

**O PODER NA ESCOLA:
UM ESTUDO DA PRÁTICA DISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

ALDO ANTONIO DE AZEVEDO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Esta dissertação foi orientada, lida e aprovada pela Comissão de Dissertação do(a) candidato(a) e aceita como parte dos requisitos da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Área de Concentração

Título da Dissertação

O PODER NA ESCOLA:

Um Estudo da Prática Disciplinar na Educação Física

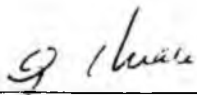
Aldo Antonio de Azevedo

Candidato (a)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – Dept^o de Teoria e Fundamentos

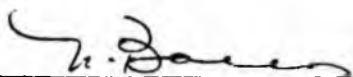
Departamento

Comissão:

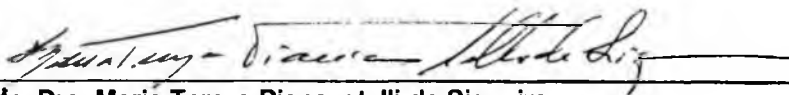


Prof. Dr. Geraldo de Oliveira Tonaco

Orientador



Profa. Dra. Hélène Barros



Profa. Dra. Maria Tereza Piancastelli de Siqueira

Brasília, 02 de Março de 1993

Data

".... o fato do poder penetra na estrutura delgada da sociedade: é identificável em todos os níveis e, conforme seu "objeto", insinua-se - à sua maneira - na existência."

(François Chatelet)

AGRADECIMENTOS

Meu carinho à Antonia Azevedo e Andressa, pelo incentivo e compreensão nessa trajetória.

Deixo aqui meu reconhecimento aos alunos, professores de Educação Física e direção da escola onde observei as aulas e realizei a entrevista. Também agradeço aos professores de Educação Física da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia, pelas respostas ao questionário.

Agradeço aos colegas, professores e funcionários da Pós-Graduação em Educação. Deixo um agradecimento especial à Anarcene.

Agradeço à Regina Corbucci, à Assunção Fialho, à Anita Souto Mayor e à Leonor Ribeiro, colegas que compartilharam comigo as dificuldades, angústias e alegrias dessa caminhada.

Sou especialmente grato ao meu orientador Geraldo de Oliveira Tonaco e às professoras da Banca, Hélène Barros e Maria Tereza Piancastelli de Siqueira. Ainda, um agradecimento especial ao prof. Brasilmar Nunes, do Programa de Mestrado em Sociologia da UnB, pelo auxílio na fundamentação teórica e metodológica desta dissertação.

Agradeço, finalmente, ao Reginaldo, cuja competência no trabalho de digitação foi-me indispensável, e à profª Samira pela revisão do texto.

SUMÁRIO

. RESUMO	1
. ABSTRACT	3
. INTRODUÇÃO	5
. CAPÍTULO I	
REVISÃO DE LITERATURA	14
1.1 - A Educação Física como Prática Disciplinar	39
. CAPÍTULO II	
AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE FOUCAULT	46
2.1 - O Saber e o Poder: a regulamentação e o exercício	47
2.2 - A Análise das Relações de Poder	63
. CAPÍTULO III	
A DISCIPLINA NA ESCOLA OU A ESCOLA DA DISCIPLINA ?	76
3.1 - A Escola como Lugar da Disciplina	77
3.2 - O Modelo Disciplinar de Foucault na Escola	87
3.3 - A Disciplina na Educação Física: a prática cotidiana na escola	115
3.3.1 - Os Procedimentos do Estudo	117
3.3.2 - Análise e Interpretação	119
. CONCLUSÕES GERAIS	125

. ANEXOS

Anexo 1 - Questionário: Modelo, Objetivo e Questões	134
Anexo 2 - Questionários Respondidos (exemplos)	138
Anexo 3 - Caracterização Física e Social da Escola	146
Anexo 4 - Roteiro da Entrevista com o Diretor	149
Anexo 5 - Entrevista com o Diretor (Transcrição de Fita) .	151
Anexo 6 - Estrutura e Funcionamento do Centro de Ensino nº 21 para o ano letivo de 1992	172
Anexo 7 - Roteiro da Observação Direta	179
Anexo 8 - Registro da Observação Direta	181
Anexo 9 - Síntese das Observações	182
. BIBLIOGRAFIA	186

RESUMO

Esta dissertação aborda a questão do poder na escola. O exercício da disciplina está inserido nessa questão, constituindo preocupação por parte de muitos educadores, que o entendem como indispensável ao processo ensino-aprendizagem.

Pretende-se, neste estudo, discutir o problema da disciplina na prática docente, a partir das contribuições teóricas de Michel Foucault. O referido autor analisa o poder como uma prática que se exerce e regula as relações sociais, atingindo a realidade mais concreta do indivíduo: o seu corpo. Essa prática verifica-se em espaços sociais menores, por meio de um tipo específico de poder, denominado disciplina ou "poder disciplinar". A disciplina incorpora um conjunto de técnicas de controle e vigilância, que constituem um modelo disciplinar muito utilizado nas instituições, entre as quais a escola.

A descrição e análise dessas técnicas na ação cotidiana do professor de Educação Física, por exemplo, resultam na produção de alunos úteis, integrados e adaptados às normas da escola e da sociedade. O professor, regulamentado por seu saber e por essas normas, usa técnicas de vigilância, de controle do espaço, do tempo e da atividade do aluno. Desse modo, o poder produz a individualização na escola.

Como, a partir das contribuições teóricas de Foucault, pensar o problema da disciplina, levando em conta a realidade da escola pública de primeiro e segundo graus? Quais as implicações

do exercício da disciplina na prática docente?

No contexto dessas indagações gerais, como se dão de modo mais específico, as relações de poder entre o professor de Educação Física e seus alunos? Quais as técnicas disciplinares específicas utilizadas pelo professor e suas implicações no processo ensino-aprendizagem da Educação Física?

São questões como essas, que este estudo pretende abordar, com a certeza de que a discussão do problema aqui não se esgota.

ABSTRACT

This dissertation approaches the question of capacity in school. The exercise of the discipline is included in this question, that worries many educators, who understand it as essential to the process teaching and learning.

In this essay, we intend to discuss the matter of the discipline in the teaching practice from Michel Foucault's theoretical contributions. The related author analyses the capacity as a practice that exercises and directs the social relations, that reach the concret reality of an individual: his body. This practice we notice in a smaller social intervals, by means of a specific kind of capacity, called discipline or "capacity of discipline". The discipline includes a unit of technics of control and vigilance, and these technics constitute a discipline model that is used in institutions, and in schools too.

The description and analysis of these technics used by the Physical teacher everyday, e.g., turn out the formation of helpful pupils, integrated and adapted to the rules of school and society. The teacher, regulated by his know how to and those rules, uses technics of vigilance, to control the interval the time and the activity of pupil. In this way, the capacity gives the individualism in school.

Then from Foucault's theoretical contributions, think about the matter of discipline, considering the reality of public schools of first and second grades? What are the involvements

from the exercise of the discipline in the teacher practice?

In the context of these general investigations, in a specific kind, the relations between the Physical teacher and his pupils? What are the specific technics in the discipline used by the teacher and it's involvements in the process teaching - learning of Physical Education?

There are questions like these, that this essay intend to approach, and it's certain that the discussion of this matter doesnot finish here.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do problema da disciplina na escola. Um tema antigo porém pouco explorado em estudos e pesquisas acadêmicas, devido, talvez, à pouca literatura existente sobre o assunto no Brasil.

Além desse reduzido conhecimento, a importância em abordar este assunto está em seu aspecto controvertido, que pode ser percebido no pensamento dos autores e na própria realidade concreta da escola.

Os educadores, de um modo geral, consideram que o trabalho escolar não se realiza sem disciplina. Apesar disso, de um lado, a grande maioria reduz o problema da disciplina à indisciplina do aluno, numa relação de causa e efeito. Aqui, as reclamações dos educadores se referem diretamente ao comportamento do aluno: os alunos são bagunceiros, brigam na escola, respondem ao professor, fazem pichações nas paredes e muros da escola, conversam muito e não prestam atenção às aulas, não estudam e não fazem os deveres de casa, etc. Os alunos são vistos como verdadeiros infratores das leis e responsáveis diretos pelo seu sucesso ou insucesso escolar, pois somente eles são avaliados na escola. De outro lado, poucos educadores

discutem o problema ao nível da "prática pedagógica"¹ e da organização e funcionamento da escola, a partir dos métodos e técnicas do professor e das normas e regras da escola, etc.

Considerando a relação existente entre educação e disciplina, a utilização da disciplina pela escola, no entender de alguns autores, é resultado do próprio processo educativo. Makarenko (1978,)² por exemplo, condena as regras e normas hierárquicas rígidas, dotadas de uma finalidade em si mesmas. Entende a disciplina como resultado da influência educativa (instrução, métodos de ensino, interação professor-aluno, conteúdos transmitidos, etc.), num processo de cooperação e comprometimento com a formação do homem necessário à construção de uma nova sociedade. Desse modo, a disciplina, enquanto resultado do processo educativo, só é alcançada através do trabalho consciente e coletivo da escola.

Também Gramsci (1968) considera a disciplina como um meio necessário para criar e encaminhar uma assimilação responsável e lúcida das diretrizes a realizar. Desse modo, o trabalho escolar deve se preocupar em propiciar ao aluno as condições de ser dirigente e não subalterno, o que exige

1. Adota-se aqui, o entendimento de "prática pedagógica" ou prática docente expressos em "O cotidiano do professor na preparação e execução do seu ensino". Cf. Cunha, Maria I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989, p. 105.

2. Makarenko, Anton. **Problemas da educação escolar soviética**. Lisboa: Seara Nova, 1978. p. 46-47.

esforço, trabalho e disciplina.³ Por isso, a disciplina exterior imposta está fadada ao fracasso e não é um instrumento educativo.

O autor em questão considera que a disciplina, para ser um meio ou instrumento educativo livremente aceito, precisa, antes, ser fixada pela própria coletividade. No caso da escola, entre professores, alunos e a direção.

No entanto, a realidade concreta da escola tem revelado a utilização da disciplina como um fim em si mesma, ou seja, como uma prática que nem sempre resulta do processo educativo. Por isso, a disciplina baseada em imposições tem sido, muitas vezes, supervalorizada em relação à tarefa precípua da escola, de ensinar, produzir o saber e formar o cidadão.

O problema tem sido analisado, ainda, na perspectiva da democratização das relações escolares. Aqui, as críticas são dirigidas ao autoritarismo do professor na condução do processo ensino-aprendizagem, não permitindo a participação ativa do aluno como sujeito desse processo. O aluno é visto como ignorante e suas experiências culturais não são consideradas. Está inserida, aí, uma "prática disciplinar"⁴ de métodos e técnicas autoritárias. Desse modo, por oposição, uma disciplina dita

35. Gramsci, A. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 29-31. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho.

41. O termo "prática disciplinar" neste estudo, se refere ao exercício da disciplina como prática de poder.

democrática seria aquela estabelecida livremente entre professor e aluno, fundada no diálogo, na participação, na coresponsabilidade e no respeito mútuo.

Sabemos que o professor, em sua prática cotidiana, pode, se assim o desejar, construir uma relação com o aluno a partir de uma disciplina democrática ou autoritária. Porém, tanto o excesso de espontaneísmo ou liberdade quanto o abuso na utilização de repreensões, punições e castigos podem levar a resultados desastrosos.

Em todo esse contexto polêmico, o problema tem sido pouco aprofundado na perspectiva do poder. Particularmente, entendemos que é ao nível exterior, das técnicas e exercícios de poder do professor, que a face dinâmica da disciplina é melhor captada.

Foucault (1988)⁵ estudou a noção de poder enfatizando o seu caráter de relação, de exercício, de funcionalidade e utilidade nas instituições, entre as quais a escola. Sem se aprofundar nas macroanálises relativas ao Estado, às Classes Sociais e à Ideologia, abordou, em nível microssocial, as técnicas e táticas de poder. A disciplina, por sua vez, foi por ele analisada como um tipo específico de poder, cujas características constituem um modelo disciplinar, muito

5. Consultar Foucault, M. **Microfísica do poder**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 295 p. (Coletânea de textos de Foucault organizados e traduzidos por Roberto Machado).

utilizado nas instituições, entre as quais a escola:⁶

- a disciplina é um tipo de organização do espaço, que é feita através de uma "arte de distribuição espacial dos indivíduos";

- "a disciplina é um controle da atividade", não diretamente sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento. É também um "controle do tempo", isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir com o máximo de rapidez e o máximo de eficácia;

- a "vigilância" constante sobre os indivíduos é um dos seus principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que se exerce de modo descontínuo, mas como algo permanente e invisível, que penetra os lugares e o corpo dos indivíduos;

- a disciplina implica num "registro" contínuo de conhecimentos sobre os indivíduos, de tal forma que, ao mesmo tempo em que se exerce um poder sobre eles, produz-se também um saber.

Elabora-se, assim, o que Foucault (1988) denomina "microfísica do poder".⁷ O poder se difunde, se dissemina e se especifica pelos níveis mais elementares da sociedade, sendo necessário, portanto, uma física ou "anatomia do detalhe" para acompanhar a ação desses pequenos poderes ou disciplinas.

6. Ver Foucault, M. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 125-146 (Ver a terceira parte do livro, onde é feita uma exposição completa da disciplina).

7. C.F. Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988. op. cit. p. xii-xiii.

No entender do autor, esses processos de controle e vigilância são produtores de novos indivíduos e de novos saberes sobre eles. As punições simples, por exemplo, são práticas corretivas e necessárias para que o indivíduo sinta a falta que cometeu. Porém, no caso da utilização extrema ou rígida de tais práticas, as implicações na educação reforçam os padrões de seletividade, exclusão e discriminação pela escola.

O fundamental nessa análise é que o autor não identifica o poder como uma prática unilateral, que pertence exclusivamente a uns indivíduos, no caso da escola, ao professor. Desse modo, o aluno é também detentor do poder e do saber, porém num nível menor que o professor.

A partir da nossa experiência como professor de Educação Física, percebemos que os processos de controle e vigilância descritos anteriormente, verificam-se durante as aulas. Estes processos, tanto em nível comportamental como didático, são exercidos com mais dificuldade na aula de Educação Física do que no ambiente da sala de aula, onde objeto de estudo através do esporte, da ginástica, do jogo e da dança. Essas atividades são reguladas por técnicas específicas de controle e vigilância do aluno, que constituem uma verdadeira disciplina corporal. O corpo e o comportamento do aluno são vigiados e controlados em função do tempo, do espaço e da sua atividade, através de regras, vozes de comando, apito, sinais, etc.

§- Frase que procura explicar o pensamento de Foucault, acerca da relação entre saber e poder. C.F. Châtelet, François, Pisier-Kouchner, Evelyne. **As concepções políticas do século XX: história do pensamento político**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983, p. 672.

Com o auxílio do seu poder disciplinador e dessas técnicas, o professor pode, se assim o desejar, conduzir a atividade no sentido de produzir corpos "dóceis", adestrados e normatizados em seu comportamento e movimentos, muitas vezes, com o uso do próprio exercício físico como castigo, sem qualquer finalidade educativa. Mas o professor pode usar a disciplina com uma finalidade educativa, se estiver preocupado com o aprimoramento e os cuidados com o corpo do aluno, bem como com o respeito às normas e regras da escola e da própria sociedade.

Enfim, apesar de necessários, os processos de controle e vigilância podem ser usados para a imposição da obediência, muitas vezes, com abuso de poder. A disciplina aqui, é uma prática punitiva, que proíbe e reprime, sem considerar o processo educativo. Por outro lado, a disciplina, enquanto prática de poder, também produz a utilidade, a organização das atividades escolares, a autodisciplina, o interesse e a participação do aluno. Neste caso, os métodos de controle e vigilância não devem ser impostos pelo professor, mas discutidos previamente com os alunos, no sentido de serem aceitos como meios de desenvolver o processo educativo.

Estas e outras questões relativas à disciplina serão aprofundadas ao longo do estudo, que está assim estruturado:

O capítulo I traz uma revisão da Literatura, apresentando a evolução do assunto através da descrição resumida e comentada do pensamento dos autores nas obras pesquisadas. Acrescentamos o estudo de algumas diversidades históricas da Educação Física no Brasil, bem como alguns pressupostos e

particularidades da sua prática docente na escola.

No capítulo II, sintetizamos as contribuições teóricas e metodológicas de Michel Foucault acerca do poder e da disciplina, no sentido de justificar a pertinência da sua visão no nosso estudo.

No capítulo III, a partir do entendimento da escola como lugar privilegiado de transmissão do saber e do exercício do poder, apresentamos uma visão crítica da questão da disciplina nesse contexto e citamos alguns casos de problemas disciplinares documentados e vivenciados na escola. Aprofundamos o estudo do modelo disciplinar de Foucault na escola, buscando vinculações com a realidade concreta da prática disciplinar na Educação Física.

Finalmente, as conclusões gerais, que não trazem respostas definitivas às inesgotáveis questões do assunto, mas sugerem um espaço para generalizações pessoais e reflexões.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

Nem todas as obras pesquisadas fundamentaram diretamente este estudo a respeito do fenômeno disciplina. Muitos autores que trataram do assunto, fora da perspectiva do mundo da sala de aula e da relação professor-aluno, não foram por nós aprofundados. Weber (1982),¹ por exemplo, ao estudar a "burocracia", faz uma identificação desta com a idéia de "disciplina racional". Esta noção refere-se a um mecanismo próprio da instituição burocrática, que se fundamenta na racionalização, nos métodos, no treinamento rotinizado, etc., de modo que os efeitos da sua ação na organização tendem para a obediência uniforme e a impessoalidade. A escola, assim, se objetiva como uma instituição burocrática. Temos, portanto, uma disciplina que normatiza o funcionamento da escola no seu todo, através de relações hierárquicas.

Também Durkheim (1984)², enquanto sociólogo e teórico

1- Cf. Weber, Max. **Ensaio de sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1982. p. 229-277. Tradução: Waltensir Dutra.

2- Cf. Durkheim, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Portugal: Rés, 1984. p. 115-149 e 231-297. Trad: Evaristo Santos.

da educação e da moral, nas suas preocupações referentes à função da escola na socialização dos valores coletivos, referiu-se à "disciplina escolar" como um instrumento insubstituível de educação moral. A disciplina escolar, para ele, é um conjunto de deveres a que a criança é obrigada a sujeitar-se, na escola, no sentido de moderar seus desejos e definir os limites de sua atividade individual.

Numa perspectiva de análise microssocial (análise em espaços sociais menores) nas instituições, vimos, em Foucault (1989), a descrição de um corpo humano marcado por uma disciplina.³ O corpo é alvo de exercícios de poder. É local de práticas de dominação, consentimento, resistências e conflitos que estão presentes nas relações sociais em qualquer instituição.

Algumas obras, procurando estudar a questão do poder na escola, adotaram a mesma perspectiva de análise. Guimarães (1988)⁴ por exemplo, enfoca os mecanismos disciplinares em ação no interior da escola, buscando relacioná-los às depredações que ocorrem nos prédios escolares. No entanto, apesar de se fundamentar nos processos de vigilância e punição descritos no modelo disciplinar de Foucault (1989), segundo os quais a disciplina implica na organização do espaço, no controle do tempo e da atividade, na vigilância e no registro contínuo de

3- Cf. Foucault, M. **Vigiar e punir**, 1989, op. cit. p. 125-146. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988, 183 p.

4- Cf. Guimarães, Aúrea. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988, 183 p.

conhecimentos⁵ a autora, com base em entrevistas com alunos de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries de 15 escolas de 1ª e 2ª graus de Campinas, em 1982, concluiu que não há uma relação direta entre vigilância, punição e a depredação dos prédios, uma vez que foram encontradas escolas com um rígido sistema disciplinar e que não foram danificadas; e outras, cuja disciplina quase inexistente mas o prédio é depredado; também surgem estabelecimentos onde a rigidez disciplinadora parece ocasionar a depredação feita por alunos.

Leal (1989)⁶ descreve e analisa as relações de poder no interior de uma escola pública catarinense, buscando captar as transformações ocorridas com a passagem de um processo de ordem arbitrária para um processo de abertura democrática. Também se fundamentando nos mecanismos disciplinares do modelo de Foucault (1989), a autora analisa as disposições normatizadoras da escola, enfocando a distribuição dos espaços e a circulação do poder em seu interior. O estudo se encerra com a idéia de que apesar do autoritarismo ainda reinante na escola, é possível vivenciar práticas democráticas em seu interior.

Siqueira (1988)⁷ mostra, através das descrições

5- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit.p.,125-172.

6- Consultar Leal, Elisabeth J. M. **Instituto estadual de educação: a erosão da ordem autoritária**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989, 166p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais),Universidade Federal de Santa Catarina,1989.

7- Siqueira, Maria J. T. **O Exercício do poder disciplinar no cotidiano da escola**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, 212p. Dissertação (Mestrado em Educação),Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina,1988.

de Foucault, como as práticas disciplinares no interior da escola refletem uma relação de dependência entre o saber e o poder. O exercício da disciplina é aqui estudado através da observação de uma classe de primeira série do primeiro grau de uma escola pública de Santa Catarina. O estudo está voltado para a área de Psicologia. A autora aborda os relacionamentos de poder e o comportamento do professor e dos alunos, no sentido de mostrar como o saber e o poder são produzidos na escola.

Van Balen(1983)⁸ caracteriza todo um conjunto de atividades e discursos do Serviço Social na escola, como práticas voltadas para o disciplinamento das classes menos favorecidas. O Serviço Social é, nesta perspectiva, caracterizado como uma prática disciplinar. Iniciando com um trabalho de pesquisa histórica e institucional, o autor levanta as ações e discursos do assistente social na escola, e faz uma comparação destes com os processos disciplinares descritos por Foucault(1989),⁹ em seu modelo disciplinar. A partir daí, o autor avança no sentido de criticar a prática do Serviço Social na escola, através dos caminhos históricos dessa prática, desde a sua origem até o momento atual. Este estudo se assemelha ao nosso, no que se refere à caracterização de um componente curricular ou atividade específica da escola, como prática disciplinar.

8- Van Balen, Age D. J. **Disciplina e controle da sociedade: análise do discurso e da prática cotidiana.** São Paulo: Cortez, 1983, 166p.

9- Cf. Foucault, M. **Vigiar e punir.** 1989, op. cit., p. 125-172.

No entanto, no caso do nosso estudo, a disciplina não é vista em relação à noção de classe social, e sim ao nível dos exercícios de poder sobre o indivíduo e seu corpo.

D'Antola (1989)¹⁰ apresenta uma coletânea de textos e experiências a respeito da problemática da disciplina na escola, discutindo a confusão que há entre autoridade e autoritarismo. A questão é refletida segundo dois enfoques:

- criação na escola de um clima democrático propício ao desenvolvimento harmonioso do ser humano;
- a disciplina num contexto democrático objetivando a formação de homens participantes e responsáveis por sua própria história.

Nos dois momentos, percebemos a atualidade da questão, de tal forma que os textos procuram não anular a escola enquanto agenciadora do saber, mas mostram que ela pode, se quiser, optar por um tipo de disciplina opressiva, tendo como centro a indisciplina do aluno. Por outro lado, a escola pode optar por um tipo de disciplina transformadora, cujo ato disciplinador conduza o estudante à apreensão do objeto a ser conhecido conforme a direção que seus agentes pretendem dar ao trabalho pedagógico. São denunciadas e criticadas as situações domesticadoras calcadas no estabelecimento de regulamentos rígidos. Dentre os textos deste livro, encontramos exemplos concretos vivenciados

10- D'Antola Arlette. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989, 90p.

na escola, identificados com as técnicas disciplinares do modelo de Foucault (1989). Outros textos enfocam a noção de burocracia, identificando o exercício da disciplina como um reflexo do sistema administrativo da escola. São discutidas, em geral, as noções de poder, autoridade, autonomia, conhecimento e liberdade, no sentido da utilização destas, dentro dos limites democráticos da escola. A disciplina é discutida na ótica da democratização das relações escolares. Este estudo apresenta um grande leque de possibilidades de abordagem do tema. Porém, as discussões nele apresentadas restringem-se ao debate entre democracia, autoridade e autoritarismo na escola. Não aprofunda, contudo, as questões relativas às práticas disciplinares na escola. As estratégias de poder do professor não são abordadas em profundidade.

Os autores acima citados, apesar de recorrerem ao estudo do modelo disciplinar de Foucault, não enfocaram satisfatoriamente a sua utilização na prática docente, bem como as implicações no processo ensino-aprendizagem.

Carvalho (1979)¹¹ por sua vez, propõe uma disciplina democrática para a organização escolar, apoiando-se no enfoque psicológico de Mary Parker Follet. Neste enfoque, a organização escolar deve buscar a atitude disciplinada (integração e autodireção responsável dos indivíduos) e a democratização das

11- Cf. Carvalho, Maria L. R. D. **Escola e democracia**: subsídios para um modelo de administração segundo as idéias de M. P. Follet. São Paulo: EPU, Campinas: Unicamp, 1979, 108p.

suas relações internas. A disciplina, neste contexto, é entendida como "um processo autônomo e voluntário, que perpassa os conflitos existentes nas relações hierárquicas da escola." 12

Embora acreditemos que este caminho para uma "autodisciplina" seja o ideal, a visão acima não considera os conflitos e os exercícios de poder nas relações escolares. Para a autora, a disciplina é um processo individual, fruto da organização da escola.

Patto (1990),¹³ num estudo crítico acerca do fracasso escolar de crianças dos segmentos mais pobres da população, aponta como explicação fundamental para a sua produção todo um conjunto de mecanismos coercitivos da escola, entre os quais o autoritarismo e a disciplina imposta pelos professores. Os exercícios de poder, aqui, visam a reforçar, recuperar e classificar as crianças em fortes e fracas. As práticas de poder vão desde as punições simples, como repetições de exercícios, passando pelo remanejamento de alunos de uma classe para outra, até a exclusão pelo medo, classificação e indisciplina.

Entendendo a sala de aula como lugar de dominação e rebeldia, a autora chama a atenção para a repressão da forma verbal e não-verbal que os alunos da classe desfavorecida sofrem na escola, pelo processo de seleção de modelos de alunos, a

12- Cf. Carvalho, M. **Escola e democracia**. 1979, op. cit., p. 77.

13- Cf. Patto, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz 1990, 385 p.

partir do autoritarismo e medo da perda de autoridade de muitos professores. O "livro de advertência" ou "livro do medo", é um exemplo do exercício do poder na escola. "À maneira das delegacias de polícia, nele são registrados o nome do infrator, data da infração e a ocorrência".¹⁴ Neste sentido, a criança é alvo de imposições, por não ser um participante ativo no processo ensino-aprendizagem.

A importância deste estudo está no deslocamento das explicações do fracasso escolar, da teoria da diferença cultural dos alunos, para a dos fatores intra-escolares, entre os quais a imposição da disciplina. A disciplina é vista na perspectiva da diferenciação de classes sociais, como um fator produtor de dificuldades de aprendizagem. Porém, a autora acima não aprofunda o estudo, a partir do modelo disciplinar de Foucault.

A questão da "indisciplina" é estudada por Farias (1979)¹⁵ à luz da perspectiva funcionalista de Parsons. A partir de um levantamento das causas de indisciplina escolar, relaciona as variáveis que interferem no processo de comportamento da criança na escola. Entendendo disciplina como a boa ordem em sala de aula, um processo de domínio de si próprio no meio ambiente, a submissão às exigências da aprendizagem ou técnicas com que os adultos fiscalizam e orientam a conduta das crianças,

14- Cf. Patto, M. **A produção do fracasso escolar**. 1990, op. cit., p. 219.

15- Cf. Farias, Carlos V. **Indisciplina escolar: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: Ed. da PUC, 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da PUC, 1979.

o autor descreve a ação do professor em sala de aula, bem como as punições utilizadas no sentido de se obter condições favoráveis à aprendizagem.

Por meio de um estudo de campo, com questionários para alunos, levantamento de opinião dos professores e observação em sala de aula, o autor analisou quantitativamente os dados obtidos e apontou diversas causas de indisciplina, constatando, por exemplo, que os alunos de diferentes níveis sócio-econômicos cometem indisciplinas diferentes. Nos níveis mais elevados é mais comum se encontrar alunos que conversam em aula. Já nas camadas mais baixas, as agressões físicas são mais frequentes.

A relevância deste estudo, está na tentativa do autor, de aprofundar as próprias noções de disciplina e indisciplina, bem como, na análise quantitativa que realiza. No entanto, os exercícios de poder e as práticas dos professores não são aqui abordadas num nível qualitativo.

Em nosso estudo, não se considerou aspectos como o nível sócio-econômico, sexo, idade, etc. Pretendeu-se fazer uma análise qualitativa, que não coloque a disciplina em relação a estes indicadores.

Em linhas gerais, as obras pesquisadas, abordam a questão da disciplina na escola, em relação à organização burocrática, aos princípios da democratização e autoritarismo, à diferenciação de classes, à práticas domesticadoras e à relação de causa e efeito entre disciplina e indisciplina. Não fazem um estudo específico das técnicas disciplinares de controle e vigilância na prática docente. Algumas, apenas fazem referência

ao modelo disciplinar de Foucault.

Outras abordagens foram feitas considerando as relações hierárquicas entre dirigentes e dirigidos na escola, bem como as bases do poder do professor nesse contexto. Sabe-se que este poder está diretamente ligado, a princípio, ao cargo ou função que o professor ocupa na hierarquia escolar e à posse do saber ou conhecimento a ser transmitido ao aluno. Do mesmo modo, a sua autoridade, enquanto direito de se fazer obedecer, dominar, influenciar, etc., fazem dele uma espécie de agente do poder na escola.

Neste sentido, Ribeiro (1986)¹⁶, tomando por base as categorias de análise do poder social de French & Raven, as quais são, "o poder institucional" (legítimo), "o coercitivo", o de "recompensa", o "referente" e o de "especialização", realizou um estudo do processo de interação em sala de aula, enfocando as diferentes formas de poder que condicionam o que se ensina e o que se aprende.

Partindo do pressuposto de que o professor é posto no papel de autoridade pela natureza de sua vinculação à escola e à sociedade, a autora levanta alguns aspectos conceituais e dimensões do papel do professor de modo a entender como este maneja a relação de poder e em que bases a sustenta. Entendendo o papel do professor na complexidade da sua relação com o aluno e

16- Cf. Ribeiro, Laura C. **Interação em sala de aula**: questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte: UFMG, 1986, 96p. O estudo "As bases do poder social" de French & Raven, foi por nós também pesquisado em Cartwright & Zander. **A dinâmica de grupo**: pesquisa e teoria. São Paulo: Herder, 1972, p. 758-779.

com os superiores, na escola, as dimensões verbal e não-verbal são por ela destacadas como imprescindíveis ao estudo das relações de poder.

Para a autora, o exercício contínuo da influência de um indivíduo sobre outro só pode se dar se houver condições para o exercício desta influência - em outros termos - desde que os indivíduos estejam ligados por uma relação e poder, na qual se insere a questão da legitimação. Este raciocínio se restringe àquelas relações em que há previsão de uma possibilidade mais duradoura de influência, dada pela própria natureza da relação existente - e este é o caso de alunos e professores.

Em relação às bases do poder social, o primeiro enfoque se refere ao "poder institucional" ou legítimo. Ele se fundamenta na percepção do aluno de que o professor tem o direito de lhe prescrever comportamentos. A aceitação da influência, do professor pelo aluno, é feita a partir desse poder. É uma espécie de poder do "cargo", que se exerce pela determinação do conjunto, divisões e abordagem de conteúdo do saber a ser ensinado; pela determinação da dinâmica, natureza e regras de trabalho do aluno; e, por fim, pela determinação do próprio comportamento do aluno durante os períodos de aula e fora dele.

A partir dessa grande amplitude de exercício, Ribeiro (1986) assinala que, "é sobre o fundo do poder institucional que podem emergir, configurar-se e impor-se os demais tipos de

poder" .17

O segundo tipo, "o poder de coerção", baseia-se na percepção do aluno de que o professor tem possibilidade de apresentar-lhe punições ou castigos, e exercer sobre ele a vigilância. Essa forma de poder, portanto, decorre da expectativa do aluno de que terá que vivenciar situações desagradáveis, se não se conformar à influência do professor. A autora assinala, ainda, que as cobranças ou penalidades para o não cumprimento das tarefas pode, muitas vezes, serem exigidas em tom ameaçador pelo professor.

O "poder de recompensa" toma por base a percepção do aluno de que o professor pode proporcionar-lhe recompensas, a partir da aceitação da sua influência. A utilização de recompensas ou reforçamentos pode aumentar o poder do professor. Neste caso, Ribeiro (1986) entende que tal utilização na prática escolar é bem menos comum do que o poder coercitivo.

O "poder especializado" por sua vez, fundamenta-se na percepção do aluno de que o professor é quem detém a posse do conhecimento especializado, o que "provoca uma influência primária na estrutura cognitiva do aluno" .18

Finalmente, o chamado "poder referente", que se apoia na "identificação do aluno com o professor" .19 Com a tendência do

17- Cf. Ribeiro, L. **Interação em sala de aula**. 1986. op. cit. p., 41.

18- Ibidem, p. 43.

19- Ibidem, p. 43.

aluno em se aproximar do professor, percebe-se uma espécie de conformismo e satisfação do aluno, no sentido de modelar seu comportamento pelo do professor. Desse modo, a relação de poder se sustenta por uma relação de semelhança ou desejo de uma ligação mais próxima entre professor e aluno ou, ainda, pelo desejo do aluno de ser como o professor.

Ribeiro (1986) conclui o estudo com o esboço de um quadro esquemático, que identifica os comportamentos de sala de aula com essas formas ou categorias de base do poder. Tal estudo, embora consistente no que se refere a uma abordagem das modalidades de poder do professor na escola, não aprofunda o aspecto relacional e concreto destas modalidades na prática escolar através das técnicas, táticas e estratégias de ação e nos efeitos que produzem.

Para o desenvolvimento da nossa temática, apontamos um obstáculo inicial que deve ser superado. Durante esta fase de levantamento bibliográfico, não registramos nenhum estudo sobre a prática disciplinar, especificamente na Educação Física.²⁰

Novamente, o encontro com os textos de Foucault (1989) mostrou-nos o momento da superação deste obstáculo. Algumas afirmativas como por exemplo - "A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço";²¹ "Um corpo

20- Para tal registro, consultamos dentre outras obras, o estudo de Cantarino Filho, Mario R. **Teses brasileiras em Educação Física**. Brasília: Biblioteca Central-UnB, 1986. (catálogo).

21- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 130.

"disciplinado é a base do gesto eficiente";²² "Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder...",²³ etc, apresentavam alguns pontos de contato com o trabalho do professor de Educação Física na escola.

Assim, percebemos por exemplo, que a falta de locais adequados na escola para todos os professores de Educação Física obrigava-os a repartir o espaço, a distribuir e a controlar mais intensamente seus alunos. Até mesmo nas escolas com locais adequados e em quantidade suficiente, esse ritual da organização e repartição é percebido. Nessa organização do espaço, o movimento corporal é controlado. O professor é uma espécie de agente das operações do corpo e do comportamento do aluno. A materialidade do poder do professor se instala sobre o corpo do aluno.

Pode-se então dizer que a Educação Física na escola responde por uma "disciplina corporal"? Estaria na história da Educação Física as respostas para tal indagação?

Assim, cientes de que nosso interesse é um estudo da prática disciplinar na escola, e não da história da Educação Física pura e simplesmente contada, optamos apenas em expor alguns momentos dispersos dessa história que, apresentam pontos para reflexões sobre a referida prática.

22- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit. p. 139.

23- Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1989, op. cit., p. 147.

Lenharo (1986)²⁴ realizou um estudo do processo de militarização do corpo humano, ocorrido no período do Estado Novo, do conteúdo simbólico e da propaganda do regime, que deram as orientações para a absorção pelas diversas instituições dos dispositivos e práticas de participação militar na vida social e política do país. O Estado Novo foi um dos períodos de maior influência na Educação Física nos estabelecimentos de ensino.

Apoiando-se na temática de Foucault (1988), segundo a qual o corpo é visto como local de exercício de poder²⁵, este autor chama a atenção para o trato do corpo e sua modelagem que na época, foram projetados e impostos por revistas especializadas em saúde, higiene e, principalmente, em Educação Física. O corpo humano passa a receber as atenções de educadores, engenheiros, professores, médicos, igreja, escolas, hospitais, etc. O trato do corpo entra na ordem do dia, como uma necessidade para repensar e transformar a sociedade.

Por exemplo, o ritual da marcha militar do exército, que exige a orientação do movimento, a cadência, a solidariedade, o entusiasmo e, acima de tudo, a disciplina, são disseminados na vida social do país.

O corpo torna-se maquinaria, mercadoria útil, modelada radicalmente pela própria ação do homem. Nesta linha de

24- Lenharo, Alcir. **Sacralização da política**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1986, p. 56-106.

25- Cf. Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p.22, 145-152.

pensamento, o próprio diálogo entre o professor e os alunos é marcado por recomendações sobre os cuidados pessoais com o próprio corpo, pois "só o corpo convenientemente educado favorece o desenvolvimento do espírito" e atua como "um instrumento dócil e perfeito".²⁶

As teses que incorporam os textos teóricos sobre a Educação Física no Estado Novo enfatizam três pontos, a saber: a moralização do corpo pelo exercício físico, o aprimoramento eugênico incorporado à raça, a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho.

As prescrições eugênicas fixaram o desejo de branqueamento da raça e uma espécie de normatização do comportamento do indivíduo, conforme o trecho abaixo:

"A nova Educação Física deverá formar um homem típico que tenha as seguintes características: de talhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele sã, ágil, desperto, erecto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginoso, senhor de si mesmo, sincero, honesto, puro de atos e pensamentos..." (27)

A criação deste estado de espírito através do exército apresentava-se não apenas como um instrumento de dominação, mas como instrumento de criação e uma técnica de civilização. Era a

26- Frase extraída pelo autor, da revista - **A Educação Física nas escolas, viver!** (Mensário de saúde e beleza), São Paulo, 3 (27): Setembro, 1940, p. 80. Neste número a revista estava em seu 30º ano, portanto, aparecera desde o começo do Estado Novo.

27- Cf. Lenharo, A. **Sacralização da política**. 1986. op. cit., p. 78-79.

"militarização espiritual", voltada para a docilização coletiva dos corpos e organização da sociedade, pela disciplina militar. A política esportiva é guiada pelos atributos da superioridade e pelo ideal de vitória, pela ambição honesta e determinada. A militarização espiritual inserida na Educação Física tinha, portanto, a missão de criação de uma raça obediente e disciplinada.

A forte penetração dos ideais militares na Educação Física estão claramente descritos no trecho a seguir:

"Entreguemos ao exército todos os poderes para que, no setor de Educação Física, ponha em prática em todo o território nacional a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um Evangelho salutaríssimo à nação..." "Seja o Brasil, todo ele, no tocante à Educação Física, uma Escola de Educação Física do exército..." (28)

Constata-se, num primeiro momento, a existência de uma Educação Física preocupada com a militarização fundamentada na higiene e na pureza da raça do corpo humano disciplinado. Posteriormente, registrou-se uma preocupação com o corpo enquanto instrumento de trabalho. Aqui, o trabalhador é transformado em soldado do trabalho, para atender aos objetivos da produtividade. O disciplinamento tinha como objetivo evitar a politização do trabalhador.

28 - Cf. Lenharo, A. **Sacralização da política**. 1986, op.cit., p. 81.

As práticas esportivas passam a desempenhar um papel fundamental, como forma de restabelecimento e compensação das energias dispendidas no trabalho. A Educação Física, então, assume a tarefa de militarização do trabalho. As argumentações favoráveis à economia de energia e necessidade de movimentos ágeis e rápidos fundamentam-se na necessidade de superar os males do trabalho lento, que cansa o trabalhador.

Foucault (1980) considera que a febre do trabalho que consome o tempo incrementa no capitalismo a cobiça pelo seu domínio. Não apenas o tempo comprado no mercado de trabalho, mas também "o tempo de vida, o tempo de existência dos homens"²⁹.

A Educação Física nos estabelecimentos fabris, no dizer de Lenharo (1986), "também pode ter sido um ensaio de ampliação do controle sobre o domínio do tempo do trabalhador".³⁰

O autor assinala, ainda, que essa trajetória de dominação, alicerçada por uma ordem política institucionalizada de contenção e desestruturação da classe trabalhadora, era feita por "micropolíticas" de coerção e construção do corpo disciplinado do trabalhador.

A exigência de relações sociais cooperativas e disciplinadas nas instituições ditava o lema no plano social. Ela era necessária para que se realizasse o projeto mítico de

29- Foucault, Michel. **Verdad y formas jurídicas**. Barcelona: Gedisa, 1980, p. 130.

30- Cf. Lenharo, A. **Sacralização da política**. 1986. op. cit., p. 94.

"criação do brasileiro uno, racionalmente homogêneo e acabado".³¹
 Um componente da influência fascista na sociedade totalitária brasileira, com a passagem de um esquadrinhamento disciplinar nas fábricas e escolas ao esquadrinhamento da moralidade nacional, formado pelas massas produtoras e pelas elites dirigentes.

Peregrino Junior (1942)³² assim destaca o papel da Educação Física na construção desse projeto:

"... só se pode cogitar de melhorar as condições do homem brasileiro cuidando ao mesmo tempo de sua cultura, de sua saúde, de sua estrutura moral, e isto se poderá conseguir com uma sábia "política biológica"..."

Ainda conforme Peregrino Junior (1942):³³

"Utilizando essa grande arma (a Educação Física), pelo esforço simultâneo... nesses dois sentidos - o da preparação eugênica das massas, é que se poderá realizar afinal o milagre da formação integral do homem brasileiro - forte de corpo, claro de espírito - puro de coração".

Em síntese, a Educação Física, no período do Estado Novo, apresentou-se como um instrumento útil ao disciplinamento da população em moldes militaristas, o que significou a penetração, na escola, de exercícios de ordem unida e da marcha militar, além de outras práticas disciplinadoras. Isto, sem

31- Cf. Lenharo, A. **Sacralização da política**. 1986. op. cit., p. 104.

32- Autor citado por Lenharo, A. **Sacralização da política**. 1986. op. cit. p. 105.

33- Autor citado por Lenharo, A. **Sacralização da política**. 1986. op. cit., p. 105.

duvida, representou uma visão negativa da Educação Física, não só nos colégios militares, mas também em muitas escolas, pela imposição de uma rígida disciplina.

Ghiraldelli Junior (1988)³⁴, diante da inexistência de esforços teóricos no sentido de se compor um quadro classificatório das correntes e tendências norteadoras da Educação Física no Brasil, realizou um estudo de levantamento e análise de 1863 artigos publicados nos principais periódicos (revistas) de Educação Física do país, dos anos 30 até a década de 80 (1988).

A partir deste estudo, foi possível resgatar cinco tendências da Educação Física Brasileira:

- ..Educação Física higienista (até 1930);
- ..Educação Física militarista (1930-1945);
- ..Educação Física pedagogicista (1945-1964);
- ..Educação Física competitivista (pós-64);
- ..Educação Física popular (atual).

O autor esclarece no entanto, que estas classificações são arbitrárias, e sua periodização deve ser entendida com cautela, uma vez que as tendências se incorporam e coexistem umas com as outras. Também, a relação entre essas correntes e a prática cotidiana da Educação Física é complexa, pois nem sempre

 34- Ghiraldelli Junior, Paulo. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988, 68p. (coleção espaço - Vol. 10).

alterações na literatura correspondem a uma efetiva mudança ao nível da prática, principalmente em relação à Educação Física na escola.

A Educação Física higienista (até 1930) apoiou-se no pensamento liberal que, no início do século XX, no Brasil, entendeu a Educação como redentora da humanidade. A necessidade de uma Educação Física que estivesse ligada a essa linha de pensamento, foi defendida por Rui Barbosa, apoiando-se na tese da não-separação entre a "higiene do corpo e a higiene da alma".³⁵ Desse modo, a Educação Física teria como fundamento uma "disciplina escolar" que conduzisse a essa educação higiênica do corpo.

Este pensamento, que se tornou dominante no contexto da própria Educação Física militarista, ainda hoje, é objeto do discurso de médicos e professores de Educação Física, pois, não se trata só da higiene para a prática do exercício físico, mas da aquisição de hábitos saudáveis.

Atualmente, percebe-se nas academias de ginástica não só o culto ao corpo belo, mas também à saúde. Este cuidado com o corpo e com si mesmo foi aprofundado ao nível da sexualidade, por Foucault (1985).³⁶

35- Cf. Ghiraldelli Junior, P. **Educação Física progressista**. 1988, op. cit., p. 23.

36- Cf. Foucault, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985, 246p.

A segunda corrente , Educação Física militarista (1930-1945), que corresponde a periodização do Estado Novo, é identificada pelo autor como uma "concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna".³⁷

Ghiraldelli Junior (1988) assinala, ainda, que além de incorporar as preocupações com a saúde individual e pública, essa concepção visava, por meio de um processo de seleção natural, eliminar os fracos e "incapacitados físicos", premiando os fortes, de modo a contribuir para a elevação da raça do povo. Com esse processo de docilização coletiva dos corpos, limitava, assim assim, as oportunidades de uma educação popular.

A terceira corrente identificada , a Educação Física pedagógica (1945-1964), refere-se ao momento da sistematização da Educação Física como atividade educativa nos currículos escolares. Não se trata apenas de promover a saúde e a disciplina, mas de situar a Educação Física como uma prática educativa. Isto quer dizer, fazer dela um meio de educação através da educação do movimento corporal, o que não poderia ser feito pelas outras matérias ditas instrutivas no interior da escola. No entanto, isso não significou o abandono da corrente militarista que exerceu forte influência na organização didático-pedagógica do ensino, através dos princípios do "regulamento nº 7" ou "Método do Exército Francês", que vigorou

37- Ghiraldelli Junior, P.. **Educação Física progressista**. 1988, op. cit. p. 18.

obrigatoriamente até os anos 50 na rede escolar brasileira.³⁸ Além disso, em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que praticamente funcionou como pólo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação Física brasileira durante as duas décadas seguintes.

A Educação Física pedagogicista foi inspirada no ideal escolanovista de Dewey e pela sociologia de Emile Durkheim, cujas idéias contribuíram para a denominação "Pedagogicista". O anseio liberal de educar o cidadão encontrava nas atividades cívicas e na liderança do professor de Educação Física seus marcos fundamentais. Assim, "as fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos"³⁹ ficam a cargo do professor de Educação Física.

A quarta corrente, A Educação Física competitivista (pós-64), é marcada pelo culto ao atleta-herói, o símbolo da superação dos limites individuais. O objetivo principal é a competição. A Educação Física agora é sinônimo de desporto, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de estudos capazes de apurar melhor a técnica desportiva (Fisiologia do Esforço, Biomecânica das Técnicas Desportivas, Treinamento Desportivo, Medicina Desportiva, etc).

Alheia aos conflitos políticos e sociais, esta corrente, a exemplo da Pedagogicista, reflete uma prática

38- Cf. Ghiraldelli Junior. P. Educação Física progressista. 1988, op. cit. p. 25.

39- Ibidem, p. 29.

disciplinar voltada para a arte de modelar o corpo, de produzir movimentos corporais tecnicamente perfeitos, economizando tempo e energia em busca da performance ou do resultado positivo nas competições. Desse modo, a Educação Física é vista como uma tecnologia de adestramento do gesto técnico.

Nos anos 60 e 70, a prática da Educação Física nas escolas públicas sofreu a influência do chamado "desporto de alto nível"⁴⁰ e do ideal da busca de medalhas olímpicas, o que justifica essa crescente tecnização nos métodos e procedimentos de trabalho do professor. O resultado desse processo, segundo o autor, é uma Educação Física que está a serviço da "hierarquização" e "elitização social",⁴¹ pela seleção dos fortes e eliminação dos fracos e incapacitados fisicamente.

Finalmente, a corrente da Educação Física popular (atual), que apesar da denominação "atual", não responde, necessariamente por isso em nossas escolas. Na verdade, ela não é conceituada, pelo autor como sendo uma Educação Física praticada pelo povo, mas que emerge da "prática social dos trabalhadores e, em especial, das iniciativas ligadas aos grupos de vanguarda do movimento operário e popular",⁴² em busca de uma perspectiva autônoma. Sua preocupação fundamental é com

40- Por desporto de alto nível, entenda-se aqui, o da alta competição, o olímpico, o profissional, explorado pela Mídia, etc.

41- Ghiraldelli Junior, P. **Educação Física progressista**. 1988. op. cit., p. 20.

42- Ibidem, p. 33.

o caráter lúdico e solidário das atividades físicas e desportivas, como promotoras da organização e mobilização das massas de trabalhadores.

Não se pode afirmar que não existe, aqui, uma preocupação com a disciplina do homem e do seu corpo. A Educação Física popular pode, por exemplo, estar a serviço dos patrões, no sentido de proporcionar o lazer, a recreação e relaxamento dos trabalhadores, no sentido de refazer suas energias para o trabalho. Do mesmo modo, a organização dos trabalhadores e os movimentos sociais não se fazem sem disciplina.

Acredita-se que esta última corrente identificada não exerce, ainda, uma forte influência na Educação Física praticada na escola, como as outras correntes anteriores exerceram, principalmente, a militarista.

Enfim, pode-se dizer que o ideal de "disciplina", acompanhou a trajetória da Educação Física no Brasil, tanto nas chamadas tendências adestradoras, originárias do modelo disciplinar militarista, quanto nas tendências ditas libertadoras.

As tendências pedagogicista e competitivista são as correntes dominantes na Educação Física praticada nas escolas hoje.

No item a seguir, apresentamos algumas questões referentes à Educação Física como prática disciplinar, a partir do enfoque conceitual e crítico de alguns autores, bem como da organização e caracterização da aula como um processo histórico e social que exige regras.

1.1 - A Educação Física como Prática Disciplinar

Nossa pretensão nesse item, é levantar alguns aspectos teóricos e práticos, que caracterizam a Educação Física como uma prática disciplinar.

A Educação Física tem sido considerada como cultura do físico, como uma área do conhecimento responsável pelas técnicas esportivas, como atividade prática que contribui para a formação integral do homem, como um instrumento de reprodução e veiculação de ideologias, etc. Neste contexto, sabe-se que seu objeto está centrado no movimento corporal humano. O que também aceita é seu caráter prático, que se utiliza do esporte, da ginástica, da dança e do jogo, para atingir seus objetivos educacionais. O resultado desses objetivos, segundo Oliveira (1988)⁴³ é dificultado devido a essa diversidade de abordagens, que refletem a atuação do professor, a partir de atividades formalizadas e mecanizadas.

Vimos no item anterior, que os extremos da padronização do comportamento corporal característicos das escolas militares, puseram em relevo nas demais escolas, o treinamento da docilidade. Este objetivo é alcançado por padrões de comportamento corporal ou disciplina corporal. Johnson (1990)⁴⁴ expressou claramente a incorporação dessa disciplina na

43- Cf. Oliveira, Victor. M. **O que é Educação Física?** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 86-7.

44- Johnson, Don. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 48. Tradução de: Adauri Bastos.

prática e no cotidiano da escola hoje, conforme o trecho a seguir:

"Os padrões de fadiga, desejo e excitação são colocados em alinhamento com os ritmos do cotidiano da escola, determinados externamente. A arte e os esportes são cuidadosamente regulados, e os estudantes são instruídos sobre como devem se posicionar, sacar, e lançar a bola. O comportamento idiossincrásico em geral é punido, seja fisicamente, no caso de estudantes muito inquietos ou agitados, seja por meio de notas baixas, no caso daqueles que não se expressam "corretamente"."

Sabe-se que a Educação Física é exercida, basicamente, em clubes, academias e escolas. Na escola, ela se constitui como matéria de ensino ou componente curricular, e é exercida normalmente em locais específicos, isolados e nem sempre adequados. Neste contexto, a Educação Física tem sido influenciada pelo modelo do esporte de alto nível, de rendimento ou alta competição.⁴⁵ Este modelo prima pelos ideais de performance e vitória a qualquer preço, a conquista de medalhas, a luta para ser o mais veloz, o mais forte, enfim, ser o melhor. Tudo dentro de uma técnica apurada e com muita ordem e disciplina. O rendimento físico e atlético, o resultado esportivo, a boa execução técnica, passam a ser as preocupações centrais das aulas.

⁴⁵- Dentre os estudos que abordaram esse tema, consultou-se: Costa, Vera Lúcia M. **Prática da Educação Física no 1º Grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação.** 2ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1987, 108 p.

Na prática do professor, percebe-se a aplicação de técnicas específicas de controle e regulação do movimento corporal. Os gestos são demonstrados, corrigidos e repetidos, a partir de modelos institucionalizados. Um corpo disciplinado se define, então, como a base para a execução de um exercício físico, de um gesto técnico eficiente ou de um resultado esportivo. Tais técnicas são úteis, uma vez que estão vinculadas à aquisição do saber ou aos objetivos do processo ensino-aprendizagem da Educação Física. Entretanto, elas também assumem uma perspectiva de imposição da disciplina pelo professor.

O desenvolvimento da atividade, pelo professor, fundamenta-se na definição de "uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento"⁴⁶. Desse modo, como a Educação Física se ocupa das atividades formativas (exercícios abdominais, flexões, saltos, etc.) e também das atividades gímnico-desportivas (ginástica, esporte e jogos), exige-se um mínimo de espaço e um máximo de obediência. Isto é feito pelas técnicas disciplinares, que conferem ao professor um poder sobre os alunos, a atividade e o espaço.

Freire (1989)⁴⁷, ao se referir à prática da Educação Física no 1º Grau, tece o seguinte comentário:

46- Cf. Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 125-146.

47- Cf. Freire, João B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989, p. 215.

"Mais recentemente, temos visto surgir uma outra opção por atividades analíticas, fundamentadas cientificamente, excessivamente preocupadas com a correção de particularidades do gesto, que garantem da mesma forma exemplar um controle da atividade, desde os testes iniciais, passando pela correção minuciosa de cada gesto segundo modelos estabelecidos, até os testes finais de avaliação".

Este controle rigoroso e o fechamento da atividade física no diretivismo, refletem um padrão de formalismo e de congelamento da relação professor-aluno. Chagas (1984)⁴⁸ apontou essa questão do formalismo como um dos fatores responsáveis pelo distanciamento que existe entre a importância do cultivo da atividade física e o que é feito na prática:

"Na escola, pelo formalismo de que se reveste, a Educação Física não logrou até hoje ocupar o lugar que naturalmente lhe cabe nas preferências de crianças e jovens e, conseqüentemente, no efetivo desenvolvimento do currículo."

Mas, se de um lado, o formalismo responde, em parte, pela necessidade de organização e controle rigorosos da atividade pelo professor, de outro, as aulas, às vezes nem sequer são realizadas, uma vez que não se proporciona uma atividade orientada dentro de padrões mínimos de desempenho e de condições materiais - espaço físico adequado e material esportivo em quantidade suficiente.

Assim, sem querer aprofundar o mérito dessa questão, o que se percebe, muitas vezes, é a omissão e o descaso com que o

48- Cf. Chagas, Valnir. **O ensino de 10 e 20 graus: antes, agora e depois?** 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1984, p. 142.

próprio professor desenvolve seu trabalho na escola.

Essas particularidades mostram uma Educação Física desarticulada em si mesma e também em relação aos demais componentes curriculares da escola.

A aula de Educação Física pode ser caracterizada como um fato histórico-social. Tal caracterização se dá em dois níveis: historicamente, a aula de hoje desenvolveu-se e sofreu mudanças no decorrer das últimas décadas. Ao nível do processo social, tais modificações foram produzidas por pessoas que compreenderam e compreendem a aula como um momento de transmissão de idéias, valores e normas.⁴⁹

Atualmente, como a tarefa principal da aula se resume em "introduzir os alunos nos modelos socialmente dominantes do esporte e qualificar os indivíduos para participar dos contextos específicos de ação e normas do esporte"⁵⁰, tal tarefa, requer um investimento nas operações do corpo, não só em direção ao rendimento, a competição, o jogo, mas também aos cuidados com esse corpo. Um ritual que exige obediência ao professor e às normas, em busca de uma autodisciplina. Isso é educativo, na medida em que, o aluno desenvolve o interesse pela prática do esporte, da ginástica, da dança, em direção ao cuidado de si. A ordem é se condicionar e ter um corpo bonito.

49- Cf. O grupo de trabalho Pedagógico UFPE-UFSM. **Visão didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: livro Técnico, 1991, p. 01.

50- Ibidem, p. 01.

Na aula de Educação Física, encontramos todo um conjunto de regras sociais, que vão desde regras de convívio humano, até regras codificadas ou constitutivas de um jogo ou esporte. Existem algumas classificações das regras que se referem à análise das formas esportivas. Digel (1982), por exemplo, dividiu as regras em "constitutivas" e "regulativas".⁵¹ As primeiras são as regras próprias ou características de um determinado jogo ou esporte. São divididas em 5 grupos:

- 1 - As regras do inventário (da situação inventada);
- 2 - As regras da zona (espaço);
- 3 - As regras do tempo;
- 4 - As regras da pessoa (jogador);
- 5 - As regras da ação, com relação:
 - a) ao inventário (no jogo de futebol, jogamos a bola com o pé);
 - b) ao jogador de futebol (um jogador de futebol não pode segurar o adversário e muito menos empurrá-lo);
 - c) à zona (um jogador de futebol não pode tocar a bola com as mãos na área);
 - d) ao tempo (o jogador não pode demorar muito para bater o pênalti);
 - e) às ações motoras (chutes a gol).

⁵¹- Autor citado pelo grupo de trabalho pedagógico UFPe-UFSM, em **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**, op. cit., p. 10.

As segundas, chamadas regulativas, são aquelas estabelecidas na própria atividade, pelos participantes entre si, independente de qualquer codificação. Refletem as intenções entre os praticantes. Assim, no jogo de futebol, por exemplo, não se determina para onde um passe ou um drible deve ser dado.

Do mesmo modo, as regras também determinam o direcionamento da aula. As relações professor-aluno e aluno-aluno constroem um "espaço disciplinar", que é demarcado por horários, frequência, uniforme, higiene, execução dos exercícios físicos, gestos técnicos, participação, obediência e respeito à autoridade do professor, etc.

O professor é quem determina que ações motoras devem ser executadas, além de decidir quando e como executá-las. Para isso, ele se utiliza do seu olho clínico, das vozes de comando, dos gestos e dos sinais.

O capítulo a seguir apresenta a orientação teórica do estudo. São enfocados e sintetizados alguns pressupostos de Foucault, acerca do saber e do poder, que permeiam a questão da disciplina. São explicitados, ainda, os procedimentos metodológicos do estudo que realizamos numa escola pública.

CAPÍTULO II

AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE FOUCAULT

O objetivo deste capítulo é apresentar uma síntese das principais contribuições teóricas de Foucault, no sentido de justificar a pertinência da sua visão neste estudo. Desse modo, num primeiro momento, são estudadas as noções de saber e poder, e sua relação intínseca. Num segundo momento, é feita uma exposição da perspectiva metodológica de Foucault, com as suas "precauções" para analisar as relações de poder. O poder é visto como um exercício e o saber como sua regulamentação. O poder é algo que circula e se constitui num saber produtivo: ele produz a individualização.

A partir desses fundamentos teóricos, a disciplina é conceituada como um campo ou corpo de saber e como um tipo específico de poder, cujo exercício, na escola, produz a individualização para uma sociedade disciplinada.

2.1 - O Saber e o Poder: a regulamentação e o exercício.

O estudo aprofundado do saber e do poder enquanto objetos de análise, bem como da relação entre eles, encontra-se nos projetos arqueológico e genealógico que, praticamente, marcam toda a trajetória das pesquisas de Foucault.¹

O projeto arqueológico constitui um método de investigação que tem o saber como objeto de análise. Ele é marcado por três livros,² os quais refletem a extensão de uma análise histórica que enfoca os saberes ocidentais do século XVI até o século XIX - Renascimento, Época Clássica e Modernidade.

A análise destas três obras, explicita os instrumentos metodológicos utilizados por Foucault, quais sejam: a noção de saber, o estabelecimento das descontinuidades ou rupturas, os critérios para a datação dos períodos e suas regras de transformação, as inter-relações conceituais, a articulação dos saberes com a estrutura social, etc.

1- Uma exposição completa e comentada da arqueologia e da genealogia em Foucault, é encontrada em - Machado, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 218 p.

2- As obras de Foucault que consultamos para esse estudo foram: Foucault, Michel. **História da loucura**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1989, 551 p. (primeiro livro). Foucault, M. **O nascimento da clínica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987. 241 p. (segundo livro). Foucault, M. **As palavras as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990, 407 p. (terceiro livro).

Foge aos objetivos do nosso estudo uma visão aprofundada de todos esses instrumentos metodológicos. Interessa-nos, aqui, um comentário da noção de saber que o autor preconiza na análise arqueológica, a sua versão da história e a idéia de "positividade".

A noção de saber é estudada pelo autor a partir da interioridade. O objetivo é analisar o saber a partir das formações discursivas. Na verdade, a arqueologia constitui uma análise do discurso, que pretende determinar as regras de formação dos objetos, dos seus enunciados, conceitos, temas ou teorias.

O discurso da prática médica ou da psiquiátrica são colocados em questão pois, na visão de Foucault, eles não são apenas uma nova teoria e uma nova prática, eles são também a radicalização de um processo histórico, ao longo do qual o aparecimento de novos saberes e práticas de controle sobre o louco e o doente desempenham um papel fundamental na constituição dos vários conceitos de loucura e da prática médica em diferentes épocas. Para o autor, as condições históricas de possibilidade da psiquiatria são mais institucionais do que teóricas.

A história, por sua vez, não é vista a partir de critérios de recorrência ou evolução, segundo os quais os discursos e práticas de uma época dependem sempre do acontecido anteriormente. Ela é enfocada nas suas rupturas ou descontinuidades. Os saberes sobre o louco, sobre o doente, o aluno, o professor, se dão nas relações institucionais e daí se

articulam com a estrutura social.

A condição de aparecimento destes saberes não está necessariamente vinculada ao discurso científico sobre eles, mas às práticas institucionais de controle, vigilância, exclusão, punição, etc., que são critérios sociais para organização das coletividades humanas. Desse modo, a articulação do saber acerca do aluno, por exemplo, é feita diretamente pelas as práticas institucionais de controle, que são exercidas sobre ele na escola.

Foucault, (1990) refere-se ainda, ao termo "positividade"³, significando especificidade, coerência e condições de possibilidade do saber enquanto produtor de discursos. O saber tem uma positividade e possui critérios internos de ordenação anteriores e independentes aos da ciência. É esta possibilidade que deve ser examinada.

Para Foucault (1987), "um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso".⁴ Desse modo, para haver saber é necessário a existência

3- Foucault, M. **As palavras e as coisas**. 1990, op. cit. p. 375. O termo "positividade" é usado por Foucault, para caracterizar a "descrição positiva" das práticas, dos saberes e dos exercícios de poder, na sua condição de possibilidade de produzir novos discursos. O referido termo, não é tomado no sentido conferido pela ciência, por meio do positivismo científico do século XIX, de Augusto Comte, que liga à palavra "positivo", cinco acepções: o real, o útil, a certeza, a previsão e o positivo em oposição ao negativo. Ao positivismo não interessam as causas dos fenômenos, porque isso não era "positivo", não era tarefa da ciência. Cf. Triviños, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 33-35.

4- Foucault, M. **A arqueologia do saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitária 1987. p. 206. trad: Luiz Felipe Baeta Neves.

de uma prática discursiva.

A partir do entendimento do discurso como uma dispersão, o saber é, então, o "conjunto de elementos, formados por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar..."⁵

Nesta breve análise do saber e da sua positividade no nível discursivo, nosso objetivo é compreender a prática disciplinar como um saber. Desse modo, embora os estudos referentes aos momentos da história da Educação Física, vistos na parte de revisão de literatura, tenham apontado para uma configuração da disciplina como um saber histórico, não é apenas ao nível das classificações e das teorias educacionais, que está descrita essa configuração.

No caso da escola, a condição de aparecimento da prática disciplinar está na relação direta do professor com o aluno, nos exercícios de poder, nos processos de seleção, classificação e exclusão. A disciplina, assim, constitui um saber que regulamenta o seu próprio exercício na escola.

O projeto genealógico de Foucault, por sua vez, objetiva a análise do saber na sua exterioridade e do poder na sua especificidade. Desse modo, do saber discursivo, passamos ao saber produzido por práticas de poder. Este momento interessamos de perto, pois é neste projeto que o autor tematiza o poder

5- Foucault, M. **A arqueologia do saber**. 1987, op. cit. p. 206.

ao nível das estratégias, técnicas e táticas, desvinculando-o de um discurso teórico, unitário, formal e científico.⁶

Se antes a arqueologia se definia como o método próprio à análise do discurso local, a genealogia se define, então, como a tática que ativa, liberta e exterioriza os saberes que emergem destes discursos locais descritos.

O texto intitulado - Nietzsche, La genealogia, la historia ⁷, escrito em homenagem a Jean Hyppolite quem Foucault substituiu no Collège de France, marca precisamente o momento em que a primazia discursiva cede lugar à a primazia da arqueologia e ao método genealógico que constituiu o primeiro passo rumo a uma analítica do poder.

Nessa obra, a idéia de genealogia é tomada por Foucault na sua relação com a questão do surgimento dos acontecimentos na sua exterioridade acidental, e isso exige a minúcia do saber, a paciência e a documentação. A emergência desses acontecimentos se produz sempre em um determinado estado de forças. Ninguém é responsável por ela, pois o sujeito do conhecimento é sacrificado e destruído pela própria vontade de saber.⁸ Desse modo, o corpo

6- Cf. Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988. op. cit., p. 171.

7- A obra que consultamos para este estudo, foi uma tradução espanhola: Foucault, Michel. **Nietzsche, la genealogia, la historia**. Valência: Pré-textos, 1988. trad. José Vasquez Pérez. Também, sobre a leitura da Genealogia, consultou-se a tradução Brasileira: Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p. 15-37 (Capítulo II - Nietzsche, a genealogia e a história).

8- Esta questão do sujeito, é uma das precauções metodológicas de Foucault, e será melhor aprofundada no item 2.2, A Análise das Relações de Poder, na página 63 dessa dissertação.

humano, por exemplo, traz consigo, ao longo da história tradicional ou factual, toda uma série de conflitos.

Ao identificar o corpo como superfície de inscrição e aplicação dos acontecimentos e como lugar de dissociação do eu, Foucault recorrendo a Nietzsche, acrescenta:

"Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que dele escapa a história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos - alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências."(9)

A genealogia, então, como análise de proveniência dos acontecimentos, deve interpretar e mostrar o ponto de articulação do corpo com a história - "O corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo."¹⁰

Desse modo, a genealogia em Nietzsche estabelece uma história das emergências, um ponto de surgimento. As emergências, no entender de Foucault, referem-se a jogos de dominação, ao estabelecimento de regras, resistências, etc. São a entrada em cena das forças.

A história genealogicamente contada é, portanto, aquela que pretende trazer à cena essas forças que se arriscam e se confrontam e fazem aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam.

A palavra "genealogia" foi introduzida em "Vigiar e punir", onde seu sentido aparece mais claramente. É este o objeto

9- Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p. 27.

10- Ibidem, p. 22.

do livro - uma história ou genealogia da 'alma moderna' em julgamento, que pretende mostrar que saberes, técnicas e discursos científicos se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir.¹¹

Foucault (1989) esboçou quatro regras gerais a respeito dos métodos punitivos:¹²

- a) não centrar o estudo dos mecanismos punitivos unicamente em seus efeitos "repressivos", no seu aspecto de "sanção", isto é, nos seus efeitos negativos. É preciso, antes, tomá-los nos seus efeitos positivos (Positividade), de tal forma que a punição seja vista como uma função social complexa;
- b) adotar a perspectiva da tática política em relação aos castigos, analisando-os não como simples conseqüências das regras do direito ou como indicadores de estruturas sociais, mas como técnicas específicas gerais de outros processos de poder;
- c) colocar a tecnologia do poder no princípio tanto de humanização da penalidade quanto do conhecimento do homem;
- d) verificar se a transformação na maneira como o corpo é investido pelas relações de poder tem como efeito esta entrada da alma no palco da justiça penal, e com ela a inserção na prática judiciária de todo um saber "científico".

Em suma, trata-se de estudar a transformação dos

11- Cf. Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit. p. 26.

12- Ibidem, p. 26.

métodos punitivos, a partir de uma tecnologia política do corpo, na qual poder-se-ia ler uma história das relações de poder nas suas técnicas específicas, de tal forma que delas se originem o homem como objeto de saber.

A tecnologia política do corpo nessa genealogia do poder não se refere, aos exercícios de poder político na sua real aceção, mas a mecanismos de sujeição específicos que não se exercem apenas ao nível do Estado, da ideologia, e da economia. Desse modo, Foucault refuta qualquer fundamento teórico contínuo e sólido que se imponha como fundamento unificador da genealogia do poder. Tanto é assim que se recusou, por exemplo, a explicá-la pelo economicismo. Para ele, o poder não pode ser somente explicado, finalizado ou funcionalizado pela economia, como sugere a concepção marxista.

Assim, o que fica claro nas análises genealógicas do poder é o deslocamento que elas produzem em relação à ciência e à filosofia política, que privilegiam em suas investigações sobre o poder a questão do Estado. Ao estudar a formação histórica das sociedades capitalistas, por meio de pesquisas precisas e minuciosas sobre o nascimento da instituição carcerária e da história da sexualidade, Foucault viu delinear-se uma não sinonímia entre Estado e poder. O que aparecia como evidente era a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de modos variados e indispensáveis inclusive à eficácia da sua ação.

Essa atenção às formas de exercício do poder levou Foucault a formular a distinção entre uma situação central ou

periférica e um nível macro ou micro de exercício. A palavra periferia não significa querer situar o poder fora do Estado. O objetivo é mostrar a diferença entre as mudanças, transformações e efeitos globais do poder em nível do Estado e de seus aparelhos, e a mecânica do poder que se expande pela sociedade, assumindo formas regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Uma espécie de poder que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o seu "corpo" - e que atravessa o corpo social penetrando na vida cotidiana, sendo por isso caracterizado como "micropoder" ou sub-poder.

A este deslocamento do espaço de análise e também do nível em que se efetua Foucault denominou "microfísica do poder".¹³ Dois aspectos aparecem intimamente ligados: de um lado, a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais e a idéia de que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. De outro, a investigação dos procedimentos técnicos de poder ou exercícios de poder, que realizam um controle detalhado sobre as operações do corpo - gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos. Desse modo, entende Foucault, que "a história dessa microfísica do poder punitivo seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da alma moderna."¹⁴

13- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989. op. cit. p. 29, 31. Ver também, Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p. xii - Introdução de Roberto Machado.

14- C. F. Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit. p. 31.

Veremos, ainda neste capítulo, no item 2.2 - A Análise das Relações de Poder, que para dar conta deste deslocamento centro-periferia e macro-micro, a análise que Foucault não só propõe, mas realiza, é chamada de "ascendente". Nela, o poder é estudado não como uma dominação global e centralizada que se dissemina homoganeamente de cima para baixo, mas como micropoderes que possuem uma tecnologia e uma especificidade próprias, atuando nos espaços sociais mais elementares e integrando-se ou não ao Estado. Daí a idéia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que não têm. Não há o dominador e o dominado, o responsável pelo poder e o não responsável, etc. Então, em sentido abstrato, "o poder" não existe, existem práticas, exercícios ou relações de poder. O poder é algo que se exerce e funciona.¹⁵

O fundamental de toda essa análise é que poder e saber se implicam mutuamente. Para Foucault, o saber encontra-se dotado estatutariamente e institucionalmente, de determinado poder. Desse modo, todo saber assegura o exercício de um poder.

15- Acerca desta questão do poder como algo anônimo que se exerce e funciona, encontramos no funcionamento arquitetural do Panóptico de Jeremy Bentham o exemplo que Foucault descreve para caracterizar essa eficácia de funcionamento do poder. C. F. Foucault, M. **Vigiar e punir**, 1989, op. cit. p. 173-199. Ver também, Foucault, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**, 1985, op. cit., p. 89-90.

E, também, o exercício do poder, em qualquer ponto da rede social, é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber.

Essa relação poder-saber é entendida por Foucault como imanente.¹⁶ Assim, se a sexualidade constituiu domínio do conhecimento, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível, e, em contrapartida, se o poder pôde torná-la seu alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e procedimentos discursivos. O mesmo pode ser dito acerca da disciplina na escola enquanto um campo de saber. Desse modo, o corpo do aluno assistido ou vigiado pelo professor, na escola, constitui foco local dessa relação poder-saber, que o individualiza.

Na verdade, essa é uma das teses principais da genealogia: "o poder é produtor de individualidade".¹⁷ O indivíduo é uma produção ou um dos efeitos mais importantes do poder e do saber. Porém, assinala Foucault, que não é certamente todo poder que individualiza, mas um tipo específico - o "poder disciplinar".¹⁸

A individualização, segundo Foucault, é "descendente".¹⁹ A medida que o poder se torna mais anônimo e

16- A respeito dessa Relação de imanência entre saber e poder, consultou-se Foucault, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 1985, op. cit. 93-94.

17- Cf. Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988., op. cit., p. xix, p. 183-184.

18- Ibidem, p. xx.

19- Ibidem, p. xx.

mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados, tendo como referência a "norma". Assim, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e delinqüente mais que o normal e o não-delinqüente. É em direção aos primeiros que se voltam todos os mecanismos individualizantes.

Neste sentido é que o hospício produz o louco como doente mental, o presídio produz o detento como marginal, e a escola ao utilizar as técnicas do poder de vigiar e punir, produz a docilidade a submissão e a rebeldia. Mas, apesar disso, o poder disciplinar, antes de destruir o indivíduo, ao contrário, o fabrica.

Se no projeto arqueológico, os instrumentos metodológicos apontavam no sentido das formações discursivas, no genealógico, a noção de "poder"²⁰ é direcionada no sentido dos termos "disciplina", "estratégia" e "dispositivo", buscando relacionar a constituição do saber a exercícios de poder, englobando tanto o nível discursivo quanto o não-discursivo. A questão da "disciplina" ou poder disciplinar, por nós já explicitada, será ainda objeto de conceituação e aprofundamento

20- Em verdade, não há em Foucault uma teoria do poder, o que ele faz é uma "analítica do poder". Neste sentido, ele mesmo diz: "Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução." Na verdade, se o poder é um feixe aberto de relações, mais ou menos organizado, mais ou menos coordenado, a questão então, é munir-se de princípios de análise que permitam uma "analítica das relações de poder". C. F. Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p. 248.

neste estudo. A noção de "estratégia", por sua vez, refere-se às correlações de força, jogos de luta, afrontamentos, conflitos heterogêneos e instáveis, etc., que estão situados fora do sistema Soberano-Lei (soberania do Estado e forma da Lei ou do Direito e também da Repressão). O poder é pensado em termos de manobras e táticas possíveis, múltiplas e moveis, que não supõem um sujeito detentor da Lei. Poder, neste sentido, "é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada."²¹ Este é o chamado "modelo estratégico".

Dentro desse modelo é que se colocam as inúmeras proposições metodológicas de Foucault acerca do poder²².

A noção de "dispositivo", por sua vez, é sintetizada por Foucault (1988) conforme o trecho abaixo.

"Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos."⁽²³⁾

21- C. F. Foucault, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 1985, op. cit. p., 89.

22- Essas proposições, bem como as chamadas "precauções de prudência", são os pontos norteadores da noção de "poder" em Foucault, e que nos orientaram. Elas tiveram seu esboço inicial nas obras **Vigiar e punir** e em **Microfísica do poder**, em seu texto **Soberania e Disciplina** (p.182-186). Posteriormente, são agrupadas e organizadas em **História da sexualidade I: a vontade de saber**. (p. 88-97), no texto chamado de "método". Em nosso estudo, elas se encontram descritas no item 2.2 - A Análise das Relações de Poder, página 63.

23- C. F. Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p. 244.

A partir dessa rede de elementos o dispositivo é caracterizado como um tipo de formação que, num dado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. Assim, "o dispositivo teve, portanto, uma função estratégica dominante."²⁴ Desse modo, a partir do século XVIII, além do dispositivo de sexualidade que surge como resposta ao dispositivo de aliança (dispositivo que se instalou na sociedade, em que a reprodução, o sistema de matrimônio e parentesco, a transmissão de nomes e bens constituem em suportes fundamentais da sexualidade), surge também, o "dispositivo disciplinar", para tornar o homem útil economicamente e dócil politicamente, em função das finalidades econômicas e políticas da sociedade capitalista. Foucault (1988) chama a isto, de "preenchimento estratégico" do dispositivo.

Neste sentido, o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder e, em contrapartida, ligado a uma ou mais configurações de saber que dele se originam e igualmente o condicionam. O dispositivo é isto: "estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles".²⁵

O dispositivo de sexualidade não é apenas do tipo disciplinar, não atuando unicamente para fabricar e transformar o indivíduo pelo controle do tempo, do espaço, da atividade,

24- Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op, cit., p. 244.

25- Ibidem, p. 246.

da vigilância e do exame. Ele também atua pela regulação das populações, exercendo um controle bio-político sobre elas, organizando um poder sobre a vida e a existência - o "bio-poder". 26

Segundo Foucault (1985), esse poder sobre a vida desenvolveu-se, então, a partir do século XVII, segundo dois polos funcionais. O primeiro, baseado nos procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: uma "anátomo - política do corpo humano", centrada no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento político de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. O segundo, que se formou por volta da metade do século XVIII, fundamentou-se nos exercícios de poder que caracterizam os controles reguladores: uma bio-política da população, centrada no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade...". 27

As disciplinas do corpo fundadas numa anatomia política do detalhe e as regulações das populações fundadas numa bio-política constituem, assim, os dois polos em torno dos

26- C. F. Foucault, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. op. cit., p. 132.

27- Ibidem, p. 131.

quais a organização do poder sobre a vida se instalou e se desenvolveu.

A explicitação e o aprofundamento destes instrumentos teóricos do projeto genealógico de Foucault em nosso estudo, têm como objetivo não só fundamentar a relação de imanência entre saber e poder, mas, também, entender a disciplina como um saber produtivo.

Assim, apesar de dispor de elementos punitivos, regimentos e normas, discursos, proposições morais, etc., a disciplina pode utilizar-se de tais processos, no sentido de responder pela organização e controle sobre a vida do aluno e também do próprio professor na escola.

No item a seguir, apresentamos uma síntese das principais precauções metodológicas de Foucault, relativas à análise das relações de poder.

2.2 - A Análise das Relações de Poder.

A produção de qualquer conhecimento deve ser considerada, antes de mais nada, como parcial ou provisória. Isso mostra que o momento da dúvida não pode, a princípio, ser solucionado com respostas prontas.

Do mesmo modo, essa produção não se esgota apenas pela sua elaboração ou descrição; a história do pesquisador, sua inserção no espaço a ser pesquisado, sua relação com o tema, a emergência e pontualidade dos acontecimentos estão sempre presentes. Por isso, entendemos que o caminho metodológico adotado nesta trajetória não pode assumir uma conotação de camisa de força.

Das leituras e discussões relativas à questão do método, chamou-nos atenção a posição de Feyerabend (1989)¹, segundo a qual, a idéia de método tem de ser refletida também na ótica do "anarquismo teórico", uma prática identificada ao princípio do "tudo vale". Tal princípio é visto como o único que não inibe o progresso epistemológico. Essa espécie de pluralismo metodológico coloca em questão as metodologias normativas, o rigor, a idéia de que só o cientista é competente e que a ciência é por excelência o lugar da verdade.

Esta perspectiva contrária ao método justifica que a

1- Consultar Feyerabend, Paul. **Contra o método**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1989, p. 488.

abordagem de um determinado tema de pesquisa não tenha no estabelecimento do rigor o seu esgotamento ou exaustão.

Assim, o objetivo dessa parte do trabalho será sintetizar as principais "precauções" metodológicos de Foucault, para analisar as relações de poder nas instituições, discutindo sua pertinência em nosso objeto de estudo.

O acesso as obras de Foucault, pela originalidade de seus estudos referentes ao saber e ao poder, permitiu-nos o deslocamento no sentido de um caminho metodológico, que considerasse a prática disciplinar do professor de Educação Física, na escola, no contexto das relações e exercícios de poder, sem necessariamente seguirmos as análises fundamentadas nas categorias - Estado, Classes Sociais e Ideologia.

A partir de uma visão que "não deve postular como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação;" pois "estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais",² encontramos o ponto de partida para um caminho que nos levasse da idéia a ação, sem nos atrelarmos a uma metodologia normativa fechada.

Na verdade, não há em Foucault uma teoria do poder como muitos pensam. O que ele propõe é uma liberação do poder da órbita do Estado, a partir do exercício de praticas dispersas, correntes, institucionais, anônimas e autônomas. Com isso,

2- Cf. Foucault, M. **História da sexualidade I**, op. cit., p. 88.

opõe-se à soberania, à dominação global e centralizada do Estado, pois entende que a questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de constituição, ou somente em termos de Estado ou aparelho de Estado. "O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou aparelho de Estado."³

No entender de alguns autores, essa liberação da teoria do poder em relação ao Estado é a contribuição original de Foucault. Poulantzas (1985), por exemplo, embora interprete com reservas essa visão, diz que a grande contribuição de Foucault ao papel do Estado está na referência que ele faz à materialidade das técnicas de exercício do poder nas instituições, ao vê-las como "técnicas que moldam os sujeitos sobre os quais se exerce o poder até mesmo em sua corporeidade".⁴

Também Deleuze (1988) assinala que, na analítica de Foucault, não se deve perguntar o que é poder ou de onde ele vem, mas como ele se exerce. Assim, se não existe o "poder" em sentido abstrato, o que existem são práticas ou relações de poder, que são ao mesmo tempo, locais, instáveis e difusas. Elas não surgem de um ponto central ou de um foco único de soberania, mas vão a cada instante "de um ponto a outro" no interior de uma espécie de campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, "resistências". "É por isso que elas

3- Cf. Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p. 221.

4- Cf. Poulantzas, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 78. Tradução: Rita Lima.

não são localizáveis numa instância ou noutra."⁵ São estratégias que devem ser explicadas na sua materialidade e dispersão.

Esta tese de Foucault sobre a não determinação do poder pelo Estado é também explicada por Deleuze (1988), ao entender que, se o poder não é essencialmente repressivo (já que "incita, suscita, produz"), ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável - classe social - e determinada - Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação). Neste ponto, Foucault retoma as temáticas de Nietzsche, para quem "a relação de forças ultrapassa singularmente a violência, e não pode ser definida por ela".⁶

Ainda sobre essa questão, no entender de Rajchman (1987), Foucault faz uma crítica à excessiva atenção que o pensamento político atribui à gênese do Estado, sua história, seu poder e abusos.⁷ Várias histórias políticas consideram a existência do indivíduo, do Estado, das pessoas, da população, como entidades reais, totais, evidentes por si mesmas. O que Foucault faz é uma inversão desta tendência, afirmando que estas entidades foram real e materialmente constituídas ou objetivadas por relações de poder e procedimentos de saber.

5- Ver Deleuze, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 81.

6- Ibidem, p. 79.

7- Consultar Rajchman, John. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 52. Trad. Álvaro Cabral.

Neste ponto, as relações de poder são vistas na sua exterioridade e materialidade, num nível mais concreto. Trata-se de analisar as relações de poder num nível "microssocial", ou seja, em espaços sociais menores. Aqui se inserem as análises de instituições, entre as quais a escola. Desse modo, é proposta uma analítica que vem de baixo - a análise ascendente.⁸

A prática disciplinar na escola, então, é melhor captada ao nível de técnicas e exercícios de poder que ocorrem na relação professor-aluno, no seu espaço. Nesse nível, ela é mais dinâmica do que ao nível abstrato das relações entre escola, sociedade e Estado.

Um segundo pressuposto a ser colocado é a questão da ideologia. No entender de Foucault (1988), o nível ideológico, embora exista, é também uma abstração como o Estado. Ele não pode, assim, ser identificado como um mecanismo próprio para explicar a dominação de classes ou de um indivíduo sobre o outro.⁹ Antes de se colocar a questão da ideologia, temos que estudar a questão do corpo e dos efeitos sobre ele. Desse modo, o corpo se define como local de práticas disciplinares e "superfície de inscrição dos acontecimentos".¹⁰

Rajchman (1987), numa leitura de Foucault, diz que o poder age sobre nós de modo muito mais direto e concreto do que

8- Cf. Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p. xiii.

9- Ibidem, p. 7-8.

10- Ibidem, p. 22.

através da simples inculcação de crenças irracionais, se direcionando para a própria formação de nossos corpos e de nossas identidades.¹¹

A não utilização da ideologia é, na verdade, uma das "precauções" metodológicas de Foucault (1988) que, embora admita que houve uma ideologia da educação, uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia parlamentar, etc., entende que, nas suas bases, o que se formou não foram ideologias mas "instrumentos reais de formação e acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação".¹²

A ideologia foi "utilizada para explicar erros, ilusões, representações - anteparo, em suma, tudo que impede a formação de discursos verdadeiros".¹³ Por isso, não poderíamos captar as práticas disciplinares na sua visibilidade, os efeitos do poder e a produção da verdade pela ideologia, uma vez que ela reduziria as possibilidades da descrição da face dinâmica dessas práticas.

Outra "precaução" metodológica de Foucault é a não utilização da noção de classe social. Entende que uma classe dominante não é uma abstração, mas também não é um dado prévio. Entre uma estratégia que fixa, reproduz, multiplica, acentua as

11- Cf. Rajchman, J. **Foucault: a liberdade da filosofia**. 1989, op. cit. p. 75

12- Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p. 186.

13- Ibidem, p. 237.

relações de força e a classe dominante existe uma relação recíproca de produção:

"Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade."(14)

Portanto, não é o professor em sua posição central, mas os alunos em suas relações recíprocas com o professor que fazem funcionar as múltiplas sujeições que existem e se exercem no interior da escola. Então, não é professor autoritário ou democrático, mas as relações com o aluno que expressam a formas de dominação na escola, entre as quais, o exercício da disciplina.

Na verdade poderíamos entender a relação professor - aluno na perspectiva da dominação de classe, sendo o aluno o lugar da "resistência". Sem dúvida, a autoridade do professor, fixada pelo seu cargo ou função na escola e pela posse do conhecimento, conduz a esse caminho. No entanto, tal perspectiva pode ser viabilizada no sentido contrário, pois todos detêm em maior ou menor grau uma certa margem de saber e de poder, independentemente da classe social a que pertençam. Isto justifica a circulação do poder, não só no sentido de uma hierarquia estabelecida no âmbito da instituição escolar, mas em vários sentidos; entre os próprios professores, entre os alunos, entre os membros da direção ou entre os funcionários.

14- Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit., p. 181.

Assim, no entender de Foucault (1988), o poder é algo que se exerce de forma anônima e autônoma. Ele não é posse ou propriedade de ninguém, e o que existem são práticas ou relações de poder. Portanto, "não existe de um lado, os que têm o poder e de outro, os que se encontram dele alijados".¹⁵

Neste caminho, contudo, havia um ponto questão que nos preocupava, e que sentíamos rondar todo o estudo: a questão do sujeito. Ora, onde ele estaria, se as práticas se evidenciam como anônimas e autônomas? Se o poder estava ao mesmo tempo em todos os lugares e em lugar nenhum, não era posse de ninguém, como então analisar a prática disciplinar da Educação Física na escola nesta perspectiva de dispersão?

Os problemas do sujeito e do saber são utilizados por Foucault na sua história da filosofia. Ele pressupõe, claramente, que o sujeito não é a condição do saber, mas que o saber acerca do sujeito é uma das formas históricas através das quais a experiência subjetiva é constituída. A questão do sujeito é colocada, em termos de práticas e corpos de saber. A sociedade, por exemplo, enquanto corpo de saber, tornou-se problematizada através de procedimentos pelos quais nos constituímos em sujeitos morais.¹⁶

15- Foucault, M. **Microfísica do poder**. op. cit. p. xiv.

16- C. F. Rajchman, J. **Foucault: a liberdade da filosofia**. 1987, op. cit p. 87.

Do mesmo modo, saber e poder estão diretamente ligados. Uma vez que não há relação de poder sem constituir um campo ou corpo de saber, nem saber que não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder:

"Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo no poder, mas o poder - saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento."(17)

O homem não é o mais velho problema que se tenha colocado ao saber humano. Não foi em torno dele e de seus segredos que, por muito tempo, o saber se constituiu. Isto significa, sem dúvida, uma rejeição do homem enquanto princípio básico ou fundamental que governa todos os fenômenos e como sujeito do conhecimento. Desse modo, os estudos de Foucault estão também ligados aos modos como o sujeito foi constituído em campos de conhecimento e formas de dominação.

Não se pode esquecer, no entanto, que, embora negasse ser estruturalista, Foucault é freqüentemente visto como um historiador que tenta identificar mais as estruturas inconscientes do que os dramas humanos. Porém, não é nosso propósito, aqui, aprofundar tal questão.

Então, entendemos como Siqueira (1988), que "são as práticas que se tornam perceptíveis nos exercícios dos homens concretos e não simplesmente no que pensamos." 18 Assim,

17- Ver Foucault, M. **Vigiar e punir.**, 1988, op. cit., p. 30.

18- Consultar Siqueira, Maria J. T. **O exercício do poder disciplinar no cotidiano da escola.** 1988, op. cit., p. 77.

importa, para nós, o fazer do professor e dos seus alunos no interior da escola e como se constitui a prática disciplinar nessa relação: as relações hierárquicas, na escola, a tomada de poder pelo professor, que se manifesta no ritual da aula, e as técnicas disciplinares que aí utiliza.

O ponto que acreditamos ser importante na proposição do nosso método de trabalho esta na análise dos exercicios de poder que Foucault propõe no seu projeto genealógico. Em resumo, as precauções metodológicas são:¹⁹

a)- o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar. O poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. O poder não é propriedade de ninguém, não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Desse modo, o poder deve ser analisado como algo que circula, no seu funcionamento, pois não existe "o poder", existem, sim, práticas ou relações de poder. O poder é uma relação que se exerce e funciona;

b)- as relações de poder não se demonstram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhe são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas

 19- A propósito das precauções metodológicas, maiores detalhes são encontrados na obras: Foucault, M. **Microfísica do poder**, op. cit. p. 182-191, e em Foucault, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**, op. cit. p. 88-97.

diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor. Tal produção deve ser descrita na "positividade" dos seus efeitos reais. Aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos é um dos primeiros efeitos do poder. O Indivíduo é um efeito do poder, pois o poder circula entre os indivíduos que constitui;

c)- o poder vem de baixo (análise "ascendente"), isto é, não é a dominação global que se pluraliza e repercute até embaixo. É preciso analisar a maneira como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos de poder atuam nos níveis mais baixos, mais elementares; e como eles se deslocam, se modificam e como são anexados pelos fenômenos globais. Do mesmo modo, já vimos que não há uma oposição binária entre dominadores e dominados;

A prática disciplinar, então, tem de ser compreendida nas suas técnicas específicas de controle, que se modificam e produzem efeitos na prática da Educação Física na escola.

d)- as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas. Há miras e objetivos no seu exercício, mas são estratégias anônimas. Lá onde elas são exercidas, suas técnicas específicas são claras e explícitas. O termo "intencional", aqui, deve ser entendido nos efeitos reais das relações de poder, na face externa das práticas reais e efetivas;

Neste sentido, o professor de Educação Física, por

exemplo, dispõe na escola de técnicas específicas para o exercício da disciplina na aula. Porém, não nos interessa discutir se ele é o detentor do poder ou não e o que pretende. Uma das questões é tornar visível o funcionamento das estratégias que utiliza, como sujeitam o corpo, direcionam os gestos corporais e regulam os comportamentos dos alunos, etc. E também, como as relações e práticas institucionais interferem na própria ação do professor de Educação Física.

e)- onde há poder há resistência, o que mostra o caráter relacional do poder. Não há o lugar da "resistência," pois o poder não está localizado em pontos fixos, determinados. O que há são focos de "resistências" possíveis. As relações de poder não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de "resistência", que representam seu papel de adversário. Os pontos ou focos de resistência, também identificados por Foucault, como formas de "contra-poder",²⁰ disseminam-se nas relações, provocando, às vezes, o levante de grupos ou indivíduos. Desse modo, pode-se entender esses pontos ou focos como o outro termo ou o outro lado das relações de poder;

Assim, os pontos de "resistência" da prática disciplinar na Educação Física podem estar localizados nos alunos e atravessar seus corpos, produzir focos de poder e se dispersarem no âmbito da escola.

20- Os termos "contra-poder" ou "formas de contrapoder" são utilizados por Foucault, como sinônimos de "resistência," significando contra-ofensiva ou "resistência" ao poder. Confira em Foucault, M. **Microfísica do poder**. op. cit., p. 225-6.

Então, conforme o modelo estratégico, é no campo das correlações de força, das lutas e das estratégias, que os mecanismos de poder devem ser analisados, ou seja, na dinâmica do seu exercício, nas suas práticas reais e efetivas.

Trata-se, como diz Foucault (1988):

"... de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar: captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento."(21)

Em linhas gerais, estes são os principais pressupostos metodológicos a serem observados em nosso estudo. No entanto, tais orientações não esgotam todas as questões relativas ao poder e à disciplina, nem tampouco as questões clássicas acerca do método.

21- Foucault, M. **Microfísica do poder**. op. cit., p. 182.

CAPÍTULO III

A DISCIPLINA NA ESCOLA OU A ESCOLA DA DISCIPLINA?

A escola constitui uma multiplicidade organizada, cujo espaço, dito social, é dirigido por normas, regras e exercícios de poder. No contexto da relação entre saber e poder na escola, as práticas disciplinares apoiam-se em normas hierárquicas, no saber do professor, no seu cargo ou função, e circulam entre os alunos, por meio da fiscalização e vigilância contínua.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma visão crítica da questão da disciplina na escola, considerando o poder de vigiar e punir, como um fim em si mesmo e como um meio para o alcance dos objetivos da escola e do processo ensino-aprendizagem propriamente dito. Desse modo, citamos casos de problemas disciplinares e suas implicações. Por fim, aprofundamos o estudo do modelo disciplinar de Foucault na escola, fazendo vinculações com a realidade concreta do exercício da disciplina na Educação Física.

3.1 - A Escola como Lugar da Disciplina

A prática disciplinar, no interior da escola, apoia-se em relações hierárquicas de poder, que partem da direção e se estendem a professores, servidores e alunos, de cima para baixo. Em cada setor ou matéria lecionada, ela se exerce através de técnicas de poder. Seu efeito principal é atrelar o indivíduo às normas e integrá-lo à escola e à sociedade, por meio de práticas de exclusão e discriminação.

Neste sentido, as normas disciplinares codificadas pela escola e as técnicas específicas de cada lugar da hierarquia escolar constituem um conjunto de regras, proibições e punições, que podem produzir diversas implicações no processo ensino-aprendizagem.

Na verdade, as relações hierárquicas que se estabelecem no espaço de escola reproduzem, em menor escala, a própria rede de relações que existe na sociedade. Isto não é algo inusitado. O que interessa é conhecer como essas relações se operacionalizam de fato, de tal forma que se possa analisar a escola através do seu poder disciplinador.

Tragtemberg (1985), ao analisar as relações de poder na escola, entende que a prática de ensino, em sua essência,

reduz-se à vigilância.¹ Desse modo, não é necessário recorrer à força para obter do aluno o seu silêncio e submissão. Conforme vimos na descrição de Foucault (1989), relativa à vigilância hierárquica, ao se referir ao modelo arquitetônico do dispositivo panóptico,² que o sucesso da disciplina na coerção, adestramento e modelagem dos indivíduos está num jogo de olhar, segundo o qual o aluno, a exemplo de um detento, saiba que está sendo observado, tanto no interior como no exterior da escola. O espaço escolar compõe-se, então, de uma rede de olhares que se controlam uns aos outros e faz funcionar um jogo de fiscalização.

A vigilância torna-se, assim, parte integrante de um processo de individualização de cima para baixo, para produzir novos alunos e também novos professores na escola, por meio dessa relação de fiscalização que está presente na prática de ensino. As salas de aula, corredores, banheiros, muros, o pátio, a quadra de esportes, etc., são alguns de seus alvos.

Neste processo de imposição do poder pela vigilância hierárquica, o poder se transfere e circula, produzindo uma relação de dominação contínua e individualizante. Desse modo, a escola seleciona e hierarquiza os alunos entre "melhores" e "piores", "fortes" e "fracos", "normais" e "anormais", etc. Essa diferenciação também se dá pela discriminação social, por

1- Consultar Tragtemberg, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação & sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano vii, nº 20, jan/abr 1985. p. 41.

2- Consultar Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989.op. cit., p. 153-199.

intermédio do reforçamento da imagem dos alunos tidos como problemáticos ou indisciplinados, como o "marginal", o "moleque", o "malandro", o "favelado", o "negrinho", etc.

Em Educação Física, o processo se dá pelo tipo físico: "o gordinho", o "magrinho", o "descoordenado", o "lerdo", o "retardado", etc. Desse modo, a disciplina constitui uma prática que corrompe a Educação Física.

As normas disciplinares e a prática dos professores têm o poder de produzir essa hierarquização entre os alunos. Os que a recusam são punidos com a desatenção do professor, castigos, suspensões, retenção na série, até a expulsão da escola, etc. Dessa forma, passamos da vigilância à punição.

Segundo Tragtemberg (1985), o objetivo das punições escolares não é "recuperar" os infratores, mas "marcá-los" e "diferenciá-los" dos "normais", de modo a restringi-los a grupos que estão à margem da sociedade.³

O mesmo controle que se exerce sobre o aluno também se estende ao professor. Sabe-se que a organização escolar, em linhas gerais, está fundada na centralização do poder na direção, que se utiliza de estratégias verticais de comunicação, de cima para baixo. Este controle, de certo modo, dificulta, impede ou anula a participação do professor nas discussões e na gestão da escola. Assim, a direção exerce um poder que

3- Ver Tragtemberg, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação & sociedade**. op. cit., p. 41.

consiste na determinação das ações dos outros, em fazer os outros trabalharem para que a escola funcione.

O controle disciplinar sobre o professor se faz, portanto, por um sistema de autoridade ou por uma via hierárquica. Esses elementos caracterizam o que Lapassade (1989) chama de "burocracia pedagógica", ou seja, a organização burocrática do ensino.⁴

A exclusão das pessoas da própria organização é o objetivo da ordem burocrática, na medida em que o poder, inicialmente, é exercido por um nível central ou cúpula dirigente. Há estatutos, códigos e regras, através dos quais se promove a apatia e a desmobilização. Aqui, a hierarquização define um sistema de supervisão, de inspeção e controle, de tal forma que a "atividade burocrática nada transforma; ela controla a transformação."⁵

Para Chauí (1980), esse quadro de impessoalidade, controle do outro e exclusão pelo poder, faz da ordem burocrática uma ordem violenta, se considerarmos que violência, para a autora, é a redução do sujeito social a um objeto manipulável.⁶

4- Consultar Lapassade, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: F. ALVES, 1989, p. 198 -200. Trad.: Henrique Augusto de Araújo Mesquita.

5- Ibidem, p. 199.

6- Consultar Chauí, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. **Estudos e debates**. São Paulo, Brasiliense, 1980 (8): 31-56.

Com sua própria condição de sujeito constantemente ameaçada, o professor tem que cumprir horários, obedecer ao currículo e às demais determinações da política educacional vigente.

Se o aluno, muitas vezes, percebe a ação controladora do professor como potencialmente ameaçadora, este, por sua vez, tem a mesma percepção acerca do controle exercido pela direção da escola. A essa via de fiscalização, ninguém escapa. A direção, com suas encarregadorias, supervisiona professores e alunos para que estes cumpram seus deveres, deixando-os livres para que exerçam determinados direitos. O professor, com sua vigilância constante sobre o aluno, é por ele também vigiado. Os alunos se fiscalizam entre si, etc.

Neste sentido, a separação entre dirigentes e dirigidos, na escola, faz-se pela centralização ou fixação do poder em lugares determinados. Desse modo, o apelo a ameaças e coações e à técnicas de exclusão acentuam a passividade e submissão do aluno para com os professores e destes com a direção da escola.

A escola funciona como uma instituição social regida por normas que se referem ao cumprimento de obrigações, à obediência aos horários, ao emprego do tempo, etc. Em consequência, a ação pedagógica do professor sobre os alunos situa-se sempre em relação a um espaço institucional: a classe, a quadra de esportes, o jardim, o auditório, etc.

As práticas disciplinares têm uma dimensão espacial que se relaciona com a hierarquia e a autoridade de quem as utiliza.

O exercício do poder supõe, portanto, uma organização particular do espaço. Claval (1979) justifica bem essa articulação do espaço com os mecanismos de poder:

"A divisão do espaço em áreas de observação e vigilância deve processar-se até uma delimitação em circunscrições superficialmente pequenas para serem transparentes."(7)

Assim, se por um lado, a sala de aula é configurada em carteiras enfileiradas, com a mesa do professor à frente; de outro, a eficácia do controle na quadra de esportes pelo professor de Educação Física exige aglomerações e formações dos alunos em grupos, colunas (filas) ou atividades individualizadas.

A perspectiva de organização do espaço faz da escola um observatório das ações do outro. A colocação de cada indivíduo num lugar determinado visa operacionalizar o controle do seu comportamento, seus gestos e sua frequência. Essa fixação de lugares é também uma forma de individualização e isolamento das comunicações do aluno na escola. Do mesmo modo, o diário de classe e o chamado "livro de ocorrências" da direção (uma espécie de registro da conduta, controle das entradas e saídas dos alunos, etc) inserem-se nesse controle individualizado.

O professor julga o aluno por um processo que vai desde a observação e o registro do seu interesse, participação e comportamento em sala, até avaliações orais e escritas.

7- Conforme Claval, Paul. **Espaço e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 23. Trad.: Waltensir Dutra.

O disciplinamento do aluno tem no exame um de seus mais importantes instrumentos na escola. É a técnica do exame que permite ao professor a comparação, seleção ou individualização entre os alunos. Essa técnica, apesar de estar ligada aos processos de formação do saber e exercício de poder, no caso de muitas avaliações escritas, apenas mostra que o aluno sabe "como" fazer a prova, porém esta "não prova seu saber":⁸

A relação professor-aluno põe em confronto o saber professoral e a ignorância do aluno. Daí, muitas vezes, decorre o abuso de poder do professor para aplicar técnicas disciplinares. Conforme Tragtemberg (1985), entendemos que não há saber absoluto nem ignorância absoluta, e que na escola, o saber do professor é "inacabado" e a ignorância do aluno "relativa".⁹ Apesar disso, na prática, o que se percebe na escola é a perspectiva de inferioridade do aluno em relação ao professor.

Enfatizando, ainda, essa visão da relação professor-aluno, Nidelcoff (1985) descreveu a figura do "professor policial", como sendo o tipo detentor do saber absoluto, posicionado num pedestal de poder, que o impede de considerar o saber e o poder do aluno e de seus familiares.¹⁰

Também Basaglia (1985), ao analisar a relação

8- Conforme Tragtemberg, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação & sociedade**. op. cit., p. 43.

9- Ibidem, p. 43.

10- Conforme Nidelcoff, Maria T. **Uma escola para o povo**. 23ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 99.

institucional entre o médico e o doente ou entre o enfermeiro e o doente num hospital psiquiátrico, identificou uma "relação de opressão e violência entre poder e não poder, que se transforma em exclusão do segundo pelo primeiro".¹¹

Sobre essa nitida divisão de funções, através da divisão social do trabalho, repousam também outras instituições como a família, a escola, a fábrica e a universidade. Assim, pais e filhos, professor e aluno, empregador e empregado, organizador e organizado, são relações institucionais que, a exemplo da relação entre médico e doente, têm na sua base a violência e a exclusão.

Este autor define essas instituições como "instituições da violência".¹² O grau de aplicação dessa violência depende da necessidade daquele que detém o poder de ocultá-la ou disfarçá-la. Nesse contexto de ocultação e disfarces, é que nascem e se sedimentam as instituições, desde a familiar e escolar até a prisão e o manicômio. Tais instituições justificam as situações de violência e exclusão, castigos e punições, como consequência da finalidade educativa (família e

11- Consultar Basaglia, Franco. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal, 1985. Ler o capítulo: As instituições da violência. p. 99-133. Trad. Heloisa Jean. Ver, também, Basaglia, Franco. **As instituições e os discursos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, nº 35, outubro-dezembro 1973, p. 34-71.

12- Basaglia, F. A. **A instituição negada**. 1985, op. cit., p. 101.

escola), da culpa (prisão) e da doença (manicômios).¹³

Casos como o do garoto Celestino Rodrigues Neto - o Netinho, de 14 anos, aluno da 8ª série do Colégio Militar do Rio de Janeiro, que, diante de uma disciplina militar rígida, suicidou-se com um tiro de revólver após ser surpreendido tentando colar numa prova de Geografia, constitui um exemplo, embora atípico, dos extremos a que pode chegar uma prática disciplinar baseada na violência, na exclusão e no castigo.¹⁴

Também registramos o caso de um professor de escola pública da cidade satélite de Ceilândia, no Distrito Federal, que diante da dificuldade de aprendizagem e controle do comportamento dos alunos, apelou para castigos físicos, obrigando-os a se ajoelharem sobre caroços de milho. E o curioso é que ele contou com o consentimento dos pais dos alunos. Nas próprias palavras deste professor, percebe-se a utilização da prática disciplinar apoiada no discurso da finalidade educativa:

"Eu castigava para educar. Sem raiva, sem rancor, até com pena. Era a aplicação de uma técnica que favoreceu a aprendizagem de metade da turma..."⁽¹⁵⁾

Basaglia (1985) assinala, ainda, que no interior dessa divisão radical entre os que têm poder e os que não têm, as

13- Basaglia, F. **A instituição negada**. 1985, op. cit., p. 101.

14- Consultar a Revista **Veja**, Editora Abril, 23 de maio de 1990, Ano 23, nº 20, Edição 1131, p. 62-63.

15- Consultar a revista **Nova escola**, Fundação Vitor Civita, dezembro de 1990, nº 45, p. 19.

posições se definem: "a autoridade paterna é agressiva e arbitrária, a escola se baseia na ameaça e na vingança; o empregador explora o trabalhador; o manicômio destrói o doente mental"¹⁶.

Desse modo, para os pais, o filho tem que ser melhor do que os outros na escola, e suas notas ruins ou mau comportamento são punidos e castigados para resolver esse fracasso. Na escola por sua vez, a ação do professor sobre esse fracasso é, muitas vezes, de ameaça.

A arbitrariedade que encobre a reciprocidade na relação professor - aluno reforça o poder do professor e diminui o do aluno. Nesse quadro, os alunos resistem, ora com desinteresse, ora com rebeldia, revelando, assim, que o problema, na maioria das vezes, não está neles, mas no tipo de relação estabelecida com o professor.

No interior dessa institucionalização, com seus espaços fechados, vigilantes e ameaçadores, é que nasce o bom e o mau aluno, o comportado e o bagunceiro, o disciplinado e o indisciplinado, etc.

Concluindo, a escola, ao se apoiar, no poder das normas, dos regulamentos, e no poder abusivo da vigilância e da punição, traduz-se numa escola de disciplina.

16- C.F. Basaglia, Franco. **A instituição negada**. 1985. op. cit., p. 101.

3.2 - O Modelo Disciplinar de Foucault na Escola.

O termo disciplina advém do universo de palavras cujo sentido exige uma conceituação clara e uma especificação dos seus limites em determinadas situações em que é utilizado, por estarem intimamente ligadas a condicionamentos sócio-culturais. Os vários significados do termo abrangem, segundo Holanda Ferreira (1977)¹⁷:

- a) um regime de ordem imposta ou consentida;
- b) uma ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização;
- c) relações de subordinação do aluno ao mestre;
- d) submissão a um regulamento;
- e) qualquer ramo do conhecimento humano;
- f) matéria de ensino.

Todas essas acepções do termo são apropriadas para ligá-lo à prática escolar. No entanto, para efeito desse estudo, não nos deteremos no significado de disciplina como ramo do conhecimento ou matéria de ensino.

As acepções a, b, c, e d, por sua vez, estão ligadas a relações de poder. Desse modo, referem-se a relacionamentos de mando e obediência no interior da escola, apoiando-se no poder

17- Holanda Ferreira, Aurélio Buarque. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A. 1977, p. 165.

da norma. Pressupõem práticas de poder que os indivíduos exercem uns sobre os outros, visando ao controle, à obediência, à regulação do comportamento e até a aquisição de uma autodisciplina ou disciplina intelectual.¹⁸

Neste sentido, a disciplina na escola pode ser imposta consentida ou negociada, de organização para o trabalho e para o estudo, controladora de comportamentos, etc. No entanto, em qualquer situação, ela expressa um caráter relacional e normativo. Em primeiro lugar, trata-se de exercícios de poder. São relações hierárquicas que, mesmo implícitas, individualizam o professor e o aluno. Em segundo lugar, esse processo se dá por regras e normas.

Mas não se trata, aqui, de conceituar disciplina apenas numa perspectiva unicamente associada à indisciplina e submissão do aluno, ao autoritarismo do diretor e do professor, ou imposição a um regimento escolar de direitos e deveres do professor e do aluno. Trata-se antes, de estudar o conceito de disciplina, enquanto um tipo específico de poder.¹⁹ Queremos captar o seu sentido, enquanto técnica, dispositivo ou estratégia de poder, que produz novos indivíduos na escola.

18- Por disciplina intelectual entenda-se um processo interno ou individual de organização e apropriação do saber, que não se adquire necessariamente na escola. C. F. D'antola, A. (ORG.). **A disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo.** 1989, op. cit. p. 36.

19- Consultar Foucault, M. **Vigiar e punir.** 1989, op. cit., p. 135-229. Ver também Foucault, M. **Microfísica do poder.** 1988, op. cit. xviii-xxi, 105-111, 145-152, 188-191.

Acredita-se, assim, que a necessidade da disciplina, o que ela produz, como ela individualiza no espaço possam ser melhor captados na emergência dos exercícios de poder entre o professor e os alunos.

Foucault (1989), entende a disciplina a partir de:

"... métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição contante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade ..."(20)

Essa conceituação, embora expresse uma visão contrária aos princípios de uma educação liberadora, expressa, também, um princípio próprio da instituição escolar.

No caso da aula de Educação Física, já vimos que existe todo um ritual de regras - constitutivas e regulativas da atividade, no sentido de conduzir a ação pedagógica do professor. Esses regulamentos constituem saberes sobre o controle e a vigilância das operações corporais dos alunos. Em muitos casos, esse processo de exercitação do corpo é realizado a partir de seqüências repetitivas e progressivas, com a permanente vigilância do professor.

Nesse contexto, o disciplinamento da habilidade corporal e da técnica se impõe como necessário, e, uma forma para alcançá-lo, é a repetição exaustiva do gesto técnico. Isto se traduz numa prática disciplinar necessária à aprendizagem. Aqui, embora se utilize do adestramento e da fragmentação do corpo, tais práticas são também úteis ao ensino.

20- Cf. Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit. p. 126.

Desse modo, se, de um lado, a disciplina reduz o corpo a segmentos individuais, de outro lado, ela organiza uma economia de gestos, que extrai do tempo cada vez mais forças úteis.

A utilidade do corpo é um dos efeitos da disciplina e pode ser analisada ao nível de variáveis ou unidades individuais, que podemos chamar qualidades físicas: força, velocidade, resistência, agilidade, habilidade, potência, etc. Essa exercitação do corpo, a partir de técnicas disciplinares aumenta as forças desse corpo em termos econômicos de utilidade. Utilidade para o esporte, para a ginástica, para jogar nas horas de lazer, etc.

Foucault, (1989) lembra que a partir do uso de processos de vigilância e controle do espaço, do tempo e da atividade, a disciplina se identifica a uma tecnologia de poder, a uma anatomia do detalhe.²¹

Nesse enfoque do detalhe, a disciplina procede inicialmente, "à distribuição dos indivíduos no espaço".²² Essa arte das distribuições é feita pela divisão e classificação dos indivíduos no espaço, e se utiliza dos seguintes princípios:

a) o "encarceramento". Este primeiro princípio exige uma cena ou um fechamento do local, de modo a evitar os conflitos com o meio externo e controlar e acalmar quem está no interior.²³

21- C. f. Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 127.

22- Ibidem, p. 130

23- Ibidem, p. 130.

Na entrevista com o diretor da escola, percebe-se a preocupação com este princípio, na fixação sobre o muro da escola de uma proteção de ferro e arames, denominada "mão francesa".²⁴ A escola se assemelha a uma espécie de fortaleza, que procura, assim, proteger seu patrimônio e neutralizar as situações de roubos, depredações, interrupções do trabalho, agitações, etc;

b) o princípio de "clausura". É o princípio que visa a organizar o espaço de forma muito mais flexível e fina. Para isso, utiliza-se de um outro princípio - o "quadriculamento". Trata-se de especificar e dividir o espaço, de tal forma que se tenha "cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo".²⁵

Desse modo, a disciplina constrói uma espécie de espaço analítico, que evita a distribuição por grupos e as aglomerações ou multiplicidades de indivíduos. Desse modo, é possível se estabelecer as presenças e ausências, saber onde estão localizados os indivíduos e poder vigiar seu comportamento.

Na escola, os alunos são colocados em salas numeradas e distribuídos de acordo com o grau, a série e a turma. Em geral, as salas são dispostas lado a lado, formando amplos corredores entre os pavilhões ou blocos. As aulas de Educação Física, por sua vez, são ministradas numa quadra de esportes, quando a escola a possui. Caso contrário, são utilizados os pátios e até quadras comunitárias nas proximidades da escola. De acordo com o

24- Ver no anexo v, página 151, a entrevista com o diretor.

25- Foucault, **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 131.

número de professores de Educação Física e alunos da escola, é comum a utilização simultânea do espaço por dois ou mais professores, o que não ocorre nas salas de aula, onde cada professor tem a sua sala.

Em qualquer situação, "o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir."²⁶ É uma forma de evitar a circulação nos corredores da escola, a vadiagem e aglomerações que interfiram no trabalho;

c) a regra das "localizações funcionais". Trata-se da codificação do espaço disciplinar em pontos determinados que satisfaçam não só a necessidade de vigiar, de anular comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil.²⁷

Os lugares nas salas de aula são demarcados por colunas ou fileiras que fornecem a localização de determinado aluno. Também o professor tem o seu lugar fixado num ponto estratégico em relação aos alunos. Já na aula de Educação Física, em geral, o professor permanece de pé num local onde possa comandar toda a turma, caminhando, às vezes, para observar melhor a atividade;

d) o quarto princípio - "fila". Refere-se à posição que um indivíduo ocupa numa classificação, série ou distância que o separa de outro. Assim, a disciplina é também uma "arte de dispor em fila..."²⁸ Ela individualiza os corpos por uma localização.

26- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989. op. cit., p. 131.

27- Ibidem, p. 132.

28- Foucault, **Vigiar e punir**. 1989. op. cit., p. 133.

Vimos que os lugares na sala de aula são dispostos em filas, que repartem e individualizam cada aluno na classe. Também, a chamada dos alunos no diário de classe é feita segundo uma classificação numérica e alfabética, estabelecendo as presenças e ausências. Na aula de Educação Física, os alunos são muitas vezes, dispostos em filas ou colunas para executarem individualmente cada exercício, outras vezes para organizar a atividade devido à escassez do material esportivo disponível na escola.

Segundo Foucault (1989), pouco a pouco, principalmente depois de 1762, o espaço escolar se desdobra e a classe se torna homogênea, compondo-se de elementos individuais colocados uns ao lado dos outros, sob os olhos do mestre. Acrescenta, ainda, que "a ordenação por fileiras", no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar".²⁹

A determinação de lugares individuais possibilitou, então, o controle de cada um e a homogeneidade da classe, além da economia de tempo na aprendizagem. Isso fez funcionar no espaço escolar, não só a prática de ensino, mas também as práticas de vigiar, hierarquizar, punir e recompensar, no sentido de corrigir e adaptar o aluno à escola.

Se, por um lado, o espaço se reduz a um observatório ou campo de controle das ações dos outros, de outro, a organização,

29- Foucault, M. **Vigiar e punir**, 1989, op. cit., p. 134.

o controle e distribuição dos indivíduos significa, a produção de um campo de conhecimentos acerca dos alunos, seus hábitos e comportamentos.

Não se pode necessariamente, falar de encarceramento ou clausura, de uma maneira rígida na prática escolar. O que se percebe, na verdade, é a organização do espaço útil para o ensino, sem que isto signifique uma prisão. Os dois princípios, acima, refletem, na escola, uma forma de proteção do aluno e garantia das condições de aprendizagem, permitindo o conhecimento de cada aluno, bem como sua localização. O mesmo pode ser dito acerca dos princípios - localizações funcionais e fila.

Neste sentido, a organização burocrática do espaço oferece um campo de conhecimentos acerca dos funcionários, professores e alunos. Tal organização, apesar da impessoalidade que lhe é própria, promove a circulação do poder entre os indivíduos, bem como resistência ou casos de rebeldia. A circulação do poder no interior destes espaços não pertence a um lugar fixo, ao professor, ao diretor, aos alunos, pois todos têm uma certa margem de poder e de saber.

Mas a disciplina procede, também, ao "controle da atividade".³⁰ Para exercê-lo, ela dispõe de cinco mecanismos:

a)- o "horário" - Uma velha herança das ordens religiosas, que se difundiria rapidamente pelos colégios, oficinas e hospitais. Seus três grandes processos: estabelecer as

30- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989. op. cit. p. 136.

cesuras (pausas), atingir a ocupações determinadas e regulamentar os ciclos de repetição.³¹ Esse processo de regularização temporal, que visava garantir não só a economia, mas também a qualidade do tempo, tornou-se cada vez mais refinado, principalmente nas escolas.

Assim, na escola, há uma sirena que, ao tocar, autoriza a entrada dos alunos pelo portão principal, bem como sua saída ao final do turno de aulas. Ao entrarem, os alunos se dirigem às salas que se distribuem pelos corredores. Os alunos que chegarem após esse toque são, geralmente, impedidos de entrar na escola. Cada aula tem uma duração, que é regulada por esse toque, para que os professores efetuem a troca de salas. Há um intervalo para o recreio entre as aulas, ocasião em que os alunos têm a liberdade de conversar ou circular por determinados locais não sendo permitida a sua saída pelo portão. Aqueles que desejarem sair deverão assinar uma ficha de controle de horários, que se encontra na direção da escola. Também os professores têm o seu tempo regulado pelos sinais. Nas aulas de Educação Física da escola que observamos, os professores se dirigem ao portão principal, no horário da aula, para receber a turma de alunos. Esse procedimento é repetido ao término de cada aula, quando o professor novamente se dirige ao portão para encaminhar a saída da turma que teve aula.

31- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989. op. cit., p. 136.

Esse rigor para constituir um tempo integralmente útil tem na "exatidão", "aplicação" e na "regularidade" suas virtudes fundamentais;³²

b)- a "elaboração temporal do ato - Refere-se a uma espécie de "esquema anátomo-cronológico do comportamento".³³ Trata-se de exigir uma postura corporal mais econômica, um grau de precisão ou ajustamento do corpo ao tempo.

Conforme Foucault (1989):

"O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder."(34)

c)- a "correlação corpo-gesto" - O controle disciplinar não consiste unicamente no ensino ou imposição de gestos determinados. É, antes, a busca de uma relação entre o gesto e uma atividade global do corpo, que é a sua condição de eficácia e de rapidez, de modo que o corpo disciplinado se constitua no suporte para a realização do mínimo gesto num curto tempo. Assim, "um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente".³⁵

Desse modo, o bom emprego do corpo permite um bom emprego do tempo. Na sala de aula, o aluno que se encontra sentado numa postura correta escreverá com maior desenvoltura. A

32- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989. op. cit., p. 137.

33- Ibidem, p. 138.

34- Ibidem, p. 138.

35- Ibidem, p. 139.

boa caligrafia exige, também, uma ginástica que abrange todo o corpo. O aluno de Educação Física executará bem um determinado gesto técnico se definir, antes, um esquema de equilíbrio corporal, e também a repetição do gesto, a partir da sua decomposição em fases mais simples. O professor, por sua vez, observará cada execução para corrigir os erros que interfiram na economia do tempo e eficiência do gesto;

d)- a "articulação corpo-objeto" - Trata-se da relação entre o corpo e o objeto ou implemento que se manipula para realizar o gesto. É uma espécie de codificação instrumental do corpo, que consiste numa decomposição do gesto global por uma ordenação gradual. O poder aí se introduz, construindo pares como o "corpo-arma", "corpo-instrumento", "corpo-máquina", nos quais estabelece um elo entre uma prescrição explícita e uma coercitiva.³⁶

Vejamos o exemplo na aula de Educação Física. O professor, quando ensina ou demonstra ao aluno a execução de um arremesso à cesta, introduz prescrições técnicas minuciosas, que vão desde a empunhadura de bola (o objeto) e a posição básica correta (o corpo), até o movimento final de arremesso. O esquema coercitivo se exerce pela regulamentação que o professor impõe na construção desse movimento, para que o aluno consiga executá-lo com precisão, de modo a produzir o resultado;

36- Foucault, M. **Vigiar e punir**, 1989. op. cit., p. 159.

e)- a "utilização exaustiva" - Refere-se à utilização crescente do tempo, de forma a extrair dele sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. A disciplina organiza, assim, uma economia positiva, visando atingir o ponto ideal onde o máximo de rapidez se encontra com o máximo de eficiência.³⁷

Assim, a repetição exaustiva de um gesto técnico conduz à sua automatização. Trata-se de uma aceleração da operação, uma regulação segundo um rendimento que permita a intensificação do tempo. É uma espécie de tecnologia da atividade humana, que se compõe de operações múltiplas, ordenadas e repetitivas, e se impõe por sinais, apitos e comandos, que exigem a aceleração do processo de aprendizagem e execução.

Através dessa técnica de sujeição, que busca o constante aperfeiçoamento disciplinar, temos a substituição do chamado "corpo mecânico" pelo "corpo natural". Os movimentos e gestos são regulados ao mesmo tempo por operações específicas e por mecanismos de poder, que promovem a passagem da execução grosseira à execução automática. Assim, "o corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber."³⁸ Um poder que se exerce e um saber que normatiza esse exercício.

A disciplina procede, em terceiro lugar, a uma

37- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989. op. cit., p. 140.

38- Ibidem, p. 140.

"organização das gênesis"³⁹, isto é, além de analisar o espaço, decompor e recompor as atividades, deve, também, ser compreendida como um mecanismo organizador das durações rentáveis, ou como um aparelho para adicionar e capitalizar o tempo. Trata-se de decompor o tempo em seqüências, separadas e ajustadas.

Quatro processos se distinguem para organizar o "tempo disciplinar":

a)- "dividir a duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico."⁴⁰

Na prática escolar, isso quer dizer isolar o tempo de formação e o período da prática. Na aula de Educação Física, por exemplo, o tempo de aula e a prática das seqüências de exercícios do aluno iniciante e do treinado são diferenciados:

b)- "organizar essas seqüências segundo um esquema analítico - sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente."⁴¹

Voltando ao exemplo acima, para o aluno iniciante, os exercícios geralmente são progressivos, ou aplicados segundo um grau de dificuldade crescente. O aluno treinado, por sua vez, já incorporou esses exercícios no seu aprendizado, devendo dedicar-se a exercícios de maior complexidade e apurar sua técnica de execução;

39- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 142.

40- Ibidem, p. 143.

41- Ibidem, p. 143.

c)- finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova, que tem a função de indicar se o indivíduo atingiu o nível de garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo.⁴² Trata-se de examinar ou avaliar o aluno, de cobrar dele as execuções dos exercícios para promovê-lo ou mudá-lo para outro grupo ou turma de treinamento;

d)- estabelecer séries de séries; prescrever a cada um, de acordo com seu nível, sua antigüidade, seu posto, os exercícios que lhe convém; os exercícios comuns têm um papel diferenciador e cada diferença comporta exercícios específicos.⁴³

Para cada aluno, há uma carga de trabalho, com um grau de dificuldade compatível ao seu nível ou classificação dentro da turma.

Como diz Foucault (1989):

"Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica..."(44)

O poder, aqui, articula-se diretamente com o tempo, realiza o seu controle e garante sua utilização. Desse modo, através da aplicação de técnicas disciplinares, passamos de um tempo linear ou estável, para um tempo evolutivo. É a descoberta de uma evolução que se constitui de gêneses a partir de técnicas

42- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 143.

43- Ibidem, p. 143.

44- Ibidem, p. 144.

de sujeição.

A disciplina atua em quarto lugar, pela "composição das forças".⁴⁵ Essa nova exigência surge por razões econômicas, visando constituir uma força produtiva eficiente.

Ela se traduz nas seguintes estratégias:

a)- "redução funcional do corpo" - O corpo singular torna-se um elemento que se pode colocar, mover, articular com outros. O corpo é treinado para funcionar como uma peça de uma engrenagem. "O corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar";⁴⁶

b)- a "combinação das séries cronológicas" - Se cada indivíduo é treinado para funcionar como uma peça, a disciplina processa o ajustamento dessas peças, à cronologias ou tempos, de forma a que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado.

Neste sentido, na escola, as funções de monitor e até representante de turma são, em geral reservadas aos alunos que detêm as melhores notas, aos mais comportados ou aos mais antigos. Assim, os próprios alunos são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. É comum na aula de Educação Física, os alunos ou o professor se utilizarem de alunos modelos ou mais treinados para demonstrarem o gesto técnico correto;

45- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989. op. cit. p. 146.

46- Ibidem, p. 148.

c)- o "sistema de comandos". Qualquer atividade deve ser sustentada por um código de ordens ou sinalizações claras e objetivas, que levem à prontidão da obediência.⁴⁷

O treinamento dos alunos deve ser feito com poucas palavras, pouca explicação e num silêncio que só será interrompido por sinais - a sirena da escola, palmas, gestos, expressões corporais e olhares do professor. Seu uso principal é atrair o olhar de todos os alunos para o professor, para que fiquem atentos às suas comunicações.

Na aula de Educação Física, presenciemos todo um código de sinais que se identificam com as próprias técnicas específicas da profissão. O uso do apito, por exemplo, no sentido de que o aluno não só aprenda a respeitar as regras dos jogos e das atividades, mas também para reagir imediatamente ao seu som. Enfim, "o aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles."⁴⁸

Foucault (1989) diz que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características:

- a celular (pela repartição do espaço), a orgânica (pelo controle de atividade), a genética (pela acumulação do tempo) e a combinatória (pela composição de forças). E, para isso, utiliza-se de quatro técnicas: constrói quadros (uma técnica de ordenamento espacial dos indivíduos); prescreve

47- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 149.

48- Ibidem, p. 150.

manobras e impõe exercícios e organiza "táticas".⁴⁹ Para ele, essas são as formas mais elevadas da prática disciplinar, por construírem com os corpos localizados atividades e codificações combinadas.

A disciplina "fabrica" indivíduos; é uma técnica específica de poder que toma os indivíduos simultaneamente como objetos e como instrumentos do seu exercício. No entanto, o sucesso dessa técnica se deve a processos de coerção individual e coletiva dos corpos, o que é feito pelos seguintes instrumentos: "O olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame."⁵⁰

A "vigilância hierárquica" constitui um dispositivo do exercício da disciplina que, através do jogo do olhar ou do olho clínico, torna visíveis os meios de coerção e os efeitos do poder sobre aqueles a quem se aplica. A vigilância do espaço é feita de maneira hierarquizada e de uma posição privilegiada. Essa posição central da vigilância controla toda a superfície ao seu redor e é o ponto para onde todos os olhares convergem. O poder, neste sentido, é aparentemente corporal e inteligentemente funcional, a partir dos recursos da Física - leis da ótica, mecânica, grau, angulação, linhas arquitetônicas, etc.

A vigilância torna-se, assim, uma função cada vez mais definida e integrante de qualquer processo de produção, na medida em que este se torna mais complexo. Torna-se um

49- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit. p. 150.

50- Ibidem, p. 153.

operador econômico decisivo, na medida em que é, ao mesmo tempo, uma peça interna no aparelho de produção e um instrumento específico do "poder disciplinar".

Na escola, esse regime de vigilância é cada vez mais intensificado, face ao grande número de alunos. Devido à inexistência de outros métodos de controle e regulação das atividades dos alunos, ele é compartilhado entre a direção, professores, representantes de classe e monitores. Desse modo, esse regime de vigilância se exerce numa rede de relações, não como uma propriedade, mas como uma transferência de olhares e fiscalizações contínuas. O poder sobre o corpo do outro é agora um princípio menos violento. Não há apropriação do corpo pelo poder de vigiar. "Poder que é em aparência ainda menos 'corporal' por ser mais sabiamente 'físico'". 51

Em qualquer sistema disciplinar, funciona um pequeno mecanismo penal, uma espécie de "sanção normalizadora"⁵², que se utiliza dos seguintes processos:

a) - a "infra-penalidade" - Esse esquema de justiça criminal miúda possui formas particulares da sanção, normas próprias, delitos específicos e instâncias de julgamento que lhe são peculiares. A disciplina, neste contexto, qualifica e reprime os conjuntos de comportamentos que escapam aos grandes sistemas jurídicos.

51- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 189.

52- Ibidem, p. 189.

Assim, a escola possui um regimento disciplinar próprio que, apesar de especificar alguns direitos e deveres de alunos e professores, funciona como um código de micropenalidades. É a micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas" gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).⁵³ Simultaneamente, a título de punição, são utilizados uma série de processos que abrangem desde o castigo físico leve a pequenas privações e humilhações.

Todo esse sistema de micropenalidades faz parte do cotidiano de uma escola, muito embora não exista uma codificação para determinadas punições que se aplicam. De qualquer forma, a palavra punição deve ser compreendida num sentido corretivo, isto é, no sentido de fazer os indivíduos sentirem a falta que cometeram;

b) - a "penalidade disciplinar" - Um modelo reduzido do tribunal. A disciplina traz incorporada em si uma maneira específica que se refere à inobservância às regras ou aos seus desvios. A punição, neste sentido, comporta uma dupla referência jurídico-maternal. A primeira, também entendida como artificial, é explicitada por leis e regulamentos. A segunda compreende processos naturais e observáveis, como a participação nas

⁵³- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 159.

atividades, o tempo de um exercício, a duração de um aprendizado, etc;

c) - o "castigo disciplinar" deve ser essencialmente "corretivo". Trata-se de privilegiar, aqui, as punições que são da "ordem do exercício - o ,aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido."⁵⁴ Desse modo, geralmente, não são adotadas as punições do modelo judiciário (multas, detenção, açoite). No entanto, o regime disciplinar contém formas de exclusão do direito de frequentar a escola, com a suspensão e a expulsão. O efeito corretivo da punição disciplinar, então, é diretamente obtido pela mecânica do castigo. Assim, a punição ou reparação da falta é feita com o castigo. "Castigar é exercitar";⁵⁵

d) - a "punição disciplinar" é um sistema duplo: "gratificação - sanção". São esses dois elementos que permitem a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos - o bem e o mal - e não necessariamente a proibição, como é feita na justiça penal.

Assim, os alunos são hierarquizados a partir das notas boas ou ruins. Em Educação Física, o bom aluno é também visto como aquele que executa os gestos técnicos com desenvoltura, o aluno mais veloz, etc. Também o aluno esforçado em atingir essa execução é bem visto pelo professor.

54- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 160.

55- Ibidem, p. 161.

Segundo esse sistema de gratificação - sanção, a disciplina promove o conhecimento dos indivíduos. O mérito e o comportamento decidem sobre o lugar do aluno;

e) - "a classificação vale como recompensa ou punição". A disciplina classifica não só para marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e aptidões, mas também castigar e recompensar.⁵⁶

Em suma, a arte de punir, no poder disciplinar, faz funcionar operações bem claras e distintas: "relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir"⁵⁷ Ela diferencia os indivíduos entre si, mede em termos quantitativos e hierárquicos os valores e capacidades e faz funcionar sobre eles sua coerção:

"A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, exclui. Em uma palavra, ela 'normaliza'".(58)

O funcionamento deste sistema punitivo, que estabelece o normal como princípio de coerção, tem seu ponto de formação em mecanismos de sanção normalizadora. Desse modo, surge, através das disciplinas, o "poder da norma."⁵⁹ Para Foucault (1989),

56- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 162

57- Ibidem, p. 163.

58- Ibidem, p. 163.

59- Ibidem, p. 164.

esse poder funciona dentro de um sistema de igualdade formal, pois, a partir de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a graduação das diferenças individuais.⁶⁰

Finalmente, a disciplina se utiliza do "exame".⁶¹ O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É uma espécie de controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Ele promove uma visibilidade através da qual os indivíduos são diferenciados e sancionados.

O exame "manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível."⁶²

Foucault (1989) chama a atenção, de o exame colocar em funcionamento as relações de poder que permitem obter e constituir saberes. Desse modo, a escola bem "disciplinada" constituirá o local adequado da "disciplina" escolar. Ela torna-se uma espécie de aparelho de exame contínuo da operação do ensino. O exame, na escola, permite ao professor, ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Assim, o exame supõe um mecanismo ou elo de ligação entre um certo tipo de "formação de saber" a uma certa

60- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 164.

61- Ibidem, p. 144.

62- Ibidem, p. 165.

forma de "exercício do poder", a partir dos seguintes processos:

a) - o "exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder". O poder disciplinar se exerce tornando-se "invisível": em compensação "impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória;"⁶³

Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de "objetivação". O exame é, portanto, um instrumento de objetivação.

b) - o "exame documenta a individualidade". Trata-se de registrar, arquivar ou documentar, em detalhes, as indicações de tempo e lugar, dos hábitos dos indivíduos, enfim, formar uma rede de anotações escritas, que traduzem códigos de individualidade.⁶⁴ Desse modo, é possível o controle de um saber permanente, bem como a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, desvios dos indivíduos entre si, etc;

c) - o "exame faz de cada indivíduo um "caso"". O caso, aqui, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade, e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído. etc.⁶⁵

Em suma, o exame está no centro dos processos que

63- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 167.

64- Ibidem, p. 168.

65- Ibidem, p. 171.

constituem o individuo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. Ele individualiza, porque funciona como processo de objetivação e de sujeição. O aluno, na escola, é colocado num campo de vigilância por registros descritivos, que o definem pelo seu comportamento, pelo seu desempenho físico e intelectual, etc. Tal processo de individualização aqui se dá ao nível das relações de poder, em rede, no sentido de baixo para cima.

Foucault (1989) lembra que é preciso deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "relaxa", "censura", "abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. "O individuo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção."⁶⁶

Foucault (1989) fala, por fim, das duas imagens da disciplina. De um lado, a "disciplina - bloco", da instituição fechada, voltada para funções negativas: fazer para o mal, romper comunicações, suspender o tempo. De outro, a chamada "disciplina mecanismo": um dispositivo funcional que deve aprimorar o exercício do poder tornando-o mais rápido e eficaz, constituindo assim, um esboço das coerções sutis para uma sociedade que está

66- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 172.

por vir - "a sociedade disciplinar".⁶⁷

Essa formação e extensão das formas gerais da disciplina nas instituições, teve como processos:

a) a "inversão funcional das disciplinas". Se antes a sua função principal era neutralizar perigos, agitações, impedir a desobediência, agora têm o papel positivo de aumentar a utilidade possível dos indivíduos, fazer crescer as habilidades de cada um, coordenar essas habilidades, modelar comportamentos e fazer os corpos funcionarem como máquinas. Desse modo, as disciplinas se libertam cada vez mais de suas formas negativas de exclusão, expiração e encarceramento, para fabricarem indivíduos úteis. Isto justifica a sua implantação nos setores mais produtivos da sociedade a partir do século XVIII;

b) a "ramificação dos mecanismos disciplinares." Os mecanismos disciplinares, aos poucos, desinstitucionalizam-se, saem dos locais fechados onde funcionam para circular em estado livre, através de processos flexíveis e adaptados de controle. As novas formas de controle, assim, extrapolam os muros fechados para aprimorarem sua vigilância no exterior das instituições.

Desse modo, a disciplina interna dos quartéis, hoje, é aplicada nas ruas. Nas escolas, a função de formar alunos dóceis

67- Para Foucault, a passagem de um esquema de disciplina - bloco para o de disciplina - mecanismo, ou seja, um esquema de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, formaram o que se poderia chamar de sociedade disciplinar. C. F. Foucault, *M. Vigiar e punir*. 1989 op. cit. p., 184.

deve também permitir vigiar os pais, informá-los e convocá-los para reuniões que discutem não só a vida escolar dos seus filhos, mas a própria realidade da escola. Assim, a disciplina penetra na vida dos adultos e também exerce sobre eles um controle.

c) a "estatização dos mecanismos disciplinares". A organização do aparelho policial, no século XVIII, sancionou uma generalização das disciplinas para as demais instituições, que a partir daí alcançaram as dimensões do Estado.⁶⁸ Apesar disso, Foucault (1989) refuta a idéia de que as funções disciplinares tenham sido confiscadas e absorvidas definitivamente por um aparelho de Estado, que origina e se constitui foco de todo o poder social:

"A 'disciplina' não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é 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".(69)

De uma maneira global, pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas (grupos, organizações e instituições). Elas definem uma tática de poder que visa à docilidade e utilidade de todos no interior dos aparelhos (pedagógicos, militares, industriais e

68- C. F. Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989 op. cit., p. 189.

69- Ibidem, p. 189.

médicos). Ela deve também dominar todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada, deve neutralizar os efeitos de contrapoder (resistências) que dela nascem e que fazem frente ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, conchavos, organizações espontâneas, etc. Com isso, além de extrair dos corpos o máximo de tempo e de forças, através do estabelecimento de horários, treinamentos, exercícios, vigilância global e minuciosa, é preciso que as disciplinas façam crescer a utilidade das multiplicidades:

"Em uma palavra, as disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma para com a outra torna-se favorável."(70)

A formação de uma sociedade disciplinar está ligada a amplos processos históricos no interior dos quais ela se configura: econômicos, jurídico - políticos, científicos, etc. No entanto, ao nível mais elementar, físico, técnico e tático em que se situa, a disciplina não está na dependência imediata nem no prolongamento direto das grandes estruturas jurídico-políticas da sociedade, ela não é, entretanto, absolutamente independente.

Se os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos pelo direito, as disciplinas, ao exercerem seu controle sobre os

70- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 193.

indivíduos, "efetua uma suspensão nunca total, mas também nunca anulada, do direito"⁷¹. A tecnologia disciplinar se impõe sobre o indivíduo para que ele cumpra seus deveres.

Para Foucault (1989), o crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas estratégias, processos e fórmulas gerais são postos em funcionamento através de regimes políticos de aparelhos ou de instituições muito diversas.

No item a seguir, veremos que alguns desses processos de controle e vigilância do modelo disciplinar de Foucault, verificam-se na prática disciplinar do professor de Educação Física, na realidade concreta da escola.

71- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit., p. 195.

3.3 - A Disciplina na Educação Física: a prática cotidiana na escola.

Pretende-se, neste item, estabelecer a ligação entre a teoria estudada e a realidade concreta de uma escola. Isto exigiu o entendimento da pesquisa enquanto uma atividade humana e social, que traz consigo, inevitavelmente, os valores, as preferências, os interesses e os princípios que orientam o trabalho do pesquisador.⁷² Desse modo, o conhecimento que aí se constrói é sempre marcado pelo tempo, por uma realidade histórica e por uma dada sociedade, não constituindo uma verdade final.

Cientes destes princípios norteadores do trabalho do pesquisador e, em função dos objetivos desta dissertação, não realizaremos aqui uma pesquisa de campo propriamente dita, mas um breve estudo de alguns aspectos ligados à compreensão da relação de poder entre o professor de Educação Física e seus alunos no contexto microssocial de uma escola pública da Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF, localizada no setor "P Norte", na cidade satélite de Ceilândia, no Distrito Federal - O Centro de Ensino nº 21.⁷³ Na escolha deste local, onde a percepção de um conjunto integrado de fatores constitui ponto de partida para o trabalho que pretendemos realizar, dois elementos foram considerados:

72- Cf. Ludke, M. André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1988. p. 3.

73- Ver no anexo 3, p. 146, ao final do trabalho, a caracterização física e social desta escola.

a)- nosso período de vivência em escolas públicas da região, onde, há 9 anos, desempenhamos a função de professor de Educação Física, lecionando para alunos da 6ª série até o 1º ano do 2º grau. Atualmente trabalhamos no Centro de Ensino nº 21, num projeto da FEDF, denominando Centro de Iniciação Desportiva - CID, no qual preparamos alunos das escolas da região para participarem de competições no Distrito Federal, na modalidade esportiva de Handebol;

b) - a preocupação em definir um tema de dissertação comprometido com a prática da Educação Física na escola.

O primeiro elemento justifica a imediata compreensão de aspectos da realidade que, em outras circunstâncias, demandariam uma investigação mais demorada. O segundo é obviamente, o principal responsável pela transformação daquilo que observamos em problema de investigação.

3.3.1 - Os Procedimentos do Estudo.

O desenvolvimento dessa investigação da realidade consistiu de uma fase anterior ao estudo da escola propriamente dito. Desse modo, na tentativa de levantamento de algumas questões relevantes da prática docente da Educação Física na região, foram aplicados 35 questionários a um grupo de professores pertencentes às escolas da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia - DREC, dos quais apenas 19 foram respondidos.⁷⁴

As primeiras informações apontavam para uma ordem fechada, sem pontos de contato com a teoria estudada, além de oposições, resistências e constrangimentos os mais variados. O objetivo de descrever e analisar as técnicas de poder em ação nas aulas de Educação Física na escola, a princípio, parecia algo difícil de ser trabalhado nessa fase. No entanto, alguns pontos emergentes puderam ser captados ao nível da prática docente: O que o professor entende por disciplina? Como ele descreve o perfil de um aluno disciplinado em Educação Física? Quais as técnicas específicas que ele usa, freqüentemente, na condução e organização da sua aula?

Tais questões revelaram-se críticas, na medida em que não apresentaram respostas únicas, sendo enfocadas de acordo com o contexto da prática de cada professor.

74- Ver nos anexos 1 e 2, p. 134 - 138, ao final do trabalho, o modelo deste questionário com a explicitação do seu objetivo e a estruturação das questões, bem como alguns modelos respondidos.

A segunda fase do estudo foi delineada a partir de contatos com a direção e os professores da escola em questão - o Centro de Ensino nº 21. Inicialmente, realizamos uma entrevista com o diretor da escola a respeito de alguns aspectos históricos, organizacionais, disciplinares e ligados à relação professor-aluno e à relação escola-comunidade.⁷⁵

No entender de Penin (1989)⁷⁶, esses fatores do cotidiano auxiliam o pesquisador a explicar a ação pedagógica desenvolvida na escola. Desse modo, pode-se contextualizar as técnicas disciplinares, os comportamentos e as interações entre os professores e os alunos na escola.

Finalmente, realizamos doze observações diretas de aulas de Educação Física no primeiro grau, da escola em questão. De um total de cinco professores de Educação Física, três foram escolhidos aleatoriamente para as observações.⁷⁷

Em função dos objetivos específicos da dissertação, compreende-se a importância dessas observações, já que a prática disciplinar não se encontra documentada, é antes um processo vivido. Assim, é na relação direta entre o professor de Educação Física e os seus alunos que está a face dinâmica do poder, da prática disciplinar e suas técnicas.

75- Ver nos anexos 4 e 5, p. 149 - 151, o roteiro e a entrevista completa respectivamente.

76- Cf. Penin, Sonia. **Cotidiano e escola**. São Paulo: Cortez, 1989. 165p.

77- O modelo do roteiro e do registro dessas observações, encontram-se nos anexos 6 e 7. p. 172 - 179.

3.3.2 - Análise e Interpretação

Vimos, em Foucault (1988), a identificação da noção de disciplina como um tipo específico do poder.⁷⁸ Em relação aos questionários aplicados,⁷⁹ as percepções dos dezoito respondentes sobre o conceito de disciplina (questão nº 4) apontavam para uma diversidade de conceitos, entre os quais: ordem, respeito, organização ou padrão desejável de comportamento na escola. Desse modo, disciplinar, para os professores é a disciplina do comportamento do aluno. O aluno deve participar ativamente da aula, mas com obediência às normas e regras estabelecidas pelo professor. O poder do professor se impõe sobre o aluno.

Dentre as técnicas disciplinares específicas solicitadas pela questão nº 5, identificamos, nas respostas, algumas características do modelo disciplinar de Foucault (1989),⁸⁰ como por exemplo a distribuição dos alunos no espaço, principalmente através da "fila", uma técnica de individualização do corpo através de uma localização que facilita a vigilância do professor e a organização para a atividade proposta, os professores chamaram a atenção para a necessidade do cumprimento

78- Cf. Foucault, M. **Microfísica do poder**. 1988, op. cit. p. xvii.

79- Ver no anexo 2, p. 138, alguns destes questionários respondidos.

80- Cf. Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit. p. 123-172. Ver também no item 3.2, p. 87 dessa dissertação, uma síntese exemplificada do modelo disciplinar de Foucault.

do "horário" como referência para controlar o tempo de atividade de cada aluno.⁸¹ Os atrasos devem ser punidos, muito embora os castigos e punições devam ser evitados pelos professores.

O grupo de professores apontou, ainda, o "silêncio" como uma exigência para o perfeito andamento da aula. No entendimento de Foucault (1989), o silêncio é uma das micropenalidades para reprimir a tagarelice.⁸² Também a "chamada" foi uma das técnicas mencionadas. Uma forma de individualizar cada aluno, por meio do registro da sua presença ou ausência. Para Foucault (1989), esse registro tem a função de identificação, descrição e "formalização" do individual dentro de relações de poder.⁸³

As técnicas de "controle do tempo" na atividade competitiva de corrida, as "regras" da competição e o duplo sistema punitivo: "gratificação-sanção"⁸⁴, também foram apontados como exigências.

O desejo de classificar, hierarquizar qualificar os alunos, expressou-se na obrigatoriedade com que os professores enfocaram a "avaliação prática", o que Foucault (1989) denominou de "Exame".⁸⁵ Uma técnica de objetivação e diferenciação dos alunos que abre um campo de conhecimentos sobre eles.

81- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit. p. 136.

82- Ibidem, p. 159.

83- Ibidem, p. 169.

84- Ibidem, p. 161.

85- Ibidem, p. 164.

Em relação às percepções relativas ao perfil do aluno disciplinado em Educação Física, a "pontualidade", a "frequência", o "respeito" e a "obediência" ao professor, a "participação", o uso obrigatório do "uniforme", a "colaboração", os "cuidados com o material" e o "bom comportamento", foram as principais características apontadas.

Foucault (1989) lembra que o poder disciplinar cria o indivíduo disciplinado por intermédio de práticas de controle e vigilância que impõem uma "relação de fiscalização"⁸⁶ entre os indivíduos, fazendo o poder circular entre eles. Desse modo, a criação do aluno modelo pelo professor promove a transferência do seu poder de fiscalização para os próprios alunos. Também as técnicas de regulação e convivência, como o uso do "apito" para garantir a obediência às "regras da atividade", e a "voz de comando" para assegurar o controle e a vigilância do comportamento do aluno, foram apontadas como necessárias.

A noção de Educação Física, dominante nas percepções do grupo de professores apontou para uma atividade formal e diretiva da prática esportiva.⁸⁷ Desse modo, são privilegiadas, as atividades analíticas voltadas para a técnica esportiva, a performance e a exigência do professor quanto à obediência às regras da competição.

86- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989, op. cit. p. 158.

87- Essa questão do formalismo das atividades físicas foi discutida na Revisão de Literatura da dissertação, tomando como referência a obra de Chagas, V. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 1984. op. cit. p. 142.

Na entrevista com o diretor,⁸⁸ a disciplina foi identificada como um princípio de organização da escola, que exige a integração e adaptação de alunos e professores a um conjunto de regras e normas internas. Desse modo, a escola é vista como uma instituição que deve zelar pela segurança, ordem, respeito e organização do ensino.

A entrada e saída dos alunos é rigorosamente controlada pelo "horário" e pela apresentação da "carteirinha". O aluno que chega atrasado não entra. Também não é permitido, ao aluno, circular no pátio durante as aulas. A "vigilância" contínua dos membros da direção da escola faz funcionar essas proibições ou "micropenalidades".⁸⁹ Um poder que circula até os funcionários do portão. A altura do muro e sua proteção superior com arame e ferro, denominada "mão francesa", garantem a "clausura"⁹⁰ dos alunos no espaço interno, evitando, de um lado, as fugas e, de outro, as invasões de elementos da comunidade.

O diretor chama atenção, ainda, para um conjunto de normas disciplinares específicas da escola para o ano letivo de 1992.⁹¹ Essas regras são seguidas na prática e, segundo o diretor, garantem o controle e organização das atividades escolares.

88- Ver nos anexos 4 e 5, p. 149 - 151, o roteiro e a descrição completa dessa entrevista respectivamente.

89- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989. op. cit. p. 159.

90- Ibidem, p. 131.

91- Ver no anexo 6, p. 172, o documento com essas normas.

Essa disciplina fechada, de organização, de controle e vigilância, é necessária, na medida em que promove a adaptação do aluno às regras da própria sociedade.

Em relação às observações diretas das aulas de Educação Física⁹², percebe-se que a disciplina interna da escola influencia a prática do professor, principalmente no controle rigoroso da entrada e saída dos alunos.

Além do controle do tempo, outras características do modelo disciplinar de Foucault⁹³ são percebidas nas aulas. Desse modo, a distribuição dos alunos deve criar um espaço propício para o professor vigiá-los e controlá-los. Os princípios do "quadriculamento", da "fila" e das "localizações" funcionais" organizam o espaço para que cada aluno ocupe o seu lugar na atividade e seja assegurada a sua individualização.⁹⁴ O professor realiza uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual, comparando os alunos entre si, classificando-os segundo sua habilidade, rapidez e produção na aula. Essas técnicas de poder convertem-se em saberes para dominar o aluno.

Em algumas aulas observadas, as atividades de jogos, por exemplo, têm o rigor das suas regras controlado pelo uso do "apito" e da "voz de comando" do professor. O uso dessas técnicas se estende a alguns alunos que exercem uma liderança no grupo. É

92- Ver no anexo 9, p. 182, a síntese dessas observações.

93- Foucault, M. **Vigiar e punir**. 1989. op. cit. p. 125-172. Na dissertação, ver o item 3.2. - O modelo disciplinar de Foucault na escola, p. 87.

94- Foucault, M. **Vigiar e punir**. op. cit., p. 131.

a circulação do poder pela "vigilância hierárquica"⁹⁵ que está inserida na prática docente. As técnicas do "apito" e da "voz de comando" são substituídas por um jogo de olhares que exercem um domínio sobre o corpo de cada aluno no espaço.

Não constatamos o uso de castigos físicos para reprimir comportamentos. A docilidade parecia resultar mais da disciplina geral da escola do que das "micropenalidades" das aulas de Educação Física.

Em síntese, as características do modelo disciplinar de Foucault⁹⁶, na escola, são sustentadas pelo poder das normas. As normas se estendem à prática docente e conferem ao professor o poder de disciplinar o aluno para a igualdade formal, para a homogeneidade, para a docilidade de comportamento e auto-disciplina, exigidos pela sociedade.

95- Foucault, M. **Vigiar e punir**. op. cit., p. 158.

96- Ibidem, p. 125-172. Na dissertação, ver o item 3.2. - O modelo disciplinar de Foucault na escola, p. 87.

CONCLUSÕES GERAIS

Falar de disciplina na escola não é uma tarefa fácil nem inútil, como muitos pensam. Que o digam aqueles que vivenciam o cotidiano da escola. Neste sentido, é que justificamos um estudo sobre disciplina, num momento em que educadores discutem práticas democráticas e libertadoras na escola, sem estabelecer limites, normas e regras para o seu uso.

A vivência na escola mostra que a disciplina é um fator importante ao processo educativo. As implicações pelo excesso ou falta de disciplina são visíveis. Desse modo, o silêncio, a submissão e o conformismo nem sempre são revelações de disciplina ou garantias de aprendizagem. Podem até ser reflexos do medo. Esse medo, por sua vez, pode ser um resultado da ameaça, da exclusão e da discriminação. Também os alunos, muitas vezes, tornam-se verdadeiros tiranos, quando percebem que o professor não transmite segurança naquilo que faz, ou não impõe o mínimo de autoridade e organização. Assim, o autoritarismo do professor pode ser um reflexo da sua insegurança.

Aspectos como estes são visíveis na relação professor-aluno, e são fatores intra-escolares que não são explicados satisfatoriamente por análises vinculadas à teoria reprodutivista e à macroanálises que envolvem categorias como o Estado, classes sociais e ideologia. Desse modo, procuramos fundamentar este estudo em nível "micro", enfocando o espaço da escola.

Nesse espaço, de tantos conflitos, contradições,

diálogos, vivências, ensino, etc., é que o processo educativo é construído. Há casos de disciplina que estão presentes no dia a dia da escola e, muitas vezes, interferem muito mais na relação professor-aluno do que na organização formal e burocrática da escola. Desse modo, na relação professor-aluno há todo um ritual de comunicação verbal e não verbal, de aceitação e de discordâncias, de imposição e obediência, etc.

Portanto, se escola constitui um local privilegiado de transmissão do conhecimento e de "bons princípios", o papel da disciplina neste processo, é o de adaptar e integrar o aluno a um conjunto de normas e regras. Esse papel, por sua vez, não está isento de práticas de poder.

O exercício do poder pode ser percebido em alguns significados tradicionais do termo disciplina: - um regime de ordem imposta ou consentida; uma ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização; relações de subordinação do aluno ao mestre e a submissão a um regulamento.

Vimos em Foucault, o aprofundamento da noção de poder como exercício, nas práticas disciplinares institucionais, cuja utilização atinge a realidade mais concreta do indivíduo: o seu corpo.

Ao nível da escola, as práticas disciplinares quando impostas e abusivas, são anti-educativas. O processo ensino-aprendizagem é corrompido pela imposição e reprodução das relações de mando e obediência na escola. A disciplina é vista como um fim em si mesma, e fundamenta-se no poder de vigiar e de punir o aluno, sem uma finalidade educativa. O poder, aqui, é unilateral, é posse do professor e, a ele pertence o direito de

prescrever e impor o conformismo e a submissão, pela ameaça e punição indiscriminada. Desse modo, a autoridade se converte em autoritarismo e em abuso de poder.

A organização burocrática, a impessoalidade, o fechamento dos espaços e as relações hierárquicas na escola, são características que, privilegiam a disciplina em detrimento do ensino. Desse modo, muitas escolas são vistas como verdadeiras prisões, que se preocupam mais com o disciplinamento extremo e com a exclusão dos alunos indisciplinados do que com o processo ensino-aprendizagem. Sabemos, no entanto, que o ensino sem explicitação de objetivos, quando imposto ou sem padrões mínimos de disciplina, constitui causa de desinteresse e insucesso da aprendizagem.

No contexto de uma "sociedade disciplinar" como a nossa, caracterizada por Foucault como uma sociedade de vigilância e de punições que, asseguram o disciplinamento e a ordenação das multidões, a escola como lugar da educação formal de milhares de crianças e adolescentes, contribui para a construção dessa sociedade. Desse modo, a viabilização do processo ensino-aprendizagem, exige a necessidade das normas organizacionais e comportamentais.

A prática docente na escola, portanto, faz do poder um exercício e do saber sua regulamentação. O professor detém o poder de vigiar e de punir, pois se apoia na posse do saber e no cargo ou função que ocupa na hierarquia escolar. Assim, o professor pode impor tarefas ou comportamentos a uma classe de alunos, com a finalidade de educar, normalizar, normatizar e até

castigar.

A relação entre poder e saber foi aprofundada por Foucault, a partir da noção de "positividade". Vimos, no seu projeto genealógico, que o poder é um saber produtivo. Isto quer dizer, que o exercício do poder produz positivamente novas condutas e novos comportamentos, dando origem a um indivíduo disciplinado e útil à sociedade.

A prática disciplinar do professor na escola, para uniformizar os comportamentos, submete, seleciona, diferencia e hierarquiza os alunos. Desse modo, os alunos são fixados num sistema normatizador que permite ao professor individualizá-los. Esse investimento do poder sobre cada aluno, tornou o próprio saber mais individualizado. Dentre os resultados desse aprisionamento do poder e do saber, estão as resistências dos alunos, como por exemplo, as rebeldias e a prática da "cola".

O modelo disciplinar descrito por Foucault está fundamentado no conjunto: organização e distribuição dos indivíduos no espaço, controle do tempo e da atividade, vigilância, registro e exame. Essas características constituem minuciosas técnicas para extrair dos corpos, o máximo de tempo e de forças úteis. São os horários, a clausura, a fila, exercícios repetitivos, o olhar vigilante, a fiscalização, as gratificações e sanções, registros de frequências e ausências, etc.

O referido modelo é funcional, minucioso e detalhista. O processo ensino-aprendizagem, na escola formal, não se realiza sem o uso dessas técnicas. Os horários, a repetição de exercícios, o controle da frequência, as normas e regras, são práticas necessárias. A orientação do professor e o

direcionamento de algumas atividades é indispensável. As normas, às vezes, são arbitrárias e autoritárias e o seu uso apela para medidas punitivas e excludentes, o que deve ser evitado. O ideal, seria que essas normas se originassem do acordo do professor com o grupo de alunos, o que é recusado por muitos professores.

A disciplina que educa é a que delega e transfere poder. Não se trata de reproduzir o poder do professor, pois o poder também circula entre os alunos. As regras, para ter finalidade educativa devem ser compartilhadas, as recompensas e punições, discutidas e aplicadas.

Todas essas implicações do exercício da disciplina na prática docente na escola, aplicam-se à Educação Física, com ênfase para o aspecto corporal. Em Educação Física, o movimento corporal deve ser executado a partir de normas "técnicas" e disciplinares que visem o melhor desempenho da atividade física. Afinal, para Foucault, "um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente".

A individualização do aluno pelo professor, está na boa execução, eficácia e rapidez dos gestos técnicos. Também, o respeito às regras dos jogos e a obediência às orientações do professor são algumas exigências. Os alunos que se destacam exercem uma parcela de poder, pela liderança sobre os outros. Muitos alunos apitam os jogos dos companheiros e são por eles contestados e respeitados. A individualização constitui um saber que regulamenta suas próprias técnicas. O processo é excludente, na medida em que separa e discrimina os alunos em "mais", ou "menos" hábeis para a prática esportiva.

O modelo disciplinar de Foucault é tomado como referência nas próprias técnicas disciplinares do professor de Educação Física, que, incluem o apito, os sinais, as palmas e a voz de comando. A sociedade disciplinar exige corpos hábeis, bem cuidados e "dóceis".

⇒ A prática docente da Educação Física, apesar da sua atuação em espaços "livres", é também marcada pelo poder disciplinador do professor. No entanto, a disciplina não é a punição do corpo propriamente dita. É a organização e distribuição do aluno no espaço, no sentido de evitar conflitos e rebeldias. É o controle do tempo e da atividade. A vigilância, por sua vez, embora ofensiva, se considerarmos o termo em si mesmo, é útil, na medida em que constitui um acompanhamento do comportamento e da aplicação do aluno aos exercícios físicos e treinamentos. A punição é muito mais uma forma de discriminar comportamentos do que castigar.

O estudo da realidade concreta na escola nos mostrou que a disciplina é indispensável ao processo ensino-aprendizagem. Diversas técnicas disciplinares do modelo de Foucault foram apontadas, entre as quais a "fila", o "horário", o registro da frequência pela "chamada", o controle do "tempo" da "atividade", a "vigilância", o uso do "apito", das "regras" da atividade, etc..

Na prática cotidiana, as técnicas disciplinares se exercem e também produzem alunos com comportamentos diferenciados. Desse modo, temos os rebeldes e conformistas, os estudiosos e vadios, os líderes e liderados, etc. De qualquer forma, a disciplina é necessária, pois a escola, por sua história, características, finalidades, e, lugar da educação

formal, faz uso de normas, sem as quais o seu objetivo de formar o cidadão para uma sociedade em constantes transformações, não poderá ser alcançado.

O eixo fundamental dessa análise são as contribuições de Foucault para o estudo das relações de poder na escola. O poder como prática, exercício e relação, investe sobre professores e alunos. Esta ação ou "microfísica" do poder, reflete-se na circulação, distribuição, funcionalidade e produção de novos indivíduos pelo poder. É a produção do outro pelas relações de poder. O saber é o fundamento que regulamenta e sustenta os exercícios de poder. A disciplina especifica e operacionaliza esses exercícios. É uma forma refinada de exercê-lo.

A análise, interpretação e exemplificação desses pressupostos na dissertação, verificam a pertinência das análises de Foucault, especificamente, em relação às características do seu modelo disciplinar. No entanto, o referido autor não aprofundou as implicações do exercício da disciplina no processo ensino-aprendizagem na escola, tarefa que nos motivou a realizar o presente estudo.

Enfim, essa dissertação chama à atenção, para a utilidade do poder no estudo dos fenômenos intra-escolares. A disciplina constitui uma prática de poder necessário para viabilizar o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva educativa. Se imposta, rígida, abusiva e com uma finalidade em si mesma, é anti-educativa. A escola pela sua própria organização biomédica e hierárquica, se constitui num lugar de disciplina. As

descrições de Foucault, a prática docente e os próprios alunos, apostam para a existência do problema. Essas questões provocam a reflexão sobre o nosso papel de educador e o poder de interferir nas práticas cotidianas, não só para modificá-los, mas a nós mesmos. Desse modo, cabe ao professor na sua relação direta com o aluno, discutir e dialogar com ela, sobre as normas, regras, sanções e recompensas que avancem o processo ensino-aprendizagem e, possam contribuir para que este aluno assuma um papel de corresponsabilidade na sua educação.

A N E X O S

ANEXO 1 (*)**O PODER NA ESCOLA: Um Estudo da Prática Disciplinar na Educação Física**

- . Instrumento destinado a obter informações de professores de Educação Física da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia - DREC/D.F.

(*) Questionário: Modelo, objetivo e questões

Caro Professor(a)

Essas questões fazem parte da nossa pesquisa de campo para a dissertação final do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade de Brasília - UnB e têm como objetivo colher subsídios para uma discussão acerca dos conceitos de Educação Física e de disciplina (prática disciplinar ou disciplinamento), e, verificar como eles se operacionalizam em nossa ação cotidiana na escola. Portanto, suas respostas não serão avaliadas segundo critérios que envolvem acerto, erro, falso, verdadeiro, etc.

Procure respondê-las na ordem em que as mesmas se apresentam, a partir de reflexões acerca da sua experiência profissional.

Suas respostas serão mantidas em sigilo. Desse modo, você não precisa se identificar.

Agradeço pela sua colaboração.

Aldo Antonio de Azevedo

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

- 01 - Idade: Anos
- 02 - Sexo: Masculino Feminino
- 03 - Escola(s) em que trabalha:
- 04 - Função ou Cargo que exerce:
- 05 - Jornada de trabalho semanal: 20 h 40 h
- 06 - Turno(s) em que trabalha: Matutino
 Vespertino
 Noturno
- 07 - Série(s) em que leciona: 5ª Série / 1º Grau
 6ª " " "
 7ª " " "
 8ª " " "
 1º Ano / 2º Grau
 2º " " "
 3º " " "
- 08 - Tempo de magistério na F. E. D. F. : Anos
- 09 - Formação Acadêmica: Licenciatura em Educação Física
 Pós-Graduação
- 10 - Observações:

II - QUESTÕES

- 01 - O que você entende por Educação Física na escola?
- 02 - Qual é a "prática" que você deduz da conceituação acima, a partir da sua vivência na escola?
- 03 - Como você vê a Educação Física na escola, no que se refere ao relacionamento professor-aluno e professor-direção? (Por exemplo, na perspectiva da aproximação para o diálogo)
- 04 - O que você entende por "disciplina"*?
- (*) O termo "disciplina" aqui, refere-se à prática disciplinar. Não se refere a matéria de ensino ou componente curricular.
- 05 - Aponte algumas técnicas que você utiliza, freqüentemente, na condução e organização da sua aula.
- 06 - Descreva 1 (uma) situação que vivenciou na escola, relacionada com questões disciplinares.
- 07 - Descreva o perfil de um "aluno disciplinado" em Educação Física.
- 08 - Você percebe o exercício da "disciplina" como um fator necessário às suas aulas? Explique.
- 09 - Use o espaço abaixo para sugestões e informações que você julgar pertinentes.

ANEXO 2 (*)**O PODER NA ESCOLA: Um Estudo da Prática Disciplinar na Educação Física**

- Instrumento destinado a obter informações de professores de Educação Física da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia - DREC/D.F.

(*) - Questionários respondidos (exemplos).

Caro Professor(a)

Essas questões fazem parte da nossa pesquisa de campo para a dissertação final do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade de Brasília - UnB. Têm como objetivo colher subsídios para uma discussão acerca dos conceitos de Educação Física e de Disciplina (prática disciplinar ou disciplinamento), e, verificar como eles se operacionalizam em nossa ação cotidiana na escola. Portanto, suas respostas não serão avaliadas segundo critérios que envolvem acerto, erro, falso, verdadeiro, etc.

Procure respondê-las na ordem em que as mesmas se apresentam, a partir de reflexões acerca da sua experiência profissional.

Suas respostas serão mantidas em sigilo. Desse modo, você não precisa se identificar.

Agradeço pela sua colaboração.

Aldo Antonio de Azevedo

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

- 01 - Idade: 24 Anos
- 02 - Sexo: () Masculino () Feminino
- 03 - Escola(s) em que trabalha:
Centro de Ensino Especial nº 1
Fundação Essênia - Ceilândia
- 04 - Função ou Cargo que exerce: Prof. de Educação Física
- 05 - Jornada de trabalho semanal: () 20 h (x) 40 h
- 06 - Turno(s) em que trabalha: (x) Matutino
(x) Vespertino
() Noturno
- 07 - Série(s) em que leciona: () 5ª Série / 1º Grau
() 6ª " " "
(x) 7ª " " "
(x) 8ª " " "
() 1º Ano / 2º Grau
() 2º " " "
() 3º " " "
- 08 - Tempo de magistério na F. E. D. F. : 7 Anos
- 09 - Formação Acadêmica: (x) Licenciatura em Educação Física
() Pós-Graduação
- 10 - Observações: Licenciatura em Matemática e Ciências e
Patologia Clínica

II - QUESTÕES

01 - O que você entende por Educação Física na escola?

Trabalho pedagógico que tem por objetivo principal a localização do indivíduo ao meio através do esporte, e o bem estar físico e mental através da atividade do físico.

02 - Qual é a "prática" que você deduz da conceituação acima, a partir da sua vivência na escola?

Gosto muito de dar atividades em equipes a fim de fazer o educando entender que é necessário viver socializado contribuindo e ajudando um ao outro. Jogos competitivos, sendo que todos são premiados. A vantagem desse trabalho é valorizar o esforço e não a força.

03 - Como você vê a Educação Física na escola, no que se refere ao relacionamento professor-aluno e professor-direção? (Por exemplo, na perspectiva da aproximação para o diálogo)

O relacionamento professor e aluno, sempre vi como sendo o mais aberto e expansivo, os alunos sentem-se mais à vontade para relatar fatos e experiências vividas. Quanto ao relacionamento com a direção, varia muito de escola para escola, mas de modo geral acho muito mais complicado.

04 - O que você entende por "disciplina"*?

(*) O termo "disciplina", aqui, refere-se à prática disciplinar. Não se refere à matéria de ensino ou componente curricular.

Disciplina, a meu ver, é educação comportamental. É o indivíduo saber respeitar o espaço alheio, saber também

quais são os seus direitos e deveres dentro da situação em que está vivendo.

05 - Aponte algumas técnicas que você utiliza freqüentemente, na condução e organização da sua aula.

Sentar-se com o grupo logo no início da aula e explicar-lhe qual o trabalho que será realizado naquele dia.

06 - Descreva 1 (uma) situação que vivenciou na escola, relacionada com questões disciplinares.

Apesar de dar aula para uma comunidade meio complicada, creio não ter vivenciado nenhum caso sério de indisciplina.

07 - Descreva o perfil de um "aluno disciplinado" em Educação Física.

Aluno que atende às ordens dadas sem, no caso, deixar de ser expansivo e criativo.

08 - Você percebe o exercício da "disciplina" como um fator necessário às suas aulas? Explique.

Sim. Disciplina faz-se necessário em todos os estágios da vida, seja em aulas ou fora delas. A falta da disciplina causa tumulto e falta de produtividade no trabalho.

09 - Use o espaço abaixo para sugestões e informações que você julgar pertinentes.

III - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

- 01 - Idade: 34 Anos
- 02 - Sexo: () Masculino (x) Feminino
- 03 - Escola(s) em que trabalha:
C. Ensino - 04
- 04 - Função ou Cargo que exerce:
Professor
- 05 - Jornada de trabalho semanal: () 20 h (x) 40 h
- 06 - Turno(s) em que trabalha: (x) Matutino
(x) Vespertino
() Noturno
- 07 - Série(s) em que leciona: () 5ª Série / 1º Grau
() 6ª " " "
(x) 7ª " " "
(x) 8ª " " "
() 1º Ano / 2º Grau
() 2º " " "
() 3º " " "
- 08 - Tempo de magistério na F. E. D. F. : 09 Anos
- 09 - Formação Acadêmica: (x) Licenciatura em Educação Física
() Pós-Graduação
- 10 - Observações:

V - QUESTÕES

01 - O que você entende por Educação Física na Escola?

É proporcionar através de atividades físicas o desenvolvimento global do indivíduo, ou seja, desenvolvendo os domínios: afetivo, cognitivo e psicomotor.

02 - Qual é a "prática" que você deduz da conceituação acima, a partir da sua vivência na escola?

Uma prática natural (principalmente de 1ª a 4ª série), onde o professor oferece a atividade, observando e orientando quando necessário.

03 - Como você vê a Educação Física na Escola, no que se refere ao relacionamento professor-aluno e professor-direção? (Por exemplo, na perspectiva da aproximação para o diálogo)

Na escola em que trabalho existe a preocupação em integrar todas as disciplinas (matéria curricular). No meu ponto de vista é de fundamental importância a Educação Física, uma vez que é através dos movimentos que a criança extravasa as suas emoções.

04 - O que você entende por "Disciplina" *?

(*) O termo "Disciplina" aqui, se refere a prática disciplinar. Não se refere a matéria de ensino ou componente curricular.

Disciplina é o cumprimento de certas normas existentes numa sociedade. Portanto para viver em sociedade é necessário ter disciplina.

05 - Aponte algumas técnicas que você utiliza frequentemente, na condução e organização da sua aula?

- 1 - Informar aos alunos o que espero dele naquela aula.
- 2 - Desenvolvimento normal de uma aula de Educação Física.
 - a - Aquecimento.
 - b - Parte principal.
 - c - Volta a calma: relaxamento localizado quando necessário, ou caminhada para lavar as mãos e beber água. (1ª a 4ª série). Ou um comentário sobre aquela aula (principalmente de 5ª a 8ª série).

06 - Descreva 1 (uma) situação que vivenciou na escola, relacionada com questões disciplinares.

Na Ceilândia, são comuns questões disciplinares, uma vez que a Escola arca quase que totalmente com a educação do indivíduo, e a família muito pouco fez para isto. Torna difícil para o aluno aceitar as normas propostas na Escola.

07 - Descreva o perfil de um "aluno disciplinado" em Educação Física.

Disciplinado é aquele aluno que é pontual e organizado nas suas obrigações. Segue passo a passo os itens de uma aula de Educação Física de forma descontraída, argumentando e propondo sempre que for preciso.

08 - Você percebe o exercício da "Disciplina" como um fator necessário nas suas aulas? Explique.

Sim, como foi dito acima em qualquer sociedade existe normas a serem seguidas. Se não houver essa "Disciplina" não se atinge o objetivo.

09 - Use o espaço abaixo para sugestões e informações que você julgar pertinentes.

ANEXO 3

Caracterização Física e Social da Escola

O Centro de Ensino Nº 21 de Ceilândia detém como pouquíssimas escolas da região, o privilégio de ter um amplo espaço físico, comporta um prédio de 2 andares, uma área de canteiros, uma quadra de esportes e um estacionamento de asfalto, localizado entre o portão principal dos carros e a entrada do prédio. O portão principal dos carros é utilizado como saída dos alunos. Ao seu lado, um pequeno portão, é também utilizado como acesso à escola. Ambos são de ferro e chapa metálica, não oferecendo visão para a rua, e desta para o interior da escola. A cor dos portões é verde escuro, cor que é predominante nas demais dependências da escola. Próximo a estes portões, encontra-se um posto ou guarita, onde se encontram dois guardas do batalhão escolar e duas agentes de portaria. É uma espécie de observatório da área da escola. Ao lado, uma pedra fundamental em concreto armado, traz dizeres acerca da inauguração da escola em 1990.

Seguindo em direção a entrada principal do prédio, nos deparamos com 2 andares em concreto armado, altos postes de iluminação e janelas, corredores e grades. Ao passar por essa entrada, uma porta dupla de cor verde, marca a entrada para a direção, a secretaria, a sala dos professores, os banheiros dos professores, a sala de mecanografia e um pequeno galpão onde os professores e funcionários utilizam para tomar chá e café.

O prédio de dois andares forma um quadrado, onde ao centro, uma praça em formato de teatro de arena, compõe o cenário com plantas. Ao longo dos corredores, tanto na parte interna quanto na parte externa, são visíveis algumas grades de proteção. Ao fundo, formando o quadrado dos blocos, há uma cantina e um galpão coberto, além de alguns bancos em concreto armado. Também, existe uma grande horta nas proximidades do muro, cercada de arame. Seguindo em frente, na outra extremidade, encontramos a quadra de esportes, cercada de alambrados na cor verde, com altos postes de iluminação. A sua frente e numa de suas laterais, encontramos alguns bancos em concreto armado. Ao fundo da quadra, um terreno vazio com uma alta caixa d'água, completam o cenário.

Todo este espaço é cercado por um muro de aproximadamente 3,5m de altura, com hastes metálicas que abrem uma cerca de arame na parte superior do muro - a "mão francesa".

A nível de pessoal, número de alunos, a escola apresenta nos três turnos, um total de 2.011 alunos. Destes, 718 são do turno matutino, 697 do turno vespertino e 596 do turno noturno. A distribuição desses alunos por turma, se dá numa média de 40 alunos por sala, nas 5as, 6as e 7as séries. Há ainda 8as séries nos turnos matutino e noturno, e um 1º ano do 2º grau pertencente a uma escola vizinha - o Centro Educacional 05.

A direção se compõe de 1 diretor geral, 1 diretor pedagógico, 1 encarregado administrativo, além de 6 apoios (pedagógicos e administrativos).

A secretaria se compõe de 1 (uma) secretária geral, 1 (uma) secretária substituta e 5 auxiliares de secretaria.

Quanto aos servidores, há um total de 4 vigias, 2

(duas) merendeiras, 2 auxiliares de cantina, 17 zeladores e 4 agentes de portaria.

Em relação aos professores, há um total de 10 professores no turno matutino, 15 no turno vespertino e 17 no turno noturno. Dentre estes professores, 5 são de Educação Física.

A escola dispõe de um regimento interno de funcionamento, constituído por normas, organogramas, direitos e deveres dos alunos e observações acerca da "disciplina"(*).

As relações entre a escola e a comunidade são marcadas pela realização de alguns eventos como, reunião com os pais dos alunos e algumas festividades, que as vezes são organizadas pela própria comunidade nos fins de semana.

O corpo docente está adaptado às normas da organização da escola. O diretor estimula e apóia o trabalho dos professores, que mantêm entre si e com os alunos, um relacionamento amistoso. Não se percebe durante a rotina diária, a circulação de alunos pelo pátio da escola.

(*) - Ver no anexo VI, p. 172, o referido regimento.

ANEXO 4**Roteiro da Entrevista com o Diretor**

1 - Você deseja colocar alguma coisa antes de começar, alguma coisa que você esteja sentindo ou o que pensa a respeito de ser entrevistado.

2 - Como é que você descreveria a história dessa escola, a partir do seu trabalho como professor, como diretor? Você está aqui desde a inauguração? O que mudou, o que foi construído depois do projeto original?

3 - Você poderia contar como era a escola quando você chegou? Como eram os professores, os alunos, os servidores ...

4 - Inicialmente, quais séries funcionavam na escola?

5 - Você entrou na direção da escola em que ano? Como descreveria esse processo, essa caminhada até a direção?

6 - Como você via a direção naquela época, quais planos e mudanças você tinha em mente efetuar? Você acha que elas provocaram uma melhoria?

7 - Como você trabalhou essa questão da relação da escola com a comunidade?

8 - Esse nível interno, como você vê a sua relação com os professores, servidores e alunos da escola? Em termos de

proximidade ou afastamento, por exemplo.

9 - Como você vê a Educação Física na escola, enquanto uma área específica, enquanto atividade? Como você vê o seu relacionamento com os professores de Educação Física?

10 - Falando sobre disciplina. Como é que você vê a disciplina da escola hoje e anteriormente? Qual seria a sua idéia de disciplina (conceito)? Você percebe a disciplina como necessária? Por que?

11 - A escola tem um regimento disciplinar. Você faz questão de que ele seja cumprido à risca? Qual é a sua percepção da utilização desse regimento pelos professores?

ANEXO 5

Entrevista com o diretor

(Transcrição de fita)

DATA: 19.04.92

LOCAL: Sala da Direção - Centro de Ensino nº 21

INÍCIO: 8:30h TERMINO: 9:50H

E - Como é que você descreveria a história dessa escola, a partir do seu trabalho como professor e como diretor?

D - Essa escola tem dois anos. Dois anos e alguma coisa, desde a inauguração em 1990. Eu vim prá cá por acidente.

E - Como assim?

D - Eu era encarregado pedagógico de uma escola, no início do ano, e tinha alguns problemas com a atual direção da escola. Apesar de ser encarregado há alguns anos, eu achava que algumas coisas não poderiam acontecer como estavam acontecendo. Ai, logo no início do ano, ou melhor, antes de se iniciarem as aulas, estive na escola e resolvi sair e falei: não vou ficar mais aqui. Quero minha devolução, agora, nesse minuto. Eu não fico mais um minuto, aqui, nessa escola. E saí. Ai, a diretora ficou assim e tal, e eu falei do meu desejo de não ficar mais. Ai, eu saí e fui para a diretoria regional, e, na época, a remoção interna seria feita no dia seguinte à minha saída da escola. Então, ocorreu o seguinte: eu fui lá na regional e pedi para me

incluírem na remoção. Aí, a moça me incluiu. Aí, eu fui no outro dia para a área de remoção. Chegando lá, a princípio, eu não viria para o C. E. 21, mais o Jandir era amigo meu, minha mulher viria para cá para trabalhar com ele na direção, só que eu fiquei naquela, bom, eu vou pegar o C. E. 21 para dar aula, para não ir para uma outra escola mais distante. Aí fui. Vim para cá os dois horários. Aí, trabalhei 1 ano aqui, de manhã e à noite, e tive um bom contato com os alunos. Quando você está em sala de aula, você tem mais condições de estar mais próximo dos alunos e assim por diante.

E - Como você vê essa questão da proximidade com os alunos na sala de aula e na direção?

D - Ah, na sala de aula é outro esquema. Porque, aqui, você tem preocupações maiores e perde um pouco o contato com os alunos, por que não dá tempo de conversar com eles. É muita coisa, nesta correria. Aí, o que ocorre: nesse ano, eu trabalhei com o Jandir, aqui, tudo certinho, aí o Jandir foi convidado pela Secretária de Educação para ir para o Guará.

E - O Jandir era o antigo diretor?

D - É o primeiro diretor, e ficou menos de 1 ano aqui. E o Jandir me convidou para ser o encarregado pedagógico lá da escola dele, aí, eu falei, tá feito, vamos embora, pois eu já havia trabalhado no Guará, eu era professor no Guará. Aí, eu falei, tudo bem eu vou, lá no Guará para essa escola eu vou. Aí, ficou acertado que eu iria. Aí, quando o Jandir comunicou aqui para a comunidade dos professores que iria sair, eles resolveram colocar alguém da própria escola. E eu fiquei calado, pois já estava certinho que eu sairia. E se alguém descobrisse que eu tinha curso de

Administração Escolar, e se eles colocassem que eu deveria ser o diretor, ele iria dizer que não queria. Existia, inclusive, uma outra professora que foi indicada também. Aí, eu dei graças a Deus, não vou ficar como diretor. Aí a comunidade bateu o pé, os alunos e os professores, a grande maioria dos professores, praticamente a totalidade. Aí, tivemos algumas reuniões, e eles pediram para que eu assumisse o cargo, todo mundo iria ajudar. Aí, eu resolvi assumir no final do ano. Fiquei 1 ano, fiz o trabalho. Quando foi no ano passado, na época das eleições, deixei isso muito claro, disse que não queria ser diretor, e eu realmente não queria, pois eu tinha outros convites. Eu disse que teria total liberdade, apesar da regional pressionar na nossa questão de eleição. Aí, eu falei pro pessoal daqui: olha, táí, tem até uma urna se vocês quiserem. Mesmo assim, o grupo não quis a eleição aqui. Aí, eu fui embora na maior tranquilidade do mundo. Quando foi em janeiro, eles ligaram para mim, eu estava no Rio, perguntando se eu gostaria de ficar, pois havia uma solicitação do grupo para que eu continuasse. Tudo bem! Eu fiquei interessado em continuar o trabalho, não pela minha pessoa, mais em prol de um trabalho e de alguma mudança e assim por diante. Então, foi nesse esquema. Então, eu estou desenvolvendo um trabalho, e vamos ver que bicho vai dar aí, eu não me preocupo muito, porque eu acho que direção de escola não é nada. Não é nada mesmo, pois não adianta você ser um bom diretor, se não tiver uma equipe boa; se você não tiver uma comunidade que colabore. Ou, não adianta você ter uma comunidade que colabore, uma comunidade que quer alguma coisa sem ter um trabalho

conjunto.

E - Desde a sua chegada, o que mudou do projeto original da escola?

D - Ah, muito, muito! Por exemplo, quando eu assumi, em primeiro lugar, eu sou da opinião de que, não se entra naquele discurso de que o governo deve manter tudo, porque o governo não vai manter nunca as coisas, pois não interessa para ele que a escola funcione bem, tenha recursos, etc. Então, quando eu assumi aqui, eu dei a sorte que essa escola, apesar de já estar um pouquinho pichada, com algumas coisas quebradas, eu tive o seguinte discurso com a comunidade: há necessidade de se ter dinheiro para se poder administrar as coisas aqui. Como? perguntou a comunidade. Eu dei um exemplo. Não existia "mão francesa" na escola, então a escola era constantemente invadida e, apesar do muro ser alto era muito fácil a invasão. Então, era uma invasão danada.

E - O muro já era alto naquela época?

D - Era alto. Mas, não tinha os arames sobre ele, que é o que eu chamo de "mão francesa". Então, eu sempre trabalhei com a comunidade, sempre tive uma aproximação grande com ela e assim que eu assumi em Janeiro, eu fiz algumas reuniões, colocando para a comunidade a necessidade de se fazer a "mão francesa". Na época, nós veiculamos um valor, foi cobrado com a caderneta, e isso foi a comunidade que deu o valor certinho. E com esse valor eu administrei a escola no primeiro ano. Coloquei a "mão francesa", todos esses portões, as lixeiras, os "containers", a sala de artes, as mesas, os bancos, etc. Em dois anos, aqui, aliás em um ano e pouco, nós conseguimos comprar praticamente o

que tem hoje aqui na escola. Tudo diferente. Só para você ter uma idéia, até as prateleiras da biblioteca nós compramos, livros, equipamentos de som, esse ano nos compramos o micro e vamos informatizar a escola, porque eu acho que há uma necessidade de otimizar o serviço. Então, nós aqui no 21, caminhamos um pouco paralelos, com os poucos recursos que nós obtemos da comunidade, e em discussão comum com ela, nós aplicamos. Por exemplo, na área de Educação Física, no ano passado, só teve bola porque nos compramos. Esse ano, nós já compramos bola. Compramos mais de vinte bolas, fora todo o material que foi comprado. Então, nós fizemos o seguinte: o recurso da comunidade é aplicado aqui mesmo, ninguém leva nada não. Se nós arrecadamos 10 milhões, nós fazemos uma estimativa com um grupo eleito pela comunidade. Para esse ano, nós vamos instituir realmente a APAM (Associação de Pais e Mestres), legalizá-la aqui.

E - Não existe APAM na escola?

D - Não existe. Existe um grupo que provisoriamente está atuando. Então, nós temos aqui, se você verificar, todos os aparelhos fomos nós que compramos, porque a Fundação Educacional não dá. O telefone, simplesmente ela instalou aqui a linha. Então, tudo, o laboratório, a sala de artes, a sala de PIL (Práticas Integradas do Lar), que é uma sala onde os alunos fazem comida, todo o material que tem lá foi comprado, desde o fogão, botijão, todo o aparelho de jantar, tudo foi comprado. Então, o que eu fiz: quando eu assumi a escola, eu procurei dar uma visão um pouquinho diferente. Não adiantava ficar esperando o sistema prover a escola para ela virar um paraíso. Então, tem que correr atrás. É

eu nunca tive nenhum questionamento com relação ao para onde foi o dinheiro, ou para onde não foi. Muito pelo contrário, porque o pessoal está vendo. E a questão da segurança, foi a minha primeira preocupação.

E - Aquelas grades, por exemplo?

D - Tudo, tudo foi feito.

E - As grades e os arames que cobrem o muro, que você chama de "mão francesa", foram colocadas mais no sentido de uma tentativa de controle interno dos alunos ou externo?

D - Sim, além dos alunos, dos de fora. Porque o bandido mesmo, se ele quiser entrar, ele entra. Mas, aquele cara que, na verdade, vem para assaltar a escola, ele não vem quando tem aluno. Então, o que ocorre: não foi colocada a "mão francesa" para o bandido, porque o bandido não tem jeito, e sim para aquele gaiato, o marginalzinho, para o rapaz que vem, às vezes, aqui, aprontar, que é o termo que eles usam. Então, a "mão francesa" foi para isso, para evitar fugas que, realmente, acabaram. Nós não temos mais entradas na escola. Só para você ter uma idéia, em um ano e pouco apenas uma vez eles cortaram os arames. Porque, entenda, o problema é que a "mão francesa" é um instrumento para diminuir a entrada. Mas nós temos a seguinte política aqui na escola, pois não adianta botar a "mão francesa", e o aluno e a comunidade acharem que aqui podem fazer o que querem. ... "Não, que lá eu posso entrar, porque eu pulo a "mão francesa" e que lá dentro eu vou estar impune". É diferente. Nós aqui trabalhamos da seguinte maneira: nós trabalhamos com respeito para com todo mundo, mas escola é um lugar de estudar. E, apesar do número grande de alunos, ele pode até entrar, mas

aqui ele não fica. E ele vai ser sempre retirado com uma boa educação e tudo mais. Então, o que ocorre: nós forjamos, junto a comunidade, com a colaboração do aluno, com a colaboração da própria comunidade, uma idéia de que no 21 as coisas são organizadas. E são mesmo, entendeu! Apesar de você mexer com 2.000 alunos por dia, aqui você tem mais condições. É aquela velha história: na escola tal eu não vou, por que lá não tem condições. Se você verificar, por exemplo, as paredes dessa escola, você vai ver que elas são pouquissimo pichadas. Elas foram pichadas no início do ano, por gente que pulou, que entrou aqui na época da matrícula e usou um "spray", mas o nosso próprio aluno já não picha mais. Por que? Porque ele sabe que se pichar, ele vai ter que pintar. É agir e nós descobrimos. Quando eu assumi a escola, rapaz, as paredes estavam todas escritas, banheiros. Hoje em dia, eles ainda escrevem no banheiro, porque é "normal" até; vamos chamar de "normal". Escrever mensagens nas portas, essas coisas, né? Quando eu assumi, praticamente tudo escrito. O que eu fiz? Eu sou professor de artes, e dando aula prá eles, eu aprendi a ler pichações, e eu conhecia quem pichava a escola. Então, quando eu assumi, eu os chamei e disse: olha, eu assumi em novembro, em janeiro vocês venham ajudar a pintar. Por enquanto, é na base da brincadeira. Aí, eu trouxe o som, lanche para os meninos e lavamos a escola toda.

E - Os pichadores eram os próprios alunos?

D - Os próprios alunos. Só alunos. Eu listei quase cinquenta. Eu os chamei lá na sala e disse o seguinte: vocês vão ter que limpar, porque vocês sujaram. Fizemos uma discussão, numa boa,

entendeu! Assim, sem impor nada. Aí, conversamos se era correto ou não,. Então, o que nós vamos fazer. Eu vou arrumar a tinta, e vocês virão em janeiro para limpar. Aí eles vieram. Eu disse para eles que, a partir de janeiro, eles seriam obrigados a lavar. Aí, su bati um papo com eles e disse o seguinte: a partir de agora, qualquer pichação na escola, vocês vão ter que pintar e pagar do bolso. Aí, eles reclamaram o por quê. Muito simples. eu disse, pois pichador conhece pichador, existem códigos. Eu tentei dar um ar de que não era o fato de punir a pichação pura e simples. Então, eu fiz uma proposta: quem quiser fazer um trabalho de grafismo, poderá fazer utilizando uma parte do muro e até mesmo no bloco da Educação Física, que a quadra, onde teriam liberdade para pintar e fazer trabalhos artísticos. Eles não toparam. Então, logo depois de pintar a escola toda, aí começaram algumas pichações pequenas. Aí, eu peguei de um por um. Um por um deles. O que era interessante, é que a primeira pichação que aparecera, era de um grupo chamado de "pichadores do inferno". A pichação é a manifestação da pessoa querer aparecer. Mas, quem picha e fica impune é um campo aberto para poder fazer outras coisas na escola, o quebrar, o arrebentar, e assim por diante.

E - Mas, o quebrar e o arrebentar ocorriam aqui dentro, por exemplo, e daí você ter colocado as grades?

D - Olha, quando eu assumi, existiu todo um fator psicológico, quando viram a "mão francesa" e a colocação das grades para coibir o acesso nos finais de semana. Porque, quando eu assumi, eu também não emprestei mais a escola nos finais de semana.

E - Você cedia a escola para a comunidade realizar eventos nos finais de semana?

D - Cedia. Aí, tivemos alguns problemas. As pessoas deixavam as coisas fora do lugar, sujas, aí eu não emprestei mais. Aí eu convidei a comunidade para uma reunião, e veio uma média de 600 a 700 pais. Veio muita gente. Aí, eu disse para eles, que eu era extremamente favorável que a comunidade utilizasse a escola nos finais de semana, mas só que daqui, desta reunião, nós vamos retirar uma equipe de pais que vai se responsabilizar por qualquer empréstimo. Quando se falar em empréstimo da escola em finais de semana, essa equipe, esse grupo de pais, se vira. Que combine, que limpe, e que venham prá cá fazer todo um estudo de viabilização de um novo empréstimo, pois eu não vou sair da minha casa no fim de semana para verificar isso. E, também, ao mesmo tempo, quero ficar tranquilo, pois se ocorrer alguma coisa eu vou responsabilizar alguém. Aí, eu te pergunto. Foi eleita a comissão. Aí, diante da reunião, eu disse: quem acha que a escola deve ser emprestada para festas e quem gostaria de utilizar a escola? Aí, todo mundo levantou a mão. Eu usei aquela tática. Depois que todo mundo levantou a mão concordando que deveria ceder a escola, então eu falei: bom, como nós estamos aqui, numa democracia, vamos dividir e fazer a comunidade organizada prá escola. Aí, eu te pergunto se, após isso, alguma vez a escola foi emprestada. Nenhuma. Por quê? Porque quando deu trabalho, as pessoas teriam que vir e trabalhar aqui nos finais de semana, elas não quiseram.

E - Mas, essa perspectiva de organização interna que você colocamudou a vida do aluno na escola?

D - ... eu acho que o aluno, em primeiro lugar, gosta desta

escola. É uma escola limpa, que funciona, não digo como deveria, mas funciona. Mudou muito no aspecto da limpeza, e até no aspecto do aluno, porque nós temos feito um trabalho muito forte com os alunos, no sentido deles entenderem que, por mais que estejam revoltados, não devem destruir uma cadeira, porque depois não terão onde sentar. E se ele pensa que tem onde sentar, amanhã ou depois, o colega ou o irmão dele podem não ter. Então, nós trabalhamos muito nesse sentido, aqui, e os alunos ajudam bastante. Por exemplo, quando um aluno é suspenso na escola, ele não vai pra casa.

E - E ocorre com frequência as suspensões na escola?

O - Não. Vou te explicar. No início, ocorria. Ai, o que nós fizemos. Bom, para aquele que não quer nada, a suspensão é um prêmio. Então, eu fiz diferente. Ele tem que vir para a escola estudar, ou então nos ajudar. É comum você encontrar aluno problemático aqui nos ajudando. Ele tem que ver o outro lado da escola, então eu mando esse aluno aparafusar as carteiras. E os pais adoram isso. Ai o aluno vem prá cá e fica aparafusando carteira o dia inteiro. Depois nós vamos fazer um trabalho com ele para que ele entenda que, se ele quebrar alguma coisa, dá trabalho prá outros. Então, você faz todo um trabalho de conscientização. Acabaram-se os problemas. Nós não temos problemas sérios, nós não temos. O único problema sério que nós tivemos esse ano aqui, foi o seguinte. Eu vou ser bastante claro contigo. Olha, eu sou da seguinte opinião: a gente deve ajudar o aluno, nós não podemos ficar só caindo em cima quando ele faz alguma coisa. Você, que tem um trabalho, mas ao mesmo tempo, você também não pode passar a mão na cabeça de ninguém, não pode.

E - Como é que você via o relacionamento entre os professores, os alunos, os servidores, etc, quando chegou à escola?

D - Eu acho que era uma relação normal. Eu procuraria ser um diretor assim, não muito de gabinete, entendeu. Eu converso com todo mundo, trato todo mundo muito bem, e eu procuro sempre assumir os meus erros. Tento consertar quando erro, e a coisa caminha por aí. Ai, eu acho que no 21 nós temos um bom ambiente de trabalho.

E - Inicialmente quais series funcionavam na escola?

D - Era a 5ª, 6ª e 7ª, durante o dia, no primeiro ano e, à noite era o supletivo e o regular, que era uma confusão lascada, porque o supletivo é modalidade de ensino e a frequência não é obrigatória. Então, vinava uma zona. Então, o aluno ficava rodopiando. Foi o primeiro ano que eu dei aula aqui. Era quase impossível você dar aula aqui à noite.

E - O que faziam na escola?

D - Ficavam circulando no pátio, nos corredores, indo nas salas de aula, e não era por incompetência da direção anterior não, era porque era difícil. Ai, quando eu assumi, continuou o supletivo, só que nós acabamos com a 5ª e 6ª séries. Foram colocadas 7ª e 8ª. Foi inclusive, o pessoal que queria sair, ai saíram. Esse ano, nós só temos o 2º grau, a 7ª e a 8ª. Nós só temos o curso regular aqui, a noite, isso melhorou muito. A "mão francesa", a carteirinha que nós exigimos na entrada dos alunos, exigimos mesmo. E, se chegar fora do horário, não entra. Mas não entra mesmo. Então, nós trabalhamos muito nisso. Só para você ter uma idéia de como nós trabalhamos aqui, por exemplo, nesse ano teve

aquelas manifestações da UMESEB (União Metropolitana dos Estudantes de Brasília) contra a carteirinha estudantil. Eles andaram por aí paralisando as escolas, fazendo som, aquela confusão danada. Um dia, eu estava em reunião na regional, e eles conseguiram entrar na escola. Entraram e acabaram com as aulas. Eu não estava na escola. O grupo que estava aqui resolveu deixar eles entrarem pois tinha uma multidão lá fora, e não deixar seria pior. Aí, no outro dia, eu passei nas salas de aula, conversando a respeito do problema. O nosso aluno na verdade não queria ir para o movimento, ele queria aula. Aí, eu coloquei pra eles o seguinte, que se houvesse novamente esse grupo de som aqui fora como em outras escolas, quem teria que dizer se os alunos queriam participar do movimento ou não, não seria a direção da escola, porque não seria eu que iria ao portão falar que ninguém entra. Seria eles próprios, os alunos da escola. Aí eu passei de sala em sala dando esse aviso aos alunos, que eu chamei 2 ou 3 de cada sala, para que digam aos estudantes das outras escolas se querem ou não essa bagunça, essa confusão. E, na verdade, todas as salas tinham decidido que não queriam participar do movimento. Eu acho que quem tem de definir é a maioria, pois se o aluno não quiser aula, não sou eu quem vai impedir; agora, se ele quiser aula, ele tem que brigar prá ter aula. E não brigar apenas xingando os outros e jogando pedras no telhado, e fazendo alguma coisa. Quando eu fiz esse tipo de colocação nas salas, pergunta se o povo voltou aqui! Não voltou mais. Por quê? Porque eu mobilizei os alunos para que eles discutissem se queriam ou não a tal da manifestação. Acabou! Aqui, à noite esse ano, jogaram uma cadeira lá do 2º andar, foi o único incidente que nós tivemos. Aí, quando

eu cheguei, falei: bom, vai ter que aparecer quem foi, porque alguém viu. Então, eu usei a "pedagogia do terror".

E - O que é "pedagogia do terror"?

D - Olha, eu passei nas salas de aula e disse: alguém viu. Se não aparecer quem jogou, suspendo vocês 15 dias. O bloco todo.

E - O bloco inteiro?

D - Todo. Eles contestaram. Então eu disse para eles se virarem e descobrirem quem foi. Olha, 20 minutos depois, o povo saiu e estava ligando prá cá, e dando o nome de quem foi. Então, qual foi a "técnica"? Coloquei a possibilidade de todo mundo ser suspenso, e o professor vem e fica como se tivesse dado aula. Eles se sentiram prejudicados. E, ao mesmo tempo, eu forcei para que eles corressem atrás, porque quando você coloca uma coisa dessas pro grupo, o grupo pensa se é correto ou não o ato cometido. No caso, a cadeira podia ter matado alguém, se pega na cabeça. Então, você cria uma confusão tal, que as pessoas primeiro vão identificar o que é correto ou não fazer na escola, depois cabe a elas lutarem para não serem prejudicadas. E não deu outra, apareceu o nome da pessoa. E, ao mesmo tempo, como eu passei nas salas colocando a questão da suspensão, os próprios alunos vieram aqui, e pediram para que eu não tomasse uma atitude como a de expulsão do aluno. Eu não iria expulsá-lo. Então, foi um traço interessante, os próprios alunos, participaram da conversa com o aluno que jogou a cadeira. Ou seja, o proprio colega colocou para ele que não deveria ser por ali. Acabou o problema. Pelo menos, a princípio, nós não tivemos mais esse problema. Então, aplicamos a "pedagogia do terror", não teve

problemas, acabou. Nós, aqui, trabalhamos muito nesse nível: chegar e colocar o problema. Agora, se eu tiver que tomar uma atitude drástica, eu tomo sem o menor problema.

E - Como é que você vê esse aspecto da disciplina na Educação Física, em comparação com a sala de aula?

D - Olha, o problema da Educação Física é um troço complicado. Porque a gente sabe que a Educação Física é uma prática, faz barulho, faz uma certa confusão, e o próprio aluno tem que se movimentar. E, às vezes, atrapalha um pouco na hora de vir tomar água, alguns vão pro banheiro, alguns querem falar com o colega, isso às vezes ocorre, mas não é um problema sério não.

Nós, aqui, sempre orientamos os professores de Educação Física, que eles devem "controlar", que eles devem conversar. Quando eu digo controlar, não é no sentido apenas de você exigir que o aluno tome tal atitude, é colocar para ele o porquê das coisas. É tentar fazer um trabalho de conscientização. É preciso dizer que "não pode", porque atrapalha. É lógico, se o aluno fizer, você tem que ir em cima. Nós melhoramos muito esse ano, com relação a nossa comunidade de alunos.

E - Como é que você vê esse relacionamento deles e dos professores de Educação Física com você?

D - Bom. Não tenho problemas.

E - E, em termos de proximidade e afastamento, como você vê o relacionamento?

D - Olha, a Educação Física fora da grade curricular ...

E - Fora da grade curricular é num turno diferente ao das aulas na sala?

D - É. Agora, isso cria um certo distanciamento entre os próprios professores, porque a Educação Física é à parte. Se ela tivesse dentro da grade curricular, seria diferente. Por exemplo, digamos que o aluno tivesse duas aulas de Educação Física e fosse em seguida para a sala de aula, suado e cansado. Isso iria ter um reflexo direto nos outros professores, pois seria uma maneira deles verem o que está acontecendo na Educação Física. Com a Educação Física fora da grade curricular, ela dissociou-se separou-se um pouco. Mas, aqui, não. Aqui no 21, os professores têm liberdade total para trabalhar, nós damos o material e, sempre que está faltando alguma coisa, nós colocamos para eles, e o que tem que ser feito e o que não tem. Então, eu não tenho maiores problemas com o pessoal da Educação Física, não.

E - Como é que é feita a entrada dos alunos de Educação Física no portão?

D - No caso da Educação Física, o professor, quando chega o horário da aula, ele vai no portão autorizar a entrada dos alunos. Porque na Educação Física, a maioria vem sem nada. Se você pede a carteirinha, eles perdem na rua, então eles não trazem identificação. Além disso, nós não exigimos o uniforme de Educação Física, portanto que o aluno venha dentro da sua possibilidade. Então, é o próprio professor que vai no portão buscar os alunos e é ele também que os leva ao portão no término da aula. Então, nós conversamos muito com os professores e eles têm feito isso. Nós não temos problemas com os nossos alunos em relação a isso, de jeito nenhum. Do ano passado para esse ano, melhorou muito.

E - Como você vê a questão da escola ter um regimento disciplinar

escrito e a utilização dele ou não pelos professores?

D - Olha, no início do ano, antes de nós iniciarmos as aulas propriamente ditas, nós tivemos uma série de encontros e com trabalhos junto aos professores, nós apresentamos um documento, porque não adianta você ter apenas o papel, e sim uma maneira de viabilizá-lo. Então, nessa primeira semana, nós tivemos reuniões por série. Convidamos os pais, por série, por exemplo, na segunda-feira, só as 5as séries. Então, nós fizemos um trabalho de conscientização, tanto com os pais quanto com os alunos. Foi feito um trabalho, no sentido de orientar e conversar sobre depredação, segurança e disciplina. E nós fizemos um trabalho, no ano passado, junto a comunidade e com a polícia militar, a respeito da formulação de um documento, e de como proceder em caso de assalto e assim por diante. Nós tivemos um bom resultado. Inclusive, estes dois documentos que eu te passei (Estrutura e funcionamento do C. E. 21 para o ano letivo de 1992 e as normas disciplinares), foram trabalhados em algumas matérias como Educação Moral e Cívica. A professora chegou e fez trabalhos sobre aquilo, e nós conversamos com cada pai, e cada aluno recebeu um documento daquele. Isso, para dar um esclarecimento maior quanto ao funcionamento aqui, ou pelo menos, como conceber uma linha disciplina de estudo, é disciplina de organização que tem que existir. Qualquer coisa para funcionar tem que ser organizada. Então, eu vejo disciplina como algo mais amplo. Agora, para a disciplina ocorrer, é necessário que existam regras. E que você tenha parâmetros para que essas regras possam até ser mudadas e você possa aferir desde o processo de

implantação dessas regras até no decorrer da coisa, quais são as mudanças necessárias. Agora, as regras têm que existir mesmo. O ser humano que não for disciplinado não consegue nada, porque ele vai sempre estar fazendo as coisas desordenadas. Eu acho que a disciplina vai ter que existir mesmo, controle, agora, lógico que é uma disciplina que tem que ser não apenas coibitiva, mas uma disciplina no sentido amplo da questão. E ela tem que existir. Não tenha dúvida. Sem isso não se faz nada. Se um aluno não tiver disciplina para estudar para uma prova, bincadeira! Se o aluno não tiver disciplina de sair da escola e ter as coisas organizadas, não adianta. A disciplina tem que existir até mesmo na sua guarda do material na aula, o aluno tem que cuidar e ter disciplina de guardar o seu material, de não deixar jogado, e assim por diante. Na Educação Física, por exemplo, não adianta eu dar uma bola, se o aluno não tiver a disciplina e não seguir as regras do jogo. Ele tem que seguir as regras do jogo. Então, nós trabalhamos, assim, nesse sentido, só que de uma maneira geral, ele tem que ter disciplina. Se não tiver, não adianta. Não adiante mesmo. Eu sou contrário a essa educação de deixar fazer o que quer pro aluno aprender. De jeito nenhum. Acho que ele tem que realmente seguir suas normas, suas regras, e até participar da discussão e elaboração dessas regras, mas com pé no chão, e não sair por ai atirando pedra no telhado.

E - Como você vê as relações hierárquicas, ao nível de organização interna da direção da escola, uma vez que no documento das normas você inclui um organograma?

D - Eu acho que a hierarquia é implícita. Se compete ao diretor zelar pela escola, é uma obrigação minha. Mas, ao mesmo tempo,

eu não posso fazer com que essa hierarquia suba a minha cabeça e eu achar que eu sou isso ou aquilo. Não. São coisas dissociáveis, entendeu? A hierarquia existe por si só, para isso existe o diretor, existe encarregado, zelador, etc. Agora, como você vai exercer essa posição, é que é outra história. Se você vai ser democrático ou não. O pessoal acha que democracia e todos poderem falar e participar, entendeu? É ter voz ativa, porque não adianta, por exemplo, você ter 500 000 pessoas e ter todas elas falando ao mesmo tempo. Você tem que ter alguém para canalizar uma liderança. A hierarquia seria mais nesse sentido, de levar as coisas e até gerenciar, porque a partir do momento em que eu assino um documento que tenho que pagar, se algo aqui se perder, se for roubado, se sumir, eu preciso ter um certo controle das coisas; mas não é aquele controle ali em cima, no cangote dos professores.

E - Como você vê esta questão da hierarquia na relação professor-aluno?

D - É complicado. Isso é difícil. Porque isso é uma arma, né. Alguns professores se utilizam disso como uma forma de sobrepujar o aluno. Acho que não é por aí não, mas isso a gente tenta modificar na medida do possível. O professor antigo tem muito disso. É normal, por exemplo, que os outros reproduzam aquilo que ele acha que dá certo. Tipo assim, uma determinada maneira de ser. Mas, aos poucos, nós vamos modificando isso daí, devagar. Agora, é fundamental entender que essa disciplina não é disciplina de quartel, não, pois, quando a gente fala em disciplina, o termo já é muito desgastado, então o pessoal acha

que disciplina é aquele negócio. Disciplina tem que existir. Regras tem que existir, isso sem dúvida. Agora, elas tem que existir mesmo, se não existirem, você não vai ter uma mesma linha de raciocínio na escola, pois existem 1001 situações, então você tem que ter um certo parâmetro, senão não tem jeito. Por exemplo, em relação à disciplina do aluno, tudo é anotado tudo.

E - Como assim?

D - Nós temos um "mecanismo de controle" que depois eu vou te mostrar. Tudo o que nós conversamos com um aluno, aquilo é colocado num papel, e o aluno lê o que foi escrito e assina ao lado. Sabe por quê? Porque o discurso oral se perde no tempo. Então, com uma "ficha", você coloca tudo o que aconteceu com o aluno aqui na escola.

E - É uma espécie de dossiê do aluno?

D - Isso. É mais um dossiê que o aluno sabe, o pai sabe. E, quando existe algum problema, nos convocamos os pais, aqui, para colocá-los a par da situação. Então, é um controle.

E - É um registro?

D - É um registro. Assim, por exemplo, o aluno é chamado, hoje. Se eu ficar só na conversa com ele, daqui uns seis meses eu não lembro mais, porque é muita coisa. Mas, quando fica registrado e você volta a conversar com ele novamente, você vê que isso é importante. E isso tem funcionado que é uma beleza.

E - Como é que você vê essa questão do Diretor circular para supervisionar?

D - Eu não constumo fazer isso. Mas, eu ando muito na escola, mas não no sentido de supervisionar. Mas, é lógico que quando você tá andando, você tá olhando também. Eu ando muito, vou nas salas,

converso, bato papo, sento às vezes, para conversar com os alunos. Procuro ser um pouco mais informal. É, até a minha maneira de dirigir também. Eu uso umas roupas bem simples, ando de moto, converso com todo mundo, brinco, dou liberdade. Por exemplo, esse som que você tá vendo aqui, nos vamos botar na hora do intervalo. Nós temos uma caixinha de sugestões, e os alunos estão pedindo musica. Eu comprei o som e nos vamos botar musica na hora do intervalo pra eles, pra testar e ver como é que é. Então, eu uso muito essa relação assim com eles.

E - Na sua equipe de direção, existe uma pessoa a quem você delega essa função de supervisão e vigilância?

D - Sem dúvida. Tem sim. Eu procuro dividir as tarefas, para que elas possam ser bem feitas. É o que eu vou voltar a falar, a gente tem que ter disciplina de organização. A equipe tem que ter disciplina, e quando eu digo disciplina, eu me refiro ao que compete a cada um fazer aqui dentro, senão fica todo mundo dando cabeçada e interferindo no serviço do outro. Aqui, nós dividimos as funções e cada um faz o seu trabalho, isso não quer dizer que a pessoa só faça aquilo, mas as funções principais dela são tais e tais e ela pode até se especializar nisso.

E - Atualmente, quem tem essa função de supervisão e vigilância?

D - Atualmente, durante o dia é a Angélica e a Amelia. E, à noite, é a Neide e o Luiz. Nós temos o pessoal certinho para fazer as coisas.

E - Qual a série que você percebe apresentar mais problemas disciplinares?

D - Seriam algumas das séries de repetentes, que é o pessoal de

uma série extremamente complicada. São aqueles que já estão há 3 ou 4 anos numa série.

E - Eles são provenientes de uma outra escola?

D - Não. Eles são daqui da própria escola. Eles têm dado alguns problemas.

E - É aqueles que concluem a 4ª série em outras escolas e ingressam aqui na 5ª série, como você vê o processo de adaptação deles aqui na escola?

D - Em primeiro lugar, eles vêm de escolas destruídas. Quando eles chegam aqui, eles acham que estão num paraíso. E, olha, o rendimento deles tem sido excelente.

E - Em geral, os professores reclamam de alguma série em especial?

D - Sim. De algumas 5as. séries à tarde. Às vezes, de manhã. Mas, são as séries de repetentes.

ANEXO 6

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CEILÂNDIA
CENTRO DE ENSINO DE 1º GRAU 21 DE CEILÂNDIA

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CENTRO DE ENSINO 21 PARA O ANO
LETIVO DE 1992

1) ORIENTAÇÕES DIVERSAS

- a) turnos letivos: matutino - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries
vespertino - 5ª, 6ª e 7ª séries
noturno - 7ª e 8ª séries
- b) horário escolar: matutino - 7:50 às 12:15
vespertino - 13:30 às 17:55
noturno - 19:30 às 23:00

2) SETORES DE ATENDIMENTO AO ALUNO E RESPONSÁVEIS

- a) Direção: Organograma:

DIRETOR

ENC. PEDAGÓGICO ENC. ADMINISTRATIVO SECRETARIA
APOIOS-PROFESSORES-BIBLIOTECA SERVIDORES

- b) Diretor: dirige e coordena as atividades da escola.

- c) Secretaria: coordena, registra e controla a vida escolar do aluno.
- d) Encarregado Pedagógico: orienta e apoia as atividades do corpo docente quanto ao cumprimento do currículo, grade e demais orientações advindas da política educacional vigente.
- e) Encarregado Administrativo: coordena e controla todas as ações administrativas, tais como, merenda escolar, limpeza, informes, etc.
- f) Apoios Administrativos/Pedagógicos: assessora o diretor e encarregados. Mantém a ordem, segurança e a disciplina extra-classe no âmbito da escola. Atende aos pais, alunos e responsáveis quando solicitados.
- g) Biblioteca: atende alunos e à comunidade no que tange à pesquisa de seu acervo. A biblioteca é patrimônio da comunidade, portanto necessita de sua colaboração quanto à doação de livros e periódicos.

3) FORMAS DE COMUNICAÇÃO - ESCOLA/ALUNOS/RESPONSÁVEIS

- a) Identidade estudantil:
 - matutino e vespertino: uso obrigatório. Nela será registrada a frequência diária.
 - noturno: uso obrigatório.
- b) Boletim escolar: turnos matutino e vespertino. Serão enviados bimestralmente aos responsáveis para conhecimento do rendimento escolar. Deverão ser devolvidos devidamente assinados pelos responsáveis no prazo estipulado.
- c) Reuniões Pedagógicas: envolverão pais, responsáveis,

professores e direção. Ocorrerão nos turnos matutino e vespertino. É fundamental a participação de todos os envolvidos. Compete aos pais acompanhar a vida escolar do aluno, comparecendo a escola sempre que possível. Evite vir à escola apenas no final do ano. Nós nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

4) UNIFORME ESCOLAR

Será obrigatório nos turnos matutino e vespertino. É composto

por: - camisa padronizada;

- calça jeans;

- saia (mediante autorização da direção);

- bermuda padronizada (opcional).

5) EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas serão ministradas aos alunos dos turnos matutino e vespertino em horário oposto. O horário será divulgado posteriormente.

A utilização ou não de uniforme específico será deliberada em reunião com os pais ou responsáveis.

O aluno só será dispensado da prática de Educação Física se amparado por legislação vigente. Deverá comunicar e apresentar documentação própria ao professor e direção. A Educação Física é um componente curricular, portanto pode reprovar o aluno.

6) DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

Deve estar em dia. Os alunos com documentação irregular e/ou incompleta deverão regularizá-la o mais rápido possível. Não deixe para o final do ano pois poderá prejudicá-lo.

7) FORMAS DE PROCEDIMENTO

a) Entrada de alunos: É fundamental a pontualidade em nossa

escola. Haverá uma tolerância de 15 minutos após o início da 1ª aula em cada turno. Essa tolerância não poderá ser um hábito. Excepcionalmente, será permitida a entrada no início da 2ª aula, mediante justificativa à direção.

b) Saída de alunos: Turnos matutino e vespertino. Só será autorizada mediante solicitação por escrito dos responsáveis. Tal solicitação poderá ser feita na caderneta escolar ou em folha avulsa. Haverá controle anual por aluno.

8) DISCIPLINA

A nossa escola pretende proporcionar ao aluno espaço para discussão de nossos problemas. Para isso, defendemos a **liberdade com responsabilidade**. Não basta apenas criticar, queremos apenas ouvir propostas de solução.

O patrimônio escolar deve ser preservado por todos. Aos que porventura danificarem a nossa escola, daremos o tratamento previsto em lei. A escola é da comunidade, foi construída e é mantida pela sociedade, portanto é nosso dever zelar por sua integridade. Acreditamos que a disciplina aliada a conceitos básicos de respeito ao próximo, atitude e cumprimento de horários, ocasionará um ritmo produtivo a todos os envolvidos. Os alunos, pela inobservância de seus deveres e conforme a gravidade ou reincidência das faltas, estarão sujeitos às seguintes penalidades:

- a - advertência;
- b - repreensão oral e escrita;
- c - suspensão, com tarefas escolares;
- d - transferência por inadaptação ao regime da escola.

As sanções serão aplicadas:

- a - pelo professor, nos casos de advertência e repreensão;
- b - pela direção, nos casos de advertência, repreensão, suspensão, transferência por inadaptação ao regime escolar.

No caso de transferência, a direção deverá convocar os pais ou responsáveis para conhecimento da situação, visando à ação adequada. É assegurado ao aluno o direito de defesa.

9) DIREITOS DOS ALUNOS

- 1 - Participar das atividades sociais, cívicas e recreativas promovidas em seu turno pela escola;
- 2 - Utilizar as instalações e dependências da escola, mediante prévia autorização da direção;
- 3 - Respeito à sua dignidade de pessoa humana;
- 4 - Assistência pedagógica;
- 5 - Orientação educacional;
- 6 - Oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades;
- 7 - Assistência sócio-escolar, quando carente, dentro das possibilidades da escola;
- 8 - Utilização da biblioteca, de acordo com as normas específicas;
- 9 - Conhecimento do seu desempenho escolar;
- 10 - Constituir instituições que contribuam para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e que representem o interesse da maioria dos alunos regularmente matriculados.

10) DEVERES DO ALUNO

- 1 - Comparecer e participar das aulas;
- 2 - Ser pontual;

- 3 - Estar de posse da identificação estudantil;
- 4 - Apresentar-se devidamente uniformizado às aulas (diurno);
- 5 - Respeitar as normas disciplinares da escola;
- 6 - Ocupar sempre o lugar estabelecido em sala de aula;
- 7 - Inteirar-se do sistema de avaliação da escola;
- 8 - Ser honesto no cumprimento das tarefas escolares;
- 9 - Indenizar o prejuízo, quando produzir danos materiais (inclusive pichações em paredes e carteiras) à escola, pertences de colegas, professores e funcionários.
- 10 - Evitar transitar entre os veículos no estacionamento;
- 11 - Entregar aos responsáveis a correspondência expedida pela escola e devolvê-la assinada quando solicitado;
- 12 - Colaborar com o representante de turma em suas tarefas;
- 13 - Zelar pela limpeza e conservação das instalações, dependências e mobiliários da escola;
- 14 - Comunicar à direção da escola qualquer problema de saúde;
- 15 - Apresentar documentos, fotos, fichas, advertências, etc., no prazo estipulado pela direção da escola;
- 16 - Evitar ocupar-se, durante as aulas, com trabalhos alheios às mesmas;
- 17 - Evitar lanchar fora do horário previsto;
- 18 - Jogos, gincanas, excursões, coletas, listas de pedidos ou campanhas que envolvam a escola, deverão ter autorização da direção;
- 19 - Na troca de professores, caberá ao aluno aguardar os mesmos dentro da sala de aula;
- 20 - Em caso de perda de qualquer avaliação da aprendizagem (prova, testes, etc.), só será admitida nova avaliação,

mediante justificativa prevista em lei.

- 21 - É proibido alterar, rasurar ou suprimir anotações lançadas em documentos escolares;
- 22 - Evitar transitar nos corredores durante as aulas e recreio;
- 23 - Não será permitido ao aluno trazer bolas, brinquedos ou jogos sem a anuência da direção;
- 24 - Evitar permanecer nos recintos reservados aos professores em qualquer horário;
- 25 - Evitar circular na quadra de esportes em horário alheio à sua aula de Educação Física.

ANEXO 7

Roteiro da Observação Direta(*)

1- **Objeto de estudo:** O PODER NA ESCOLA: Um Estudo da Prática Prática Disciplinar na Educação Física.

3- **Foco de observação:** As Técnicas Específicas da Prática Disciplinar da Educação Física no 1º Grau, no Centro de Ensino nº 21 de Ceilândia-DF.

3.1 - Focos Específicos.

3.1.1 - Técnicas Organizacionais (fases da aula, organização do espaço).

3.1.2 - Técnicas de Vigilância (posicionamento estratégico em relação aos alunos, olhar, orientação, etc).

3.1.3 - Técnicas de Controle (chamadas dos alunos, controle do tempo e da atividade).

3.1.4 - Punições (métodos punitivos, exclusões, etc).

3.1.5 - Resistências dos Alunos (rebeldias, reclamações).

(*) A OBSERVAÇÃO DIRETA constitui um dos principais instrumentos de investigação das abordagens qualitativas de pesquisa, permitindo ao observador, **in loco**, aproximar-se da perspectiva dos sujeitos e suas ações. É uma técnica que exige um planejamento cuidadoso do trabalho, bem como controle e sistematização. Cf. LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986, p. 25-33.

4 - Grau de Participação do Observador:

O papel adotado será o de "observador total", segundo o qual a atividade de observação será realizada sem a presença ou inserção do observador no grupo pesquisado, bem como sem o estabelecimento de relações interpessoais.

5 - Diretrizes Gerais para Orientar a Seleção e a Organização das observações:

5.1 - Parte Descritiva (registro das ocorrências no campo).

5.1.1 - Descrição dos sujeitos.

5.1.2 - Reconstrução dos diálogos.

5.1.3 - Descrição de locais.

5.1.4 - Descrição das atividades.

5.2 - Parte Reflexiva (registro de impressões pessoais, expectativas, surpresas, etc.)

5.2.1 - Reflexões analíticas.

5.2.2 - Reflexões metodológicas.

5.2.3 - Dilemas éticos e conflitos.

ANEXO 8

Registro da Observação

- 1 - Registro nº _____
- 2 - Instituição: Centro de Ensino nº 21
- 3 - Professor nº _____
- 4 - Natureza: Aula de Educação Física de 1º Grau
Data: ____/____/____
- 5 - Dia da Semana: _____
- 6 - Início: _____ Término: _____ Duração: _____
- 7 - Série: _____ Turma: _____
Turno: _____ Nº de Alunos: _____
- 8 - Local da Observação: _____
- 9 - Descrição.
- 10 - Observações finais.

ANEXO 9

Síntese das Observações

Procuramos observar de forma direta, as aulas de Educação Física de 3 dos 5 professores do Centro de Ensino nº 21. Optamos pela observação de turmas de 5ª (Repetentes), 6ª e 7ª série. Realizamos um total de 12 observações, sendo 4 de cada professor.

Na escola em questão, não se verifica uma disciplina rigorosa nas aulas de Educação Física, apesar da prática disciplinar que foi descrita pelo diretor na entrevista. Desse modo, as observações revelaram uma disciplina para a organização da atividade e do espaço, além do controle do tempo. O que também é comum nas aulas das outras matérias.

Não constatamos a utilização de práticas disciplinares, como o castigo físico, no sentido de punição ao aluno. Também, não percebemos o rigor na execução de gestos técnicos. Apesar disso, o início da atividade é "controlado" desde a entrada no portão, com a apresentação da carteira estudantil e a presença do professor, que daí se dirige com a turma, até o local onde a aula será dada. Aí, o início propriamente dito, se dá com a "chamada".

Nas aulas observadas, dois professores não se utilizaram do "apito" durante os jogos, optando pela "voz de comando" para estabelecer as "regras".

A professora 1, por exemplo, a única que desenvolve o trabalho com turmas mistas (masculinas e femininas), se utilizou

numa das aulas observadas, do princípio "fila", para separar os meninos das meninas.

O professor 2 por sua vez, foi o que demonstrou maior preocupação com a "organização do espaço", com a cobrança de exercícios de aquecimento no início de cada aula. Enquanto este professor procurava se concentrar num só local, a professora 1 explorava vários pontos do estacionamento da escola, os bancos e alguns trechos da quadra de esportes.

Vimos com frequência esses professores se dirigirem ao portão pequeno sempre que encerravam uma aula, para autorizar a entrada de uma nova turma. A "chamada" no início da aula, era feita pelo professor 2, com os alunos sentados no centro da quadra.

A professora 1 no entanto, por lidar com as 5as e 6as séries, nos proporcionou a observação de algumas situações de disciplina. Por exemplo, um dos alunos da turma que iria entrar para a próxima aula, ofendeu a agente de portaria, com um palavrão. A professora 1 recebe os alunos no portão, eles se dirigem até o estacionamento e alguns começam a correr por sobre os bancos gritando. Ela diz: Vocês não tem educação não? A professora 1 dispõe os alunos em 2 colunas (fila) - meninos de um lado e meninas de outro. De repente ela se senta a frente das colunas e comenta o incidente que ocorreu no portão, e pede para que não se repita mais. A professora 1 quer saber quem ofendeu a porteira, e um dos alunos conta o episódio, mas, ele diz que não viu quem foi. Os alunos desfazem as "filas" ligeiramente e em cochichos, comentam o fato. O culpado não aparece.

A professora 1 diz que se descobrir leva o aluno para a delegacia de menores e ainda chama o pai. De repente um aluno assume a culpa. Os alunos se agrupam em torno da professora 1. Um aluno diz que não é esse o culpado, mas que também não vai falar quem foi. A professora 1 pergunta: foi o Marcelo? E olha para o Marcelo. Os alunos se dispersam e a professora esquece o acontecido, e tira uma bola de Handebol de um saco de pano que um aluno estava segurando, e organiza grupos para jogarem no estacionamento. O diretor aparece e dá uma rápida olhada. Ao terminar a aula, um aluno recolhe a bola no saco de pano e os alunos se dirigem ao portão de saída com a professora 1.

O professor 2 numa das aulas observadas, em turmas de 7ª e 8ª séries, ao mesmo tempo em que faz a chamada, exige que os alunos façam exercícios abdominais e flexões. Ao terminar a chamada, o professor 2 pergunta a um aluno: Fábio já fez tudo? 50 abdominais e 30 apoios. Os alunos em seguida, se dirigem ao centro da quadra e se sentam, enquanto o professor 2 de pé com sua prancheta, escolhe equipes para jogarem voleibol. Cada aluno que é chamado, escolhe um outro. Os alunos começam o jogo, enquanto alguns esperam a sua vez de jogar, sentados ou jogando com outra bola na parte lateral da quadra. O professor 2 recolhe as bolas e encerra a aula.

A professora 3 por sua vez, no turno matutino, com alunos de 7ª série, vai ao portão buscar os alunos e os reúne no centro da quadra e pede que eles encostem na parede para que ela faça a "chamada". Alguns alunos ficam sentados. A professora 3 não faz exigências quanto ao uniforme e à carteirinha, como é

feito no turno da tarde. De repente, um aluno chega atrasado, um grupo de 4 se dispersa e faz brincadeiras num canto da quadra. A seguir, a professora 3, escolhe 3 alunos e exemplifica com eles uma brincadeira chamada pega-pega. Os 3 terão que dar as mãos e pegar os outros. Ela dá um "apito" inicial e vai orientando a brincadeira. Alguns alunos sobem no alambrado da quadra, para fugirem dos pegadores. A professora 3 fica no centro da quadra caminhando e "observando" tudo com atenção. De repente ela "apita" novamente e interrompe a brincadeira. De vez em quando ela dá uma olhada no relógio. Os alunos se aproximam, ela dá novas explicações. Um dos alunos pede a professora 3 para que faça um jogo de Futebol de Salão. Um dos alunos dá um "arrôto" e a professora 3 o repreende: "Você não tem educação não?" Em seguida ela dispõe os alunos em 3 colunas ("filas"), para brincadeiras de estafetas.

Estas são algumas das observações diretas, apresentadas de modo resumido.

Vimos que a "chamada", a disposição dos alunos em "filas" ou colunas, o uso do "apito", a "voz de comando", a "prescrição" de exercícios, as "repreensões", o "controle do tempo de aula", a "distribuição espacial", são técnicas usadas pelos 3 professores, e são indispensáveis na organização e controle da atividade. Não foi constatado, qualquer "exclusão", seja pela não participação, por conversa ou por outras interferências nas aulas.

BIBLIOGRAFIA

- 1- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. **Instituição e poder**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. 163 p.
- 2- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 128 p. Tradução de: Walter José Evangelista e Maria Laura de Castro.
- 3- BASABLIA, Franco. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 326 p. Original italiano. Tradução de: Heloisa Jahn.
- 4- BOLFANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 190 p. Tradução de: Regina A. Machado.
- 5- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean C. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 238 p. Original francês. Tradução de: Reynaldo Barão.
- 6- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** ensaio e texto. Campinas: Papirus, 1991. 241 p. Original francês. Tradução de: Estela dos Santos Abreu e Claudio Santoro.
- 7- CANTARINO FILHO, Mário R. (Comp.). **Teses brasileiras em Educação Física**. Brasília: Biblioteca Central da UnB, 1986. (Catálogo)
- 8- CARVALHO, Maria Lúcia Rocha Duarte. **Escola e democracia**: subsídios para um modelo de administração segundo as idéias de M. P. Follet. São Paulo: EPU, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1978. 108 p.
- 9- CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus**: antes agora e depois? 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1984. 406 p.
- 10- CHATELET, François, PSIER-KOUCHNER, Évelyne. **As concepções políticas do século XX**: história do pensamento político. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 776 p. Original francês. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.
- 11- CHAUI, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a Universidade administrada. **Estudos e debates**. São Paulo, Brasiliense, 1980(8): 31-56.

- 12- CLAVAL, Paul. **Espaço e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 248 p. Original francês. Tradução de: Waltensir Dutra.
- 13- CORTIS, Gerald. **O contexto social no ensino**. Lisboa: Horizonte, LDA, 1980. 176 p. Original inglês. Tradução de Saul Dias Barata.
- 14- COSTA, Vera Lúcia, M. **Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** 2ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1987, 108 p.
- 15- COUTINHO, Carlos N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. 144 p.
- 16- CUNHA, Maria J. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989. 182 p.
- 17- D'ANTOLA, Arlette. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.90 p. (Temas básicos de educação e ensino).
- 18- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988. 206 p. Original francês. Tradução de: Cláudia Sant'anna Martins.
- 19- DOBSON, James. **Atrevete a disciplinar**. Miami, Florida: Editorial Vida, 1976. 223 p. Original inglês. Versión Castellana. Tradução de: Edwin Sipowicz.
- 20- DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Portugal: Rés- editora, LDA, 1984. 398 p. Original francês: Tradução de: Evaristo Santos.
- 21- -----, **Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado**. São Paulo: T.A. Queiroz: Ed da USP, 1983. 206 p. Original francês. Tradução de: J.B. Damasco Penna.
- 22- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1988. 170 p. Original italiano. Tradução de: Gilson Cesar Cardoso de Sousa.
- 23- ERIBON, Didier. **Michel Foucault**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 351 p. Original francês. Tradução de Hildegard Feist.
- 24- ESCOBAR, Carlos H. (Org.). **As instituições e os discursos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974. 137 p.
- 25- FARIAS, Carlos V. **Disciplina escolar: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: PUC, 1979. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1979.

- 26- FEITOSA, Vera Cristina. **Redação de textos científicos.** Campinas: Papirus, 1991. 155 p.
- 27- FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. 488 p. Original inglês. Tradução de: Octanny S. da Motta e Leonildas Hegenberg.
- 28- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 152 p. Original francês. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.
- 29- -----, **Verdad y formas jurídicas.** Barcelona: Gedica, 1980, 130 p.
- 30- -----, **História da sexualidade III: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 1985. 246 p. Original francês. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque.
- 31- -----, **Microfísica do poder.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 295 p. (Coletânea de textos de Foucault organizados e traduzidos por Roberto Machado).
- 32- -----, **Vigiar e punir: história da violência nas prisões** 7ª ed. Petropolis: Vozes, 1989. 280 p. Original francês. Tradução de: Lígia M. Pondé Vassalo.
- 33- -----, **A arqueologia do saber.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. 239 p. Original francês. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves.
- 34- -----, **O nascimento da clínica.** 3ª Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. 241 p. Original francês. Tradução de: Roberto Machado.
- 35- -----, **Nietzsche, la genealogia, la história.** Valência: Artes Gráficas Tarsan, L. 1988. 75 p. Original francês. Tradução de: José Vasquez Pérez (Edição em idioma espanhol).
- 36- -----, **História de loucura.** 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1989. 551 p. Original francês. Tradução de: José Teixeira Coelho Netto.
- 37- FRANÇA, Júnia Lessa. (Org.). **Manual para normalização de publicações técnico-científicas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1990. 168 p. (Coleção Aprender).
- 38- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989. 224 p.

- 26- FEITOSA, Vera Cristina. **Redação de textos científicos.** Campinas: Papirus, 1991. 155 p.
- 27- FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. 488 p. Original inglês. Tradução de: Octanny S. da Motta e Leonildas Hegenberg.
- 28- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 152 p. Original francês. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.
- 29- -----, **Verdad y formas jurídicas.** Barcelona: Gedisa, 1980. 130 p.
- 30- -----, **História da sexualidade III: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 1985. 246 p. Original francês. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque.
- 31- -----, **Microfísica do poder.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 295 p. (Coletânea de textos de Foucault organizados e traduzidos por Roberto Machado).
- 32- -----, **Vigiar e punir: história da violência nas prisões** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 280 p. Original francês. Tradução de: Lígia M. Pondé Vassalo.
- 33- -----, **A arqueologia do saber.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. 239 p. Original francês. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves.
- 34- -----, **O nascimento da clínica.** 3ª Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. 241 p. Original francês. Tradução de: Roberto Machado.
- 35- -----, **Nietzsche, la genealogia, la história.** Valência: Artes Gráficas Tarsan, L. 1988. 75 p. Original francês. Tradução de: José Vasquez Pérez (Edição em idioma espanhol).
- 36- -----, **História de loucura.** 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1989. 551 p. Original francês. Tradução de: José Teixeira Coelho Netto.
- 37- FRANÇA, Júnia Lessa. (Org.). **Manual para normalização de publicações técnico-científicas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1990. 168 p. (Coleção Aprender).
- 38- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989. 224 p.

- 39- FURLANI, Lúcia M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez 1988. 78 p.
- 40- GALBRAITH, John Kenneth. **Anatomia do poder.** 2ª ed. São Paulo: pioneira, 1986. 205 p. Original inglês. Tradução de: Hilário Torloni.
- 41- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1988. 63 p.
- 42- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. Original inglês. Tradução de: Dante Moreira Leite.
- 43- GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 29-31. tradução: de: Carlos Nelson Coutinho.
- 44- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas.** Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1991. 113 p. (Coleção Educação Física, Série Fundamentação 11).
- 45- GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar.** 2ª ED. Campinas: Papirus, 1988. 183 p.
- 46- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** 6ª Ed. Petrópolis: Vozes 1982. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth.
- 47- JAPIASSU, Hilton F. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991, 199 p.
- 48- JONSON, Don. **Corpo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Tradução de: Body.
- 49- KOUNIN, J.S. **Discipline and group management in classrooms.** Nova Iorque: Robert E. Kriegh Publishing Company, 1977.
- 50- LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. 316 p. Original inglês. Tradução de: Henrique Augusto de Araújo Mesquita.
- 51- LEAL, Elisabeth J.M. **Instituto estadual de educação: a erosão da ordem autoritária.** Florianópolis: Ed. da UFSC. 166 p. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- 52- LEBRUN, Gérard. **O que é poder.** São Paulo: Brasiliense, 1984. 122 p.
- 53- LENHARO, Alcir. **Sacralização da política.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1986. 218 p.

- 54- LINDGREN, H.C. **Psicologia na sala de aula**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos, 1976.
- 55- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo EPU, 1986. 99 p.
- 56- MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 216 p.
- 57- MAKARENKO, Anton. **Problemas da educação escolar soviética**. Lisboa: Seara Nova, 1978. p. 46-47.
- 58- MERQUIOR, José Guilherme. **Michel Foucault ou o nihilismo de cátedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Original inglês. Tradução de: Donaldson M. Garchagen. 277 p.
- 59- MORAIS, Gizelda S. (Org.). **Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau**. São Paulo: Cortez, 1980. 159 p.
- 60- NIDELCOFF, Maria T. **Uma escola para o povo**. 23ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 102 p.
- 61- NOGUEIRA, Maria A. **A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução**". Em Aberto, Brasília, Ano 9, nº 46, Abr/Jun. 1990. p. 48-59
- 62- OLIVEIRA Vitor M. **O que é Educação Física?** 7ª ed. São Paulo Brasiliense, 1988. 113 p.
- 63- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. 385 p.
- 64- PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989. 165 p.
- 65- POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1984. 295 p. Original português. Tradução de: Nicolau de A. V. Raposo.
- 66- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 307 p. Original francês. Tradução de: Rita Lima.
- 67- RAJCHMAN, Jonh. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. 111 p. Original inglês. Tradução de: Álvaro Cabral.
- 68- REBOUL, Olivier. **A doutrinação**. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da USP, 1980. 164 p. Original inglês. Tradução de: Equipe da CEN.

- 69- RIBEIRO, Laura Cançado. **Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas.** Belo Horizonte: Editora da UFMG/PROED, 1986. 96 p.
- 70- RICŒUR Paul. **Interpretação e ideologias.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 172 p. Original francês. Tradução de: Hilton Japiassu.
- 71- SERGIO, Manuel. **Filosofia das atividades corporais.** Lisboa: Compendium, 1981. 189 p.
- 72- SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filológica da corporeidade.** Ijuí: Liv. UNIJUI, 1987. 125 p.
- 73- SIQUETRA, Maria J. T. **O exercício do poder disciplinar no cotidiano da escola.** Florianópolis: UFSC, 1988. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.
- 74- TRAGTEMBERG, Mauricio. Relações do poder na escola. **Educação e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1986 (20): 41-5, Jan/Abril.
- 75- -----, **Burocracia e ideologia.** São Paulo: Ática, 1985. 228 p. (Coleção Ensaios Nº 9).
- 76- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987, 175 p.
- 77- VAN BALEN, Age Deodorus Josef. **Disciplina e controle da sociedade: análise do discurso e da prática cotidiana.** São Paulo: Cortez, 1983. 166 p.
- 78- WEBER, Max. **Ensaio de sociologia.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1982. 530 p. Original inglês. Tradução de: Waltensir Dutra.
- 79- -----, **Conceitos básicos de sociologia.** São Paulo: Moraes, 1987. 113 p. Original Inglês. Tradução de: Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay.

. Artigos em revistas

- 1- FRARE José L. Educação Física: porque o corpo do aluno é um incômodo para a escola. **Nova escola,** São Paulo, Ano V, n. 42, p. 10-18, set. 1990.
- 2- LAGÔA, Ana. A pedagogia do chinelo. **Nova escola,** São Paulo, ano V, n. 45, p. 18-22, dez. 1990.

- 3- MARTINS, I., PEREIRA, J., BASTOS, L., FELDENS, M. RODRIGUES, R. Como você usa o castigo em sala de aula?. **Nova escola.**, São Paulo, Ano II, n.11, p. 20-21, abr. 1987.
- 4- TAPAJÓS, Lais. O poder do professor. **Nova escola.**, São Paulo Ano I, n.17 p. 10-14, nov. 1987.
- 5- Lição Tragica: a dura disciplina escolar faz mais uma vitima - Japão. **Veja.** São Paulo: Abril, ano 23, n.29, Edição 1140, p. 47, jul. 1990.
- 6- O revólver da honra. **Veja.**, São Paulo: Abril, Ano 23, n.20, Edição 1131, p.62-63, mai. 1990.