

A educação e o sistema: é possível equilibrar as coisas?

SILVA, Ulderico José¹

uldjsilva@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem o objetivo de discutir sobre os (inter)discursos vigilantes e punitivos que ocorrem em sala de aula entre professores e alunos. Para isso, me pautarei na noção foucaultiana de poder e, em seguida farei a análise de escrita por aluna dirigida e a mim com o objetivo de se desculpar por ter sido agressiva comigo. Nessa análise, formulo hipóteses para responder a duas questões-chave: o que permitiu que essa aluna escrevesse essa carta? E ainda quais seriam os efeitos de sentido produzidos no texto, levando-se em consideração as relações de poder, vigilância e punição aí envolvidas?

Palavras-chave: vigilância, punição, relações de poder, professor, aluno.

Resumé

C'est article a l'objectif de discuter sur les discours que sont rapportés pour l'acte surveiller et punir dans le classe, entre le professeur deux. Pour faire ça, je me servirai de la notion développée pour Foucault sur pouvoir et, ensuite, je ferai la analyse d'une lettre écrite par un'élève et adressé à moi avec l'objectif de me demander le pardon pour une manière agressif dans le classe avec moi. Ainsi, je cherchai répondre à deux questions très important: *qu'est que permettrait que l'élève fuisse ça? Et encore quelles sont les effets aux sans produits dans le texte*, en considerant les liaisons du pouvoir et de punition que sont enveloppés dans ce processus.

Mot-clés: surveiller, punition, liaisons du pouvoir, professeur, élève.

1. Das disposições Preliminares

Apesar das dificuldades em lidar com o e “Sistema Educacional” e o sistema de funcionamento de cada escola, é necessário que haja, por partes professores, gestores e agentes em geral da educação, um esforço a aprendizagem realmente aconteça. Não há como negar que há uma ideologia educacional em cada escola e em cada professor. É necessário lidar com os permitidos e não permitidos em sala e na escola. Pois é, então, sobre isso que esse artigo trata: como equacionar aquilo que se pode ou não fazer com o se quer (ou deve?) fazer. Vale ressaltar que esse artigo não pretende apontar respostas precisas e fechadas para tal questão, visto que é tão complexa. Porém é necessário e urgente problematizar sobre o tema.

¹ Aluno do curso da União Mercosul de Educação e desenvolvimento Sustentável – Instituto de Gestão E Estudos Sociais de Brasília.

A escola que hoje temos é antes uma somatória de (inter)discursos punitivos e vigilantes – pretensamente pedagógicos – de outrora e atuais. Há muito, produz-se estereótipos (ou não) sobre o que se deve e pode fazer em um ambiente escolar. Assim, aspectos como vestes e modos de comportamento são não raramente impostos nesse tipo de espaço.

Sendo assim, o corpo é, mais uma vez, posto em cena. A esse respeito, muito nos ajuda Foucault que, embora alguns de seus conceitos não possam ser facilmente explicitados, fornece-nos valiosas considerações para tal questão. Além disso, muito nos chama a atenção a concepção foucaultiana de poder, uma vez que, entre outros motivos, vigia-se e pune aqueles que não o possuem para fazer/dizer algo em um determinado lugar.

Aliás, gostaria, ainda que rapidamente, ater-me um pouco mais na questão poder/saber no âmbito da linguagem. Assim sendo, penso que cabe a indagação: *posso dizer tudo aquilo que penso em todos os lugares?* Certamente a resposta seria não e algumas razões justificam essa negativa. A primeira e, talvez mais importante delas, diz respeito à própria concepção de linguagem que se tem quando se analisa esse tipo de enunciado.

Ora, a linguagem não é, pois a mera expressão do pensamento. Ninguém diz tudo o que quer, em todos os lugares, a qualquer hora. Nossos dizeres são antes o resultado de uma intrincada e, ao mesmo tempo talvez inconsciente, equação entre aquilo que nos é permitido pronunciar em certo local, para certo alguém, em uma dada hora e o que, de fato, proferimos. Além disso, ainda há que se considerar que o sujeito não controla, pelo menos não em todo o tempo, o efeito de sentido daquilo que por ele é dito. Por isso mesmo, como diria Gregolin,

tomamos lugares heterogêneos (o processo da autoria; o gênero literário, a comunicação de massa, o cotidiano e a cultura popular) justamente porque os processos discursivos materializam-se por toda parte, dentro e fora, intra-e-interdiscursivamente, em textos que nos rodeiam, nos enredam e nos constituem. Como alçapões, os textos capturam e transformam a infinitude dos sentidos em uma momentânea completude. Só por instantes, até que o leitor, perseguindo as pegadas inscritas na materialidade textual, na prática da interpretação, devolve-lhes sua natural incompletude e eles alçam voo, novamente, devolvidos à agilidade das asas que os suspendem. Inserido na história e na memória, cada texto nasce de um permanente diálogo com outros textos; por isso, não havendo como encontrar a palavra fundadora, a origem, a fonte, os sujeitos só podem enxergar os sentidos no seu pleno voo. (GREGOLIN, 2001, p.10)

Assim, partindo desse pressuposto, o que então daria o poder e, logo nos permitiria dizer ou fazer algo? Sem dúvida, a resposta para essa pergunta não advém facilmente. Ademais, não se deve tentar respondê-la sem antes analisar *quem diz, para quem e para que diz, onde e como diz*, pois aquilo que dizemos envolve todas essas variáveis.

O que permite que alguém diga algo é, sem dúvida, o poder; poder de dizer aquilo que diz. Poder esse que lhe é fornecido transitoriamente por um dado motivo, pessoa ou circunstância. Mas, então, qual seria mesmo a concepção mais adequada para algo tão valioso? Paniago (2005) afirma que, segundo Foucault, nossa dificuldade em lidar com essa questão advém justamente do fato de não se saber ao certo o que é o poder. Mais que isso: segundo o estudioso francês, nós talvez ainda não o saibamos e teremos ainda que esperar para obter uma definição mais precisa. Veja o que Deleuze (2005) diz sobre a concepção de poder adotada por Foucault:

Postulado da propriedade, o poder seria 'propriedade' de uma classe que o teria conquistado. Foucault mostra que não é assim, nem disso que procede o poder: ele é menos uma propriedade que uma estratégia, e seus efeitos não são atribuíveis a uma apropriação, 'mas a disposições, a manobras, táticas, técnicas, funcionamentos'; "ele mais se exerce do que se possui, não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas"(DELEUZE, 2005,p.34/35)

Além disso, o próprio Foucault dizia que sua análise não tinha a pretensão de ser uma teoria. Assim se pronunciou o francês: "as ideias que eu gostaria de discutir aqui não representam nem uma teoria nem uma metodologia" (FOUCAULT, 1995,p.231). Talvez por isso, ele tenha dito em *O sujeito e o poder* (1995) que seria o primeiro e não o último o principal alvo de suas investigações. Seja como for, porém, a concepção foucaultiana de poder tem tamanha importância justamente pelo fato de se distinguir (e muito) das teorias clássicas sobre o tema.

Sendo assim, a noção de que o poder é transitório e não é algo do qual se possa ter a posse, sim que se o exerce por alguns instantes e, não apenas pela chamada classe dominante, mas por toda a sociedade em geral, é crucial nesse momento. Ademais, é isso que difere sobremaneira a concepção de Foucault das outras conhecidas. Por isso mesmo, não foram aleatórias as claras alusões feitas ao livro *Vigiar e punir*, de autoria do estudioso francês, no título desse artigo.

É notório e sabido que o ambiente escolar está repleto de menções punitivas e vigilantes. Obviamente, a primeira das que salta aos olhos é a que é exercida pelo professor direcionada ao aluno. Porém, é salutar que se diga que o contrário também acontece: o aluno também vigia e mesmo pune o educador quando lhe é fornecido o poder para isso. Como vemos, esse embate interdiscursivo, de caráter vigilante e punitivo, é uma via de mão dupla. É justamente sobre isso que discorrerei mais detalhadamente a partir de agora.

2. O estabelecimento de uma relação saber/poder, de caráter vigilante e punitivo, em sala de aula entre professor e aluno

A discussão da relação entre saber e poder não é nova e nem tampouco inédita. É novamente Foucault que nos oferece valiosas contribuições para se possa discorrer e compreender melhor esse tema. Ele o faz, entre outras vezes, mas principalmente quando discute, em *Arqueologia do Saber* (2008), a dimensão do(s) saber(es) e sua relação com a ciência.

Para usar palavras do estudioso, ele quer “inverter o procedimento” e agora descer o sentido da corrente e chegar até a aplicação, refletindo sobre a utilidade da sua análise, o que ele chamara solenemente de *arqueologia*. Assim, a essa altura Foucault lança a seguinte indagação: “o pode, então, oferecer essa ‘arqueologia’, que outras descrições não seriam capazes de dar?”(FOUCAULT, 2008 p.154).

Na verdade, o francês inova ao se perguntar a razão pela qual há certos saberes que ganham *status* de ciência e outros não. Dizendo de outro modo, estudar “a historia dos tematismos seculares que jamais se cristalizaram em um sistema rigoroso e individual, mas que formaram a filosófica espontânea dos que não filosofaram” (FOUCAULT, 2008 p.154). Assim, ele parte de algo que já está cristalizado, estruturado, autorizado para questionar sobre o que não está. Coloca-se, então em cheque a própria noção da ciência e de senso comum, invertendo-se, portanto, o processo de raciocínio lógico-científico.

Além disso, própria grande quantidade de indagações apresentadas pelo estudioso em suas obras, faz do francês um objeto de estudo. Ele, muito mais do que responder, procura perguntar, problematizar. É problematizando que ele nos mostra o

quando é difícil se estudar algo que não está estruturado, sistematizado, devidamente autorizado.

O que acabei de dizer tem uma relação estreita com o poder. O se pode ensinar na escola? O que se autoriza que ensine e faça na escola. Na teoria, o que se aprende no ambiente escolar é o que é considerado científico, comprovado. O que justificaria então o fato de que “o que se constrói na ciência como hipótese, na escola vira verdade”?.(GERALDI, 2004,p.14). Por séculos, a escola foi tida como um lugar no qual se encontram respostas e logo, não há espaço para dúvidas. O professor foi sendo considerado como aquele que fornece respostas e que não possui dúvidas. Sendo assim, foi dado ao educador o poder de responder, ou ainda transmitir respostas, de maneira segura e inquestionável. Poder esse que ele, em verdade, não possui.

Por isso mesmo, a relação entre poder e conhecimento é bastante difundida em nosso meio ainda hoje. De fato, um paradigma que vigorou durante séculos vem sendo quebrado, mas isso demanda tempo. Talvez nossa geração ainda não verá mudanças muito mais significativas do que as que aí estão.

Portanto, de um lado está o professor, que tem o poder de vigiar e também e punir e, do outro está o aluno, o qual deve obediência ao educador. Antes de prosseguir, porém, é necessário que se faça algumas ressalvas. O julgamento e mais, a condenação por parte do professor para com os educandos é constante. O que acabei de pronunciar talvez se explique pelo fato de que estão envolvidas nesse contexto as imagens que cada um tem de si e do outro, tanto a que educador tem do educando e vice-versa. Veja o que diz CAVALLARI a esse respeito:

as imagens que construímos para classificar, julgar e excluir o outro (..), ao mesmo tempo em que nos protegem da sua presença incômoda, demonstram uma tentativa de enquadrá-lo em nossas instituições, submetê-lo às nossas práticas e aos nossos julgamentos para reduzir o que se pode ter de inquietante e ameaçador (CAVALLARI, 2003p.38)

Em síntese, o que na maioria das vezes ocorre é que nós, professores, tentamos atribuir um efeito de verdade àquilo que falamos em sala. É bem certo que isso acontece com todos os enunciados: há um efeito de verdade em cada um deles. Ao contrário, não seria possível que fossem pronunciados. Entretanto, no caso do discurso dirigido ao aluno pelo professor, isso sucede de forma mais acentuada, pois o professor é, de certa forma, autorizado para tanto.

O aluno, por seu turno, assimila, na maioria das vezes, essa situação. Ele, por exemplo, escreve de uma maneira que pensa agradar seu professor. O último, em grande parte das vezes, decide quem é o outro e lhe atribui uma etiqueta, um rótulo: “o bom menino” ou o “garoto-problema”. Assim, como diria Ginzburg (2003), “tendência em apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador” (p.163). Parece obvio que, nesse caso, a palavra objeto ser lida também como “sujeito”.

Tudo isso ocorre a pretexto de uma suposta harmonia em sala. Esquecemo-nos de que há uma heterogeneidade inerente a cada sujeito. Temamos assim eliminar a diversidade a todo custo, buscando-se um sujeito ideal em nome do conhecimento. Por isso mesmo, esse artigo tem por objetivo, como, espero já se ter notado, discorrer sobre os (inter)discursos punitivos e vigilantes entre professores e alunos.

Ademais, a motivação para se debater o assunto surgiu após eu ter recebido uma carta de aluna se retratando comigo depois de uma situação adversa em sala de aula. É, portanto, a partir da análise dessa carta que tecerei mais alguns comentários sobre o corpo, sob ótica foucaultiana e também sobre os discursos punitivos e vigilantes entre professores e alunos.

2. *O corpo, a vigilância e a punição em sala de aula: uma análise*

Segue o relato de uma professora iniciante que teve de lidar, pela primeira vez, com a materialização das relações de poder entre professor e aluno:

“Deparei-me com uma carta de uma aluna que me surpreendeu. Discorrerei sobre o tema abordado nesse artigo com ajuda de uma carta por mim recebida de uma aluna se retratando comigo. Nessa carta, a jovem se desculpava por suas atitudes apresentadas no dia anterior. Narrarei, ainda que brevemente, o ocorrido.

Estávamos fazendo uma *contação de histórias*, apesar da minha pouca experiência, prática rotineira em meu fazer pedagógico e que os alunos, dessa turma especial, apreciavam. Aliás, a referida aluna, doravante chamada por *L*, sempre me pedia para ela lesse os textos. Às vezes, discutia com os colegas para fazê-lo. Foi essa a razão que me levou a pedir a ela lesse um trecho do texto que estávamos debatendo em sala.

Para minha desagradável surpresa, ela, não só se recusou a ler, como me respondeu de forma bastante ríspida e agressiva, coisa que não costumava fazer, ao menos comigo. Eu respondi-lhe que não iria fazer nada, que a *castigo* que daria a ela seria deixá-la quieta.

No dia seguinte, uma outra aluna veio em minha direção com um envelope em punho. Ela me contou que *L* havia escrito a carta, mas estava com “vergonha de entregar”. Coincidentemente, estávamos discutindo o discurso avaliador do professor em curso de pós-graduação e a referida carta, tal como agora, serviu de subsídio para os debates.

Após essa breve exposição do contexto em que a aluna escreveu tal carta, passo agora a iniciar o percurso de análise efetiva da mesma. Espero poder demonstrar e, sobretudo discutir sobre a noção e o significado para palavra *corpo* para Foucault e a relação estreita que há entre esse ente e o poder. Além disso, pretendo também discorrer sobre a vigilância e a punição, por assim dizer, constantes as quais ocorrem dentro de sala; em relação tanto ao corpo físico e material, quanto àquele que pode ser moldado e transformado. Penso que seja possível também abordar, a partir da análise dessa carta, temas como a sexualidade, modos de comportamento e o bom-mocismo dentro da escola.

À essa altura, então, creio que seja necessário, por uma questão metodológica, transcrever a epístola escrita pela aluna. Vale dizer que, tanto versão original e o envelope confeccionado pela educanda, estarão anexados a esse trabalho. Ademais, é necessário que se diga que a apresentação da carta será feita sem alteração ou “correção” do conteúdo da mesma. Entende-se, assim, que a autonomia será preservada e que o objetivo a que se propõe a aluna foi alcançado. Ademais não objetivo desse artigo sobre “erros” de ortografia cometidos pela aluna. A missiva assim diz:

De: L

Para: A

Professora A

Eu gostaria de te pedir desculpas pelo que aconteceu ontem.

Eu não sou assim respondona e ignorante, eu estava daquele jeito por um motivo meio chato: “TPM”.

Eu espero que a senhora entenda os meus motivos, pois não foi porque eu 'quize'. Depois da aula quando cheguei em casa, eu fiquei pensando no que eu fiz com a senhora depois veio o arrependimento e eu percebi que tinha agido 'erradicimo' com você.

Foi então que eu tive a ideia de escrever esta carta.

Você é uma ótima professora minha professora preferida 'porisso' não quero que você fique magoada comigo.

Bom é isso, eu espero que a gente volte a ser como éramos antes, sem nenhuma mágoa e amigas pra sempre!!!

BJUSSSS!!!

Xe adolu !!!”

A aluna inicia sua carta mostrando que será clara e concisa. Logo nas primeiras linhas, explicita seu objetivo: o de se desculpar. Para isso, faz uso de estratégias de argumentação e de persuasão. Elenca, por meio da negação, dois adjetivos que ela acredita não serem adequadas a uma boa aluna: *respondona e ignorante*. Ela, então, confessa seus “defeitos” em prol de um objetivo maior: o de ser perdoada pela professora.

Dessa forma, diante de uma carta tão estrategicamente bem elaborada, confesso, eu agora, que me surpreendi. A primeira das indagações que me fiz foi: *o que permitiu que essa aluna escrevesse essa carta?* Dessa primeira pergunta, deriva outra: *quais seriam os efeitos de sentido produzidos no texto, levando-se em consideração as relações de poder, vigilância e punição aí envolvidas?* Parece plausível dizer que ambas as perguntas e, conseqüentemente, as respostas estão interligadas.

Assim, a partir da leitura das considerações foucaultianas sobre os termos acima destacados, passei a perceber que as relações entre professor e educando – não somente nesse caso, mas sempre, em todas as relações sociais – são perpassadas pelo poder. A primeira hipótese que justificaria o fato de a jovem ter escrito a epístola seria o medo de uma possível punição, represália de minha parte.

Ademais, a educanda usa um aspecto físico como o principal motivo para explicar suas atitudes: a TPM, tensão pré-menstrual que, aliás, ela destaca em seu texto. Por isso mesmo, penso que seja pertinente trazer, nas palavras de Claudio Lucio Mendes, a definição do que seria corpo para Foucault. O estudioso assim diz:

... o corpo é, ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. Sintetizando, pode-se dizer que, para Foucault, o corpo é um ente, composto por carne, ossos, órgãos e membros, isto, é matéria, literalmente um *locus* físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida, mas sim uma superfície moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e biopolítica. Com isso, o corpo é um ente – com sua propriedade de ser – que sofre a ação das relações de poder que compõem tecnologias políticas, específicas e históricas. (MENDES, 2006, p.168)

É justamente sobre essas chamadas *técnicas disciplinares* que pretendo discorrer um pouco mais. O professor, na maioria das vezes, precisa possuir estratégias disciplinares para lecionar. Dizendo de outro modo, precisa ter *domínio de classe*. Essa seria condição necessária, segundo alguns sustentam, para se conseguir desenvolver uma “boa aula”. O que se diria, então, de meu domínio de classe? Não consegui fazer com que *L* lesse o texto em sala e tampouco não sei ao certo se comungo com essa questão de o bom professor ser, na verdade, um “domador de classe”, tal como aquele que doma leões num. A mim, não me agrada, em nada, essa ideia insólita. Seja como for, não deixei de lançar mão de *técnicas disciplinares*, tanto é verdade que a aluna sentiu necessidade de escrever-me uma carta se retratando.

A estratégia disciplinar que utilizei, ainda que não fosse esse o meu objetivo, pelo menos não conscientemente, de “deixá-la quieta” teve como resultado a tal carta e um pedido de desculpas. Ademais, vejam que o principal motivo alegado pela aluna para justificar suas atitudes é algo que pertence ao imaginário feminino: a TPM. Ademais, o corpo, segundo Foucault é preexistente como superfície; ao contrário do sujeito, que não é dado *a priori*. É disso, portanto, que a aluna se vale: de uma condição física e superficial que é lhe preexistente e alheia, não controlada por ela. O arremate argumentativo vem logo a seguir: *eu espero que a senhora entenda os meus motivos, pois não foi porque eu ‘quiz’*. Logo, a atitude teria sido involuntária e não proposital.

Sendo assim, isso nos leva a crer que não só eu, mas também a educanda tem habilidade suficiente para usar métodos disciplinares de convencimento. Eu também faço parte de um universo feminino, certamente sofro, assim como ela, com os incômodos efeitos da menstruação, logo a entenderia.

Nesse sentido, corpo deixa de ser apenas uma massa, física e concreta e se torna algo moldável, transformável, usado para convencer-me. É também essa propriedade mutável que sofre a ação das relações de poder e logo é perpassado por essas estratégias disciplinares desse convencimento. O que foi dito ratifica a tese foucaultiana de que o poder e as técnicas disciplinares não são exercidos apenas por uma determinada esfera ou classe social.

Alias, estreitamente ligada à questão do corpo, nesse caso, está a questão da sexualidade que também sofre a ação das relações de poder. Para Foucault, “o dispositivo da sexualidade é um dos pontos mais significativos nas relações de poder, pois amplia as formas de regulação social pela estimulação dos corpos, intensificação dos prazeres, incitação ao discurso e formação dos conhecimentos sobre o próprio corpo” (FRAGA, 2000, p.131)

Assim, analisemos novamente o principal argumento usado pela aluna para justificar seu comportamento: a TPM. Pois bem, ainda segundo FRAGA (2000), é nesse dispositivo de sexualidade que são fabricados os sujeitos feminino e masculino. É partir dessa ferramenta que se constituem as identidades sexuais de homem e mulher.

A aluna em questão está em processo de construção de sua identidade sexual. Porém, essa identidade é mutável e instável. Essa característica é ainda mais acentuada quando se trata de adolescentes, como no caso da jovem escritora da carta: ela tem aproximadamente treze anos. Além disso, a sexualidade “se tornou o segredo mais bem guardado por qualquer sujeito, um mistério encarcerado no próprio corpo e do qual não se pode escapar” (FRAGA, 2000,p.131). Por isso mesmo, o fato de ela dizer estava em fase de TPM seria, além de uma estratégia argumentativa, uma espécie de confidência.

É como se ela, além de estar tentando me convencer de que sua atitude não foi premeditada, estivesse também me confidenciando um de seus segredos mais bem guardados: estaria se tornando uma moçinha. Ademais, tal como nas sociedades modernas, o sexo ainda é visto como tabu para algumas pessoas, prevalecendo, na maioria das vezes, o silêncio quando se trata de Educação Sexual. Apesar disso, esse assunto é tema freqüente entre os adolescentes, sobretudo pela própria fase transitória e instável pela qual passam.

Na escola, assim como em outras esferas da sociedade, cumpre-se o dever de gerir o sexo, administrá-lo. É também no ambiente escolar que se controla o que se diz sobre o sexo. Há momentos adequados ou não para se falar do assunto: na aula de Ciências ou Biologia ou ainda quando uma aluna, desafortunadamente, engravida, por exemplo. Esse tipo de disciplinamento vai, espera-se, instituindo uma série de comportamentos considerados adequados sexualmente.

Por essa razão, a carta tem um tom confidencial. A aluna talvez não estivesse suficientemente à vontade tanto para pedir desculpas, quanto para falar de motivos tão estrategicamente íntimos, pessoalmente. Sentiu necessidade de escrever, talvez porque temesse a resposta e a reação que eu teria. Então teve a *ideia de escrever a carta*, estratégia pensada e elaborada posteriormente. O que, aliás, pode ser ratificado também pelo fato de *L* pediu que outra colega me entregasse a carta.

Outro ponto digno de nota diz respeito ao uso dos pronomes de tratamento na carta. Ela se refere a mim ora como *você*, ora como *senhora*. Em *eu espero que a senhora entenda os meus motivos (...)*. Nesse trecho, nota-se um tom, ao mesmo tempo, solene e formal, mas também submisso. Ora, esse tom de submissão é bastante adequado a quem deseja se retratar, certo?

Mais adiante, porém, a educanda lança mão de um pronome mais informal: *você*. Ela vai ganhando confiança à medida que escreve a carta. Por isso mesmo, o tom, antes confidencial, solene e submisso, passa agora, à amistoso e mais descontraído. O que acabo que afirmar pode ser confirmado pelos elogios feitos a mim logo após o pedido de desculpas: *você é uma ótima professora minha professora preferida 'porisso' não quero que você fique magoada comigo*.

Além disso, apesar de querer ostentar características já adultas, a aluna infantiliza sua linguagem e escreve *Xe adolu!!!*. Essa atitude nos fornece indícios, quanto de que ela está realmente em uma fase transitória e instável de sua vida – a adolescência, como também pode se traduz em uma tática de argumentação disciplinar e de convencimento. Além disso, ela demonstra ainda o quanto é heterogêneo.

Ademais, a educanda usa a carta como uma estratégia não só de persuasão, mas também de vigilância. Vigilância que, nesse caso, fora exercida por ela em relação a mim. Nesse sentido, a epístola é uma provável antecipação e prevenção a uma retaliação

futura. Como já se disse, a vigilância e a punição em sala de aula, é uma via de mão dupla. A vigilância, assim como o poder, não é exercida apenas por uma determinada esfera ou classe social.

Por isso, ainda que veladamente, exerceu a vigilância sobre mim e se precaveu de situações adversas futuras. Aliás, em uma das discussões centrais de *Vigiar e punir*, obra foucaultiana norteadora desse trabalho, o estudioso francês diz que as sociedades modernas são disciplinares e cotidianamente vigiadas, mas essa vigilância e disciplina não são atribuídas a uma só pessoa ou instituição.

Na verdade, a vigilância e a punição são atravessadas por todas as espécies de instituições e aparelhos. A escola é apenas mais um deles. Então, por que deveríamos pensar que ela estaria isenta da vigilância e da punição? Veja o que diz Foucault sobre a punição:

a punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias conseqüências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não o mais abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. (FOUCAULT, 1987, p.13)

Na escola, porém, nem sempre isso ocorre de maneira velada. Ao contrário, na maioria das vezes, é explícita. Porém, seria temeroso dizer que ela acontece de maneira unilateral. Todos nós, professores e alunos, somos vigiados e punidos em momentos e por pessoas distintas. Foi essa razão, além, é claro, da leitura das teses foucaultianas, que me levou a sustentar o argumento de que não professor vigia e puni o aluno, mas também o educando age da mesma forma com relação ao educador quando lhe é dada a devida oportunidade. Logo, a eficácia de minha estratégia disciplinar que teve como conseqüência a carta, não se deveu à sua intensidade visível, mas sim à dúvida da aluna se sofreria, ou não, uma retaliação posterior.

Não irei discutir aqui se a vigilância e a punição do aluno para com o professor é algo bom ou não. Penso que isso não é pertinente. As duas situações são atravessadas por relações de poder e por isso sofrem a ação e a influência dessas relações como, aliás, ocorre em todas as esferas da sociedade. É constatação de um fato que ocorre rotineiramente em sala de aula em que se exercem relações de poder.

Há, sim, que se refletir sobre as conseqüências do constante exercício da vigilância e da punição para o fazer pedagógico de um professor. Eu, como professora que sou, não me eximo nem tampouco me distancio dessa situação. Ao contrário, penso que o fato de ter usado a palavra *castigo* em contexto de sala pode ter sido motivação para que a aluna escrevesse a carta. Não deveria ter utilizado esse vocábulo, ainda que, em verdade, nunca teria coragem de castigar um aluno.

Educar não deve ser, de modo algum, justificativa para castigar. A aluna não estava obrigada a ler. Ela exerceu um direito que lhe era legítimo: a de se negar, de resistir. O modo ríspido como ela me respondeu talvez possa ser traduzido como uma defesa à suposta obrigação de obedecer ao professor.

Referencial Bibliográfico

CAVALLARI, J.S. O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno. *Revista Letras & Letras*. Uberlândia, n.19. p. 37-51, jan/jun.2003.

DELEUZE, Gilles. **FOUCAUT**. Tradução por Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo:Brasiliense, 2005.

FRAGA, A.B. *Vozes da Sexualidade*.In.: **Corpo, identidade e bom-mocismo – cotidiano de uma adolescência bem comportada**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p.131-155

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. 7ed. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2008

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder* In.: RABNOW, Paul; DEYFUS, Hubert. **Uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera P. Carreiro. Rio de janeiro: Forence Universitária, 1995. p.231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – o nascimento da prisão**.25.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais – morfologia e história**. 2.ed.Tradução por Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. IN. GREGOLIN, Maria do Rosário; et al(orgs).**Análise do discurso: estornos de**

sentido.Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001p.9/13.

MENDES, C.L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p.167-181, Abril de 2006.

PANIAGO, Maria de Lourdes. Práticas discursivas de subjetivação no contexto escolar. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 2005.

Referências