção de saúde” foi ratificado, durante a Primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, num documento chamado Carta de Ottawa.

Segundo Santos (2003) a área de atuação das escolas promotoras de saúde é muito mais ampla do que o conceito *stricto sensu* de “saúde escolar”. As escolas são impelidas a fortalecer

---

<sup>5</sup> Encontro realizado em Mendes em novembro de 1983 reunindo 100 delegados professores de todo o estado do Rio de Janeiro, administradores da educação e líderes sindicais que aprovaram teses que foram impulsionadoras na construção do Projeto Político Pedagógico dos CIEP’s.

---

constantemente sua capacidade de oferecer meios para garantir a vida, o aprendizado e o trabalho e para tanto procuram parcerias com órgãos públicos ligados diretamente à saúde e à educação, bem como a outros setores, organizações não governamentais, professores, diretores de escolas, pessoal lotado nos estabelecimentos de ensino e comunidade. Trata-se do desenvolvimento de experiências voltadas para a promoção de melhores condições de saúde e de vida da comunidade escolar, irradiando suas ações para a comunidade em geral, identificando demandas, estimulando soluções e desenvolvendo habilidades e atitudes condizentes com a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva. Este é o mote desta escola promotora de saúde.

Na ocasião pensávamos neste modelo, talvez fundamentados na valorização da cultura popular, que defendia a reflexão e a ação transformadora, proposta por educadores como Paulo Freire e Darcy Ribeiro. A educação em saúde era apresentada como uma forma de promover o desenvolvimento humano de forma integral, num contexto e ambiente que determinavam as suas condições de existência. Porém, no dia a dia da implementação desta proposta, nos atravessamentos que se sucediam, nas rupturas que se desenharam necessárias para sua gestão, na composição das subjetividades dos profissionais daquele CIEP, muitas questões suscitam análises.

E agora, analisando aquela ação que era desenvolvida por um coletivo de profissionais, que se encontravam, realizavam reuniões com a comunidade, planejavam metas quantificadas para a reversão das incidências, por exemplo, de sarna, piolho; analisando as verdades e suas múltiplas possibilidades, penso que desqualificamos aquelas famílias que não possuíam banheiro dentro de casa, forjamos nas crianças essa demanda que era nossa e interferimos nos planos das famílias sem que dialogássemos com elas, apesar de dizermos que precisávamos delas para realizar nosso trabalho.

A prática pedagógica escolar rotula/classifica/categoriza os alunos, inclusive recomendando aos pais o encaminhamento ao posto de saúde, para medicação. Tem sido mais fácil procurar um “culpado” para o baixo desempenho de um aluno, preferencialmente fora da escola. A “culpa” é da criança que não é adequada à escola, da preguiça, do cansaço, do sono, da tristeza, da agitação, da desordem, da dislalia, da disgrafia, da dislexia, da discalculia, da disortografia, do TDAH<sup>6</sup>, da família, da professora, da gestão da escola, dos regulamentos escolares, da pobreza, como se tudo isso não tivesse a ver com a escola. A “culpa” é desse nosso corpo marcado pela necessidade de

---

<sup>6</sup> Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado, às vezes, de Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

---

encontrar respostas, necessidade que fecha seus poros e não o deixa respirar para problematizar as práticas sem a pretensão de encontrar soluções prontas, escolas ideais, professores ideais.

Nesse contexto de buscas, o discurso da necessidade de que os pais estejam presentes na escola fica cada vez menos convincente quando se trata da família popular, na medida em que, para a escola, cada vez menos esse pai é útil ao seu modelo e a escola vem desqualificando essa família.

Desta feita, Rego (1996), discorrendo sobre a indisciplina na escola, a associa, dentre outras questões, à desvalorização da escola por parte dos pais. A escola, de sua parte, se isenta de uma revisão interna, já que entende que o problema está fora de seu domínio, no âmbito familiar. São as famílias que são desestruturadas, que são ignorantes, etc. Mas de que maneira a família, sendo desqualificada pela escola, poderia valorizá-la? Muitas vezes as famílias são capturadas pela fala da escola e se reconhecem, por exemplo, como ignorantes, como fracassadas.

Um aluno, mulato bonito de olhos verdes, um menino que após ir à escola dormia na rua, chegava fedendo para a aula, ameaçava as crianças, criava tumulto em sala. Logo foram dizer que ele cheirava cola, ou era usuário de outra droga qualquer. Fui ver onde dormia, debaixo do Centro de Turismo, na praça principal da cidade. Havia outras crianças lá. Conseguimos trazê-las para o Ciep. Entravam antes das outras crianças, tomavam banho e vestiam uniformes que eram guardados na escola. Fomos atrás de seus pais, todas tinham família.

Lembro-me bem desse menino, ele me disse que gostava de dormir ali porque era muito iluminado e bonito. Sua mãe era alcoólatra. O pai tomava conta de cavalos de aluguel e me contou que morava depois da Trilha do Céu, um cemitério que fica num morro da cidade. O menino tinha medo de escuro e de alma do outro mundo, não gostava de ir para casa. Lá também dormia no chão e não tinha o que comer. Aquele monstro pintado pelo coletivo da escola fez o marido de uma professora, um matemático com mestrado, ir ao Ciep em defesa da esposa, porque o menino iniciou uma guerra de laranjas no refeitório e não obedeceu às ordens, provocando-lhe um ataque nervoso. Aquele “monstro” chorou como um bebê em meu colo na sala da direção, após me contar seus medos, deixando-me totalmente sem ação – inerte.

A inércia é uma potente ferramenta de análise, é uma palavra herdada da física, que significa a propriedade que têm os corpos de persistir no estado de repouso (ou de movimento) enquanto não intervém uma força que altere esse estado. Aquela inércia tinha gosto de impacto frente ao inesperado.

Aquela inércia era potente, pois estávamos visivelmente abalados, mexidos e atravessados pela realidade que não se apresenta organizada da forma como é posta nas histórias infantis, com

---

princípio, ações muitas vezes tensas, mas sempre com um final feliz e com uma lição de moral. Moral da história? Ali estávamos eu e o menino, sem que eu soubesse o que lhe dizer.

Em minha cabeça se passaram tantas questões, num movimento intenso, conturbador, num fluxo de afeto, mas que me deixou inerte. Scheinvar (2008) nos traz um olhar desta discussão quando escreve:

Pessoas obedientes e ordeiras talvez seja o produto mais precioso e indispensável para a realização do capital. Não se trata apenas de obedecer, mas de confundir-se com uma peça, de ser uma engrenagem de forma tão imantada que no fluir da montagem não se reconheça onde acaba o trabalhador e onde se inicia a matéria inerte: ambos tornam-se inertes com a sua obediência-máquina. (p. 9).

E da mesma forma com que o trabalhador confunde-se com a própria máquina, sempre há alguma força que altere essa cena, por mais que se deixe capturar pela inércia como uma peça. Assim estava eu, capturada pela fala de um menino e no silêncio da minha inércia. Ambos tornamo-nos inertes àquele acontecimento. Da mesma forma que o trabalhador em muitos momentos percebe-se inerte diante da exploração, frente a um gigante invisível que lhe introduz na ciranda do capital, lá estávamos eu e o menino, engolidos por uma sociedade disciplinar, que convive com práticas da sociedade de soberania e as atualiza para controlar. O menino produzido como “marginal”, “desqualificado” e “inferior”. Que subjetividades vêm sendo produzidas por meio de técnicas de tutela sobre as vidas? Eu cercada de regras, regimentos, estatutos, manuais, mas em nenhum deles havia o como proceder naquela situação, como gerir aquela vida. Trabalhadores, meninos e eu capturados e inertes. Uns com a inércia mórbida, maquina, naturalizando sua condição, outros com a inércia misturada à tensão, emoção, movimento, perplexos por resistirem a tal condição. Ambos capturados pelo mesmo modelo de sociedade.

É pertinente também trazer outra prática para este caso – a normalização. Donzelot (1980) aponta que as leis que editam normas e são “protetoras” da infância proliferaram entre 1840 e o final do século XIX e, que à época, a Igreja e o Estado pretenderam “consertar” as “amarras demasiado frouxas” com que controlavam a população marginalizada.

(...) 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, mas para “fazer penetrar, por seu intermédio, a civilização no lar”. (p. 75).

Donzelot refere-se, no texto acima, à atribuição da escola, à época, de substituta educacional dessas famílias, já que, eram tarjadas de irresponsáveis em relação a seus filhos, com liberdade para

---

abandonar, arrastar ou explorá-los. Era uma desqualificação às famílias em nome da civilização das crianças.

Ainda hoje atuamos desta forma na escola, acreditando que nossa ação sobre esse segmento das “populações enfraquecidas, embrutecidas e desmoralizadas pela miséria ou degradados pelos hábitos do vício e da vagabundagem” (p. 75) é para o “bem” delas, fazendo um juízo de valor caritativo, moralizador e “resgatador” de nossas almas para a vida eterna.

Nossas práticas, portanto, devem ser revistas cotidianamente, considerando os efeitos de nossas ações e não ações, de nossas paralisias, sem romanceá-las em questões eloquentes, assim como não precisamos vivenciar o sentimento da culpa, introjetado em todos nós “descendentes de Adão”.



---

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. A Microfísica da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED: UFRGS, v. 21, n. 2, p. 31 – 42, jul./dez. 1996.
- BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder. In: MACIEL, Ira Maria. (Org.). *Psicologia e educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. v. 1.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- CUNHA, Marcus Vinicius. A Escola contra a Família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynhia Greive. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Critique et clinique*. Paris: Minuit, 1993.
- DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977 – 1978)*. São Paulo: M. Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Lisboa: Ed. Passagens, 1992. p. 97-123.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder – Introdução à Pedagogia do Conflito*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LECHUGA, Graciela. *Foucault*. México: UAM, 2007.
- LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- PENTEADO, Regina Zanella; CHUN, Regina Yu Shon; SILVA, Reginalice Cera da. Do higienismo às ações promotoras de saúde: a trajetória em saúde vocal. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 9 -17, abr. 2005.
- REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- SANTOS, Dinah Oliveira. Escolas Promotoras de Saúde. In: *Escolas promotoras de Saúde*. São Paulo: Atheneu, 2003.
- SCHEINVAR, Estela. *A produção da (in)disciplina: análises a partir da prática do conselho tutelar*. Rio de Janeiro, 2008. (Mimeo.)

### ABSTRATC

The following text is part of my essay on Public Politics post graduation and Human Formation (PPFH/UERJ) "Microphysics of schooling: everyday life in analysis". This task analyses the living experiences of teachers, school community in order to emphasize the meanings of practices present in school. The analysis is actually a proposal beyond the crystallized institutions dealing with the power technologies which produce them. In the same sense the everyday practices work as analyzers leading to emphasizing the lines which produce them. As a result, the dialogue among different types of crystallized knowledge stands out as well as the threatened ones against the effects of centralized power, makers of resistance, which emphasizing and questioning the produce truths make them the creation of other practices possible in a revolutionary change.

**Keywords:** Indiscipline. Pedagogy. Resistance.

*Recebido em agosto de 2011  
Aprovado em outubro de 2011*