

PRÁTICAS ESCOLARES PAUTADAS NO MODELO DISCIPLINAR E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Ladislau Ribeiro do Nascimento¹

Resumo

O presente artigo apresenta o relato de uma pesquisa realizada em uma escola da Rede Pública Estadual do município de São Paulo. Investigaram-se práticas escolares para observar elementos pertinentes aos modos de produção de subjetividade². A investigação no campo ocorreu por meio de “observação participante”, “entrevistas”, “oficinas” com grupo de jovens alunos e elaboração de “diários de campo”. A partir de um primeiro eixo de análise, constataram-se processos de “dessubjetivação” no cotidiano escolar. Práticas criativas e inventivas detectadas, entretanto, conferiram possibilidades de resistência e transformação diante dos dispositivos que concorrem para o assujeitamento subjetivo.

Palavras-chave: escola pública; práticas escolares; produção de subjetividade.

DISCIPLINARY PRACTICES AND SUBJECTIVE PRODUCTION IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract

This article presents a survey carried out in a public school in the State of São Paulo. School practices were investigated to observe relevant aspects to the ways of the subjective. Research in the field came through "participant observation", "interviews", "workshops" with a group of young students and development of "field day". From a first point of analysis, it appears that processes of "desubjectivation" in the school routine. Creative and inventive practices found, however, gave opportunities for resistance and transformation in front of the devices involved in the subjective.

Keywords: public school, school practices, production of subjectivity.

¹

² A pesquisa aqui referida é resultado de um estudo em nível de Mestrado em Psicologia Social, realizado entre fevereiro de 2007 e março de 2009. O trabalho foi orientado pela Prof.^a Dra. Maria Cristina Gonçalves Vicentin – PUC/SP.

Introdução

A investigação que culminou neste artigo teve como foco a produção de subjetividade de indivíduos inseridos no contexto escolar. O olhar do pesquisador esteve voltado às práticas pedagógicas voltadas ao controle de alunos pela ênfase no uso de dispositivos disciplinares.

Buscou-se identificar e analisar práticas escolares em uma modulação ora de assujeitamento de subjetividade, ora de práticas de produção de subjetividade. Esse ponto de vista possibilitou um olhar sobre as práticas em seu processo de produção. Verificaram-se pontos de sujeição, entretanto, formas de rupturas, momentos de desestabilização do instituído também estiveram presentes.

Na escola, suposto local de transformação e formação de cidadãos ativos, encontram-se sujeitos passivos, obedientes e homogêneos. Agir passivamente, de maneira submissa e servil, pode até garantir participação na sociedade, porém isso se dá nas piores condições possíveis, em que os egressos da escola pública continuarão ocupando lugares desfavorecidos e que oferecem poucas perspectivas. *Quais têm sido as contribuições da escola neste sentido? O que esperar de um aluno educado apenas para obedecer a ordens de outrem? A importância do papel regulador da escola é evidente, mas questionar a ênfase dada à contenção e ao controle de alunos torna-se imprescindível.*

Sobre o poder disciplinar e as práticas autoritárias nas primeiras versões de “escola para o povo”

A partir da ascensão da burguesia européia entre os séculos XVIII e XIX, os esforços seguiram na direção de fortalecer a sociedade burguesa e enfraquecer o poder da Igreja. Naquele contexto, alguns pensadores abordaram o tema da “educação para o povo”. Pensaram em uma educação direcionada aos operários e, principalmente, aos filhos de operários. Essa educação ficaria circunscrita ao preparo daqueles que continuariam a ocupar os níveis mais baixos da pirâmide social.

A educação oferecida à população desfavorecida deveria funcionar para ajustar, adaptar e preservar o “*status quo*”. O referido modelo escolar recebeu contribuições de Émile Durkheim. O sociólogo francês pensou em um dispositivo pedagógico “moralizador”. Um dos primeiros sociólogos a teorizar acerca da função pedagógica e a função da instituição escolar, preocupou-se com as formas de integração e convívio social e buscou compreender quais

fatores poderiam garantir a ordem social. Sua produção intelectual ocorreu em um contexto permeado por um mal-estar decorrente de alterações agudas que marcaram a passagem do século XIX ao XX. Dukheim buscou projetar um dispositivo pedagógico capaz de garantir crianças educadas e civilizadas à sociedade. Em “Educação e Sociologia”³, Dukheim mencionou estratégias para “moralizar” as crianças.

Segundo Varela (2002), as práticas de ensino utilizadas pelas instituições escolares nesse contexto foram fundamentadas por uma “pedagogia disciplinar”. O “poder disciplinar” “[...] tendeu a se estender por todo o corpo social, mas seus efeitos foram mais sensíveis no âmbito institucional e mais concretamente nas instituições educativas” (VARELA, 2002, p. 82).

Sob a lógica do poder “disciplinar” cada aluno deveria ocupar um lugar, passível de vigilância constante, para evitar insolências e comunicações perigosas do ponto de vista da “ordem escolar”. Essa ordenação é possível porque as disciplinas são “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Na obra “Vigiar e Punir”⁴ (1987), Foucault levantou perguntas em torno do poder ao investigar sua produtividade e os modos de operar que o fazem circular em diversos planos da rede social. O pensador analisa como, a partir da configuração social que caracterizou a modernidade, o corpo é coagido sutilmente por meio de tecnologias vastamente empregadas nas sociedades do ocidente. O enfoque do livro foi

[...] a investigação histórica sobre a emergência das formas modernas de julgamento e punição, sustentadas por uma rede de saberes, técnicas e instituições que se entrelaçam ao funcionamento de um tipo de poder que está muito longe de ser estritamente judiciário: o poder disciplinar (RATTO, 2004, p. 36).

Foucault analisou os efeitos do exercício de um poder entendido como “[...] práticas produtoras de sujeição e exclusão, aparentemente ocultas no cotidiano controlado” (SINGER, 1997, p. 40).

As disciplinas maximizam a força humana, produzem corpos dóceis, tornando-os úteis à sociedade. O indivíduo submetido aos procedimentos disciplinares é produto do poder

³ No original: Durkheim, Émile; *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1922.

⁴ A obra original foi publicada com o título francês: *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.

disciplinar. Formado para interagir com máquinas, especialmente nas fábricas que se espalhavam pela Europa Ocidental, o aluno inserido no projeto de “educação para o povo” deveria ser útil e forte. “Daí se poder afirmar que o principal efeito da disciplina, que tem a finalidade de construir aparelhos eficientes, seja a produção de um tipo de indivíduo: o indivíduo moderno” (FONSECA, 2003, p. 71).

Neste ponto cabe perguntar se as primeiras escolas públicas dos grandes centros urbanos brasileiros também funcionaram sob a lógica do poder disciplinar. Sabe-se que durante o período de expansão das indústrias no contexto europeu, sobretudo na França e na Inglaterra, o Brasil ainda passava por uma transição em sua configuração política, econômica e social.

Segundo Patto (1999), não é possível comparar a configuração social, econômica e política da primeira república em relação à realidade européia da mesma época, momento em que operários deveriam ser domesticados, obedientes e moralizados para o bom exercício profissional. Enquanto no velho continente a industrialização fortalecia a burguesia e contava com efeitos de estratégias disciplinares para docilização dos corpos e maximização da força de indivíduos, a classe dominante brasileira utilizava a força bruta para ordenar e oprimir seus dominados; “[...] o Estado brasileiro primeiro-republicano não agia com sutileza disciplinadora para garantir a ordem pública” (PATTO, 1999, p. 171).

As medidas de regulação presentes nas escolas dos grandes centros urbanos do Brasil não buscaram apenas ajustar a força de trabalho às demandas de grandes indústrias, “[...] elas foram reposta autoritária, moralista e preconceituosa a questões que se puseram à burguesia durante o primeiro período republicano” (PATTO, 1999, p. 178). Os efeitos dos discursos e medidas de um aparato repressivo constituído por intelectuais, políticos, médicos e agentes de polícia desqualificaram os pobres. Idéias preconceituosas acerca de pobres e de não-brancos foram disseminadas pela classe dominante, o “povo” passou a representar perigo à sociedade. Neste contexto, a escola visou controlar e, de certa forma, “guardar” a sociedade de indivíduos com suposta tendência para a prática de crimes, promiscuidade, disseminação de doenças, sujeira, dentre outros males.

Portanto, embora muitas práticas escolares ainda presentes nas escolas tenham sido inspiradas no modelo pedagógico de Émile Durkheim, a escola pública implantada nos grandes centros urbanos do Brasil exerceu domínio sobre a população escolar sem ênfase no

poder disciplinar. A lógica violenta do autoritarismo enraizado nas relações estabelecidas em território brasileiro, herança de anos de colonização, escravismo e dominação de uma classe dominante sobre povos oprimidos trouxe outros contornos à função da escola destinada ao “povo brasileiro”.

As práticas refinadas de controle social passaram a marcar presença a partir do segundo período republicano (Patto, 1999). Deste modo, guardadas as devidas proporções, o poder disciplinar também penetrou as escolas brasileiras através de dispositivos e práticas escolares calcadas na mecânica do poder disciplinar. Para avançar um pouco mais, pode-se dizer que o período da ditadura militar, de 1964 a 1985, abriu as portas para a instauração de dispositivos disciplinares no terreno das escolas destinadas ao povo. Época de intervenções militares, burocratização do ensino público, e utilização de teorias e métodos pedagógicos poucos afeitos à autonomia de indivíduos inseridos em contextos educativos. Qualquer movimento que ameaçasse a ordem deveria ser evitado.

Crítica ao “disciplinamento pelo disciplinamento” no âmbito das escolas públicas brasileiras

Ao findar a ditadura militar, apesar da ampliação do acesso à formação escolar, especialmente a partir da década de 1990, as escolas das classes populares são convocadas a atender às demandas que não são próprias de uma escola que deveria garantir formação de qualidade a seus alunos, papéis que não são cobrados das escolas destinadas a populações mais favorecidas (Frigotto, 2008).

Diante de uma realidade dura, as escolas públicas sofrem com inúmeros problemas que incidem no cotidiano das classes populares. Além dos problemas mais comuns como a violência, o tráfico de drogas, a falta de recursos e as dificuldades de ensino-aprendizagem, a escola convive com sensação de impotência entre educadores e com uma triste falta de perspectivas de alunos sem condições para a formulação de um projeto de vida.

Educadores buscam ordem a todo custo, queixam-se dos gostos, costumes e posturas adotadas pelo alunado, queixam-se de uma suposta “perda de valores”. O alunado, por sua vez, não encontra sentido às práticas escolares. As práticas escolares calcadas no autoritarismo e no disciplinamento não acompanham as demandas da atual configuração social.

A sociedade atual exige atores ativos, criativos e produtivos. A nova economia de mercado sugere formação “permanente”, que deve estar atrelada às exigências da sociedade em constante mutação (Deleuze, 1992). Os atores escolares, de uma forma geral, vivenciam novos modos de subjetivação, ou seja, novas “subjetividades” circulam em um modelo de escola ainda pautada no poder disciplinar. Costa (2008) entende que o desenvolvimento da alta tecnologia na contemporaneidade, atrelado à forte presença da mídia, com destaque especial dado à TV, faz suscitar preferências, estilos, condutas e modos de ser que confrontam com as práticas pedagógicas.

Torna-se importante destacar que a crítica está direcionada ao “disciplinamento pelo disciplinamento”, que diz respeito ao disciplinamento tomado no sentido da contenção, sem preservar espaço para criação, aprendizagem e práticas que exercitem o pensamento. Todavia, o disciplinamento pode ser entendido a partir de sua dimensão constitutiva.

Ao aproximar questões disciplinares da noção de método, Carvalho (1996) contribui com uma caríssima reflexão em torno da problemática do disciplinamento. Partindo de definições do termo “disciplina”, retiradas do dicionário *Caldas Aulete*⁵, o autor menciona uma definição ligada às formas de disciplina militar e eclesiástica. Tal acepção associa o termo disciplina a um conjunto de prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem, indica modos de agir para a execução de atividades diárias, por meio de submissão austera e relações pautadas por um verticalismo enrijecido.

Carvalho (1996) critica o disciplinamento no sentido da manutenção da “boa ordem” e propõe o entendimento da noção de disciplina como via de acesso à criação e produção de conhecimento.

As regras e disciplinas não são só reguladoras (no sentido de permitir, proibir, facultar), mas também “constitutivas”, no sentido de que a sua existência é que possibilita a criação. [...] ao dar regras e transmitir uma disciplina, o professor não impede o aluno de criar; ao contrário, possibilita a criação (CARVALHO, 1996, p. 136-137, grifo do autor).

Assim sendo, o disciplinamento não se reduz à “[...] obrigatoriedade e à universalidade de certos comportamentos estabelecidos como incondicionalmente necessários dentro do ambiente escolar” (RATTO, 2007, p. 228). As disciplinas são imprescindíveis ao espaço

⁵ O Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, mais conhecido no Brasil por *Dicionário Caldas Aulete* é um dos mais reconhecidos dicionários de língua portuguesa e foi um sucesso editorial desde a sua publicação.

escolar e à formação de alunos. Algumas questões, entretanto, são indispensáveis: A escola, especialmente a escola pública, tem contribuído com a formação de pessoas que possam agir com autonomia? O uso dos dispositivos disciplinares está voltado para a criação, para um “saber-fazer”, ou a ênfase é dada à contenção dos atores escolares? O que esperar de um aluno educado apenas para obedecer a ordens de outrem? Quais seriam as formas de resistência diante dos modos de subjetivação predominantes no contexto escolar? Quais são as estratégias para a manutenção da ordem escolar?

Diante dos diversos questionamentos que a realidade escolar suscita, a pesquisa aqui relatada não teve como objetivo oferecer respostas e/ou verdades sobre o cotidiano escolar. Procurou-se problematizar a normatização, que diz respeito ao modo pelo qual as normas são postas em funcionamento (Ratto, 2007).

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Essa investigação parte de alguns pressupostos da Pesquisa-Intervenção, que traz como referencial teórico-metodológico a Análise Institucional (Rocha, 2006). A Pesquisa-Intervenção se caracteriza como uma “[...] investigação participativa e busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social” (AGUIAR & ROCHA, 2007, p. 650). No processo de ação do pesquisador caracterizado pela pesquisa e intervenção, renuncia-se a pretensão de alcançar objetivos preestabelecidos. O olhar do pesquisador volta-se aos analisadores, aos indicadores de conflito na instituição. Entretanto, o pesquisador/psicólogo não está incumbido de solucionar conflitos, uma vez que a “conflitividade” é uma condição institucional e a escola é um agitado espaço para a expressão de problemáticas (Percia, 2002).

A investigação no campo ocorreu por meio de “observação participante”, “entrevistas”, “oficinas” com grupo de jovens alunos e elaboração de “diários de campo”.

Delineamento da pesquisa

Realizou-se uma investigação em uma escola da Rede Pública Estadual do município de São Paulo cujo principal objetivo foi observar e problematizar as práticas escolares, os usos de dispositivos disciplinares e os processos de produção de subjetividade no contexto

institucional⁶. A escola fica na comunidade Paraisópolis, zona sul da capital paulista. De acordo com dados da Secretaria de Habitação⁷ da Prefeitura do Município de São Paulo, Paraisópolis possui quase 800.000 m², abriga aproximadamente 80 mil habitantes em cerca de 17 mil domicílios. A maioria da população vive em condições precárias. Segundo dados da Secretaria de Habitação da Prefeitura de São Paulo, o percentual de 50,1 % da população da favela é composto por habitantes do sexo masculino, enquanto 49,9 % são mulheres. Grande parte das famílias é chefiada por mulheres, atingindo um percentual de 56,63 %, enquanto apenas 43,37 % das famílias são chefiadas por homens. Os chefes de família que chegaram à primeira série do Ensino Médio atingem um percentual de apenas 4,3 %. Um percentual de 53,89 das famílias é composto por três a cinco pessoas.

O estabelecimento pesquisado atende aproximadamente mil e duzentos alunos, distribuídos nos níveis de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. As aulas são ministradas em três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola recebe apoio de uma ONG (organização não governamental), que direciona ações para a educação de crianças e jovens de classe popular. A ONG parceira investe recursos financeiros na manutenção, conservação do prédio e no desenvolvimento pedagógico de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um grupo formado por 18 professores, que compõem a equipe docente atuante no período noturno, sete se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Nos contatos informais, nas rodas de conversa e nas entrevistas os professores falaram sobre impasses e turbulências presentes no cotidiano escolar. No geral, eles se referiram aos “alunos-problema”, ao excesso de tarefas destinadas ao professor, às tensões na relação da escola com os moradores da favela, às vantagens e desvantagens notadas na relação entre a escola e a instituição parceira (ONG), dentre outros assuntos que compuseram o quadro de análise. Os agentes operacionais conversaram a respeito das insatisfações relacionadas às suas ocupações na escola. No contato

⁶ O termo problematização foi emprestado do referencial de análise proposto por Michel Foucault. Segundo a definição do autor mencionado, “[...] a transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização” (FOUCAULT, 1984, p. 233).

⁷ Os dados apresentados neste item foram localizados no portal da Prefeitura da Cidade de São Paulo: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br>

com os alunos, os assuntos mais presentes suscitaram questões sobre: família, projeto de vida e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Desconexões na relação professor-aluno e “pacificação subjetiva”

Uma gama de impasses paira sobre o cotidiano escolar: percalços nas relações entre usuários da escola, ênfase nas estratégias de disciplinamento de alunos e falta de abertura à participação coletiva dos atores da comunidade escolar, sobretudo nos processos decisórios. Verificou-se na escola o que foi aqui designado como “distanciamento/desencontro”, um tipo de montagem em que a “forma-professor” e a “forma-aluno” parecem não encontrar conexões; são referidas desconexões relativas à dificuldade em acompanhar mutações dos alunos e parece difícil construir um sentido comum para a escola, em meio a um clima de cansaço e frustração.

O distanciamento favorece a sustentação, sobretudo nos professores, de expectativas perante a existência de uma “forma aluno” que, em realidade, inexiste. De modo geral, professores aguardam a chegada de um aluno atento às suas ordens, interessado pelos estudos, ávido pelo conhecimento e, nessa direção, abstrato, ideal. A ausência desse aluno ideal também traz embaraços à comunidade escolar.

Dou aulas há mais de vinte anos. Antigamente era muito melhor para trabalhar, os alunos queriam aprender e respeitavam o professor. O problema é que “os alunos de hoje em dia não querem saber de nada”. Além disso, são muito fracos. “Estou desanimado”. De que adianta tanto trabalho? (professor; conversa realizada durante intervalo).

A desconexão referida anteriormente dificulta a relação e atuação de alguns professores com jovens alunos. Registramos discursos que rotulam e classificam a “forma aluno” predominante na escola como “aluno-problema”, “desinteressado”, “violento”, “fracassado”, “terrível”, além de outras rotulações que circulam no espaço escolar.

Sofrem alunos e sofrem professores em uma escola questionada em seus sentidos, com pouco espaço para circulação da fala entre seus atores. Num clima tenso, as salas de aula são tomadas pelo que podemos chamar de “pequenas batalhas”, envolvendo alunos e professores. Com efeito, o autoritarismo aparece em tentativas de resolver os constantes impasses na escola. Essa postura não é adotada apenas por educadores, mas pelos usuários da escola de

modo geral, embora seja mais facilmente exercida por quem se encontra em posição de poder, de coerção e de punição. Nas palavras de uma professora:

Se é que existe uma diferença, em minha opinião, é entre autoridade e autoritarismo. Sim, ‘naquela escola tem regras e devem ser cumpridas’. Até aí ok! Mas, “aqui a gente não está nem disposto a ouvir sua opinião”. Isso já não é mais autoridade, é “autoritarismo”. Enquanto a coisa era mantida na autoridade estava tudo bem, estava bom. Hoje, a escola já está usando de autoritarismo. E aí a coisa começa a ficar um pouco mais perigosa (professora; trecho da entrevista II).

Professores lidam com posturas autoritárias adotadas por membros do corpo diretivo. Por sua vez, no lugar mais baixo da escala hierárquica, os alunos também convivem com “autoritarismos” oriundos de posturas adotadas por pessoas da direção. Todavia, os efeitos das práticas autoritárias são mais presentes na relação entre alunos e professores, durante as aulas.

A escola sustentada por essa mecânica do “poder disciplinar” forma alunos passivos e sujeitados. A maioria dos alunos demonstra passividade diante dos padrões de conduta instituídos e sustentados na escola. Nascimento (2009) chamou esse processo assujeitador de “pacificação subjetiva”.

Todavia, onde há força, há resistência (Foucault, 1979), os alunos não se deixam educar facilmente pelo modelo de pedagogia voltado ao ordenamento.

Vale ressaltar que, muitos problemas localizados no cotidiano escolar aparecem como efeito de políticas que promovem “aceleração” dos processos de aprendizagem e desvaloriza o processo de escolarização. Isto é, nem todos os problemas indicam resistência diante de uma lógica de poder operante na instituição.

Constatou-se nos últimos anos um processo de sucateamento do ensino público, a atuação profissional dos educadores perdeu reconhecimento social. Os salários são irrisórios e não há um plano de carreira (Fernandes, 2007). A centralização administrativa da escola, um dos grandes empecilhos ao enfrentamento do problema, segue a pauta dos modelos de gestão escolar que foram implantados ao longo dos anos e reflete políticas fundamentadas na hierarquia e na verticalidade. Os processos de trabalho na escola são tolhidos por diversos problemas, entre eles: fragmentação, fragilidade pedagógica, tarefismo, curto espaço de tempo para realização das atividades educativas e isolamento.

Das práticas “alterativas”

A pesquisa mostra a possibilidade de provocar rupturas diante do “fazer escolar”, alguns atores escolares enfrentam as forças assujeitadoras que atravessam a instituição. Verificou-se que, em alguns casos, professores desfizeram a idéia de determinação, impotência e irreversibilidade e buscaram estratégias inovadoras para o trabalho em sala de aula.

As práticas de resistência dos professores foram classificadas como práticas “alterativas” (NASCIMENTO, 2009). Nos processos de “alteração” da lógica instituída na escola, alunos foram retirados de uma posição de dependência e submissão, professores experimentaram novos modos de atuação.

Em uma ocasião, durante a etapa de exploração no campo de pesquisa, um professor propôs uma aula diferente: distribuiu “Guias do Estudante” aos alunos para falar sobre profissões e programas de bolsas de estudo. Ele deu explicações básicas sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PROUNI (Programa Universitário) e, depois, iniciou um bate-papo com a turma acerca da construção de um projeto de formação. Alunos e alunas participaram ativamente dessa aula por meio de olhares atentos e inquietos. Alguns alunos se manifestaram a fim de sanar dúvidas. Ao final da aula, alunas e alunos formaram um círculo em volta do professor, muitos contavam sobre seus planos pessoais e profissionais.

Ao término da aula citada acima, o professor disse que pensou em abdicar do ensino de Geografia naquele dia, numa tentativa de propiciar uma aula com maior poder de intervenção junto aos jovens.

Outra forma de abertura aos processos de criação e invenção na escola se deu pela realização de uma experiência que o pesquisador desempenhou com um grupo de jovens alunos, por meio do projeto “Além da Imagem”. A partir de registros fotográficos feitos por alunos e alunas dentro e fora da escola, houve troca de experiências e discussões sobre a escola e a vida na comunidade. Além disso, assuntos relacionados ao projeto de futuro dos alunos motivaram algumas discussões. Os encontros com o grupo de jovens alunos fortaleceram o instrumental metodológico, compuseram o processo de pesquisa-intervenção.

Essas experiências “alterativas” mostram possibilidades de constituir dispositivos de resistência ao modelo predominante de escola, viabilizando outros vetores de produção de subjetividade aos atores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O disciplinamento utilizado em sua dimensão constitutiva favorece os processos formativos na escola. As relações de poder não são “naturalmente” prejudiciais, “o poder não é o mal”. A crítica está direcionada ao “disciplinamento pelo disciplinamento”, que diz respeito ao disciplinamento controlador, sem abertura às práticas inventivas e criativas.

Um adequado funcionamento da escola depende do estabelecimento e emprego de regras e limites à comunidade escolar. Todavia, a possibilidade de participação de alunos, pais e professores em processos decisórios é fundamental.

A criação de dispositivos potentes para a instauração de práticas alterativas é de suma importância para o agenciamento de novos modos de produção de subjetividade entre os atores escolares. A pesquisa relatada aponta para a necessidade de novas incursões pelas práticas escolares, com a finalidade de provocar rupturas e mudanças necessárias aos processos de produção de subjetividade no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. *Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise*. Psicologia Ciência e Profissão, v. 27, p. 648-663, 2007.

CARVALHO, J. S. F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J.G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

COSTA, M. V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: VEIGA-NETO. A; MUNIZ DE ALBUQUERQUE JR. D; SOUSA FILHO. A; (Org.). *Cartografias de Foucault*. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.

FERNANDES, A. D. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MACHADO, A.M; ———; ROCHA, M.L. (orgs.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRIGOTTO, G. Desigualdades sociais e mutações da escola. In: Vários. (Org.). *Políticas que produzem educação*. 1 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

NASCIMENTO, L. R. *Práticas escolares em tempos de turbulência: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública*. São Paulo, 2009. 185p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERCIA, M. Ideas que no responden, preguntas que no cesan: para una clínica de las instituciones. In: DUSCHATZKY, S; BIRGIN, A (orgs.). *¿Donde está La escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Flasco Manantial: Buenos Aires, 2002.

RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. Porto Alegre, 2004. (Tese de doutoramento). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

———. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, M. L. *Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento*. Revista Psicologia, v. 37, n. 2, p. 169-174, maio/ago, 2006.

SINGER, H. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 1997.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.