

# A FABRICAÇÃO DO CORPO: EFEITOS DA DISCIPLINARIZAÇÃO DOS SABERES E DO CORPO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

**Nádia Geisa Silveira de Souza**

**Ana Arnt**

**Anelise Rabuske**

*Resumo: Entender o corpo como fabricado nas práticas sociais tem nos movido a examinar os efeitos de técnicas disciplinares que funcionam na educação escolar. Para tanto, estabelecemos conexões com as proposições de Michel Foucault e de autores que utilizam o pensamento do filósofo na pesquisa educacional. Inicialmente, abordamos aspectos dos estudos genealógicos para pensar a constituição do corpo no interior de relações de poder/saber. A seguir, discutimos os efeitos da disciplina na produção do saber e do corpo em aulas de Biologia. Finalmente, tratamos do entrelaçamento de um conjunto de práticas disciplinares e de discursos na produção dos corpos: "bons-alunos"/"alunos-problema".*

*Palavras-chave: corpo; disciplinarização do saber e do corpo; "alunos-problema".*

## Ferramentas para pensar o corpo ...

Em nossas pesquisas, temos procurado compreender como se processa a inscrição de determinados saberes e comportamentos nos corpos, visando problematizar as noções que tomam o corpo como estabelecido *a priori* na sua história – genética e/ou cultural – e os efeitos de práticas ligadas à educação escolar.

Na educação escolar, funcionam procedimentos de controle e de apropriação de determinados discursos. Ao legitimarem certos pensamentos, ações e objetos, esses procedimentos silenciam ou deixam na sua exterioridade outras formas possíveis (SOUZA, 2001, 2005). Nesse processo de disciplinarização dos saberes, atuam, simultaneamente, técnicas direcionadas à correção e à normalização dos corpos dos alunos. Tais compreensões nos levaram a examinar como a escola lida com o corpo

---

*Niterói, v. 7, n. 2, p. 117-136, 1. sem. 2007 117*

nas suas práticas cotidianas e naquelas relacionadas com o campo da Biologia (ARNT, 2005) e como se produz o “aluno-problema” nas práticas disciplinares exercidas numa escola (RABUSKE, 2006).

Para a imersão no cotidiano das escolas e o registro do que era experienciado ali, usamos algumas estratégias de cunho etnográfico, tais como observações em sala de aula e em diferentes espaços/momentos do cotidiano escolar, e entrevistas registradas num Diário de Campo (ARNT, 2005; RABUSKE, 2006). Examinamos, também, os registros escritos sobre os alunos, presentes na escola, como o Livro de Ocorrência, as Pastas Individuais e os bilhetes para as famílias (RABUSKE, 2006).

Assim, essas problematizações relacionadas ao silenciamento das experiências dos alunos com os seus corpos e à produção do “aluno-problema” nos moveram a investigar os efeitos das práticas escolares e suas implicações no processo constitutivo de determinadas subjetividades. Para pensar sobre tais questões, valemo-nos de conceitos de Michel Foucault, visto que os estudos empreendidos pelo filósofo criaram importantes ferramentas conceituais para se compreender e criticar as práticas educacionais associadas à fabricação do sujeito.

Ao falar do seu trabalho, Foucault refere que o objetivo “não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. [...] ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos [...]” (1995, p. 231). A palavra *sujeito*, para ele, tem dois significados: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOULCALT, 1995, p. 235).

Ao chamar nossa atenção para os mecanismos implicados na constituição de nossas subjetividades, Foucault diz que, talvez, o nosso objetivo “não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (FOULCALT, 1995, p. 239). Para o filósofo, a recusa aos mecanismos individualizantes e totalizantes que nos fixam, desde a modernidade, a uma determinada identidade, subjetivando-nos, pode criar condições para a emergência de estratégias de resistência a esse duplo constrangimento, como também gerar outras formas de subjetividade.

Nesse sentido, como tática para resistir aos conhecimentos e aos procedimentos globalizantes e universalizantes que subjagam os saberes e os corpos dos alunos e para pensar de outro modo o conjunto de práticas que funcionam no interior das instituições escolares, procuramos estabelecer aproximações com alguns conceitos dos estudos genealógicos realizados por Foucault (1998b, 1999a, 1999b). Ao delinear essa pesquisa, Foucault refere a genealogia como

o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, [...] trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados,

---

**118 Niterói, v. 7, n. 2, p. 117-136, 1. sem. 2007**

não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns. As genealogias [...] são anti-ciências. Trata-se da insurreição dos saberes [...] antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. [...] são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater. (1998b, p. 171)

Nesta fase de suas pesquisas, Foucault toma questões do presente – o aprisionamento e a sexualidade – para, ao voltar ao passado, fazer a história das instâncias e das relações de poder que investem, marcam e controlam o corpo, inscrevendo-o tanto como um corpo dócil e produtivo para o sistema em que se encontra inserido, quanto como dotado de uma determinada sexualidade. O olhar que lança ao passado não procura o reconhecimento da identidade; interessa-se, todavia, em destacar os elementos cotidianos que submetem os corpos e se submetem, bem como mostrar que muitas das coisas que formam as paisagens, vistas como universais, resultam de mudanças históricas precisas (FOUCAULT, 1996). Segundo o autor, suas análises “vão contra a idéia de necessidades universais na existência humana. Mostram a arbitrariedade das instituições e mostram qual é o espaço de liberdade da qual podemos desfrutar e que mudanças podem realizar-se” (FOUCAULT, 1996, p. 144).

Ao discutir o pensamento de Nietzsche a respeito da genealogia como pesquisa da proveniência e da emergência, Foucault diz que o sentido histórico faz entrar o devir naquilo que se pensava perene – o corpo. Ao tomar o corpo como superfície de inscrição dos acontecimentos, o filósofo declara que se enganam aqueles que pensam o corpo como sede de instintos, desejos e sentimentos perenes ou como lugar de pura fisiologia. O corpo, diz Foucault, “é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destrocado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências” (1998b, p. 27).

Assim, esse olhar histórico que não procura no corpo o reconhecimento nem a constância vai mostrar que nada no homem, nem mesmo seu corpo, é suficientemente durável para que se possa entender outros homens e reconhecer a si neles. Se quisermos conhecer de onde provém o corpo, é preciso descobrir as marcas sutis, singulares, que nele se entrecruzam e fabricam uma rede custosa de desenredar. Enquanto marca do que lhe acontece, a proveniência do corpo (ou sua herança) inscreve-se nos sistemas nervoso, digestivo e respiratório, nos hábitos alimentares, na forma de respirar, de movimentar-se e de sentir, no seu ritmo (FOUCAULT, 1998b).

Nas análises que empreendeu em *Vigiar e punir* acerca das transformações dos métodos punitivos a partir do século XVIII, Foucault fala da legitimidade de se fazer uma história dos sistemas punitivos com base na história do corpo, uma vez que é para ele e suas forças que as tecnologias corretivas se direcionam. Ao falar sobre o corpo aprisionado, o filósofo torna visível a imersão do corpo num sistema político

em que as relações de poder/saber, ao atuarem sobre ele, o marcam, dirigem, submetem-no a trabalhos, a rituais, tornando-o um corpo útil – um corpo submisso e produtivo – e, ao mesmo tempo, objeto e produto de saber.

Nesse sentido, segundo Foucault, temos de parar de pensar que só há saber fora das relações de poder, abandonar a noção de neutralidade do conhecimento (e do seu processo). É necessário admitir que o poder produz saber, e ambos estão implicados, visto que não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, nem saber que não constitua relações de poder. Por essas razões, as relações de saber/poder não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento, que seria ou não livre: é preciso considerar os sujeitos, os objetos e os procedimentos de conhecimento como tantos outros efeitos das relações de poder/saber. Assim, são os processos e as lutas implicadas em relações de poder/saber que atravessam e constituem o sujeito e que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1999b).

Desse modo, Foucault discute o ingresso do corpo, especialmente a partir de meados do século XVIII, numa rede de técnicas disciplinares, que funcionam no interior das instituições de seqüestro – escola, asilo, hospital, exército, prisões –, a fim de formar, reformar e corrigir o corpo para que o mesmo se torne qualificado ao sistema em que se encontra inserido. Ao mesmo tempo, desses corpos seqüestrados, distribuídos em espaços celulares e submetidos pelo olhar que vigia, extraem-se e produzem-se conhecimentos. Os saberes extraídos dos indivíduos (do corpo da criança nos asilos, dos pacientes nos hospitais, do louco nos manicômios) serão usados para conduzir os seus próprios comportamentos e pensamentos, ao configurarem-se nas “verdades” da medicina, da psiquiatria, da pedagogia (FOUCAULT, 1999a).

Todavia, o filósofo chama nossa atenção dizendo-nos que o corpo não é algo consentido dessas tecnologias invisíveis de poder que circulam e funcionam em cadeia no meio social; elas, porém, o atravessam, marcando-o e tornando-o efeito e agente de difusão. O indivíduo “não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. [...] é um efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão” (FOUCAULT, 1998b, p. 183-184).

Dessa forma, Foucault problematiza e desloca tanto a noção de corpo dominado pelo poder quanto a noção de poder como uma superestrutura capaz de uma dominação global. Para ele, “o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. [...] o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles” (FOUCAULT, 2000, p. 35). Nos estudos que realizou para compreender como a “verdade” toca as “coisas”, entre elas os indivíduos, o filósofo chama a atenção para o funcionamento da disciplina, enquanto um conjunto de técnicas de poder/saber que se articulam no interior das instituições, e suas implicações na constituição do sujei-

to. Assim, temos de parar de pensar o poder como algo negativo, que reprime e recalca, mas como produtivo. O poder produz conhecimentos, campos de saber, sujeitos, rituais de verdade: o indivíduo e o conhecimento que dele se extraem e sobre ele se exercem originam-se nessa produção (FOUCAULT, 1999b).

Ao tematizar acerca do funcionamento das relações de poder e a questão do sujeito, Foucault (1995) refere-se ao poder como a maneira conforme a qual alguns procuram estruturar o campo de ações possíveis de outros. Nessas relações, emergem as estratégias de resistência, as quais têm a finalidade de produzir confronto por meio de mecanismos de luta, insubmissão. Desse modo, o exercício do poder somente ocorre e atua sobre sujeitos “livres”, aqueles que têm condições de gerar confrontos, de criar estratégias de luta e de resistência aos mecanismos de poder. Assim, as relações de poder configuram-se como relações de força, enfrentamentos reversíveis que acontecem nas relações existentes entre, por exemplo, “um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 231).

Compreender o indivíduo, a partir da historicidade das suas relações com os outros, significa dizer que ele não possui um corpo enquanto uma “substância” que seja externa às outras pessoas e ao convívio com elas, com um grupo, uma sociedade. Com isso, não estamos desconsiderando a existência de uma materialidade humana, mas sim pensando-a como profundamente imbricada nas práticas culturais experienciadas cotidianamente, visto que nelas adquirimos os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos objetos, às pessoas e a nós mesmos. Dessa perspectiva, a materialidade humana, ao corporificar os diversos processos sociais de dominação e de sujeição (FOUCAULT, 2000) que são exercidos e circulam na trama social, configura-se naquilo que nomeamos o corpo.

Então, se quisermos entender como fomos formados e nos (trans)formamos nas pessoas que estamos sendo, precisamos entender como funcionam os processos permanentes de sujeição e produção dos corpos ou “estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder” (FOUCAULT, 1998b, p. 183). Olhar a historicidade dos corpos, ou seja, as práticas que, de modo invisível, se correlacionam no campo social inscrevendo no corpo marcas sutis e singulares, pode criar condições para interrogarmos tanto o papel das práticas como constituidoras de subjetividades quanto a noção do sujeito como fonte e origem do conhecimento e da ação.

No caso do pensamento educacional, tais deslocamentos tornam-se fundamentais, uma vez que, ainda hoje, as práticas escolares supõem a existência de uma essência humana universal a ter suas potencialidades desenvolvidas, seja por intervenções pedagógicas, seja por meio das suas articulações com as práticas e os dis-

cursos das psicologias humanistas e desenvolvimentistas (SILVA, 1994; LARROSA, 1994). Ao interrogar a teoria do sujeito do conhecimento e propor outra maneira de examinar tal questão, Foucault sugere que se procure

tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir. (1999a, p. 10)

Tomar as práticas e os discursos enquanto estratégias que, ao engendram determinados conhecimentos, pensamentos e ações sociais, se encontram implicadas na constituição de determinadas subjetividades e sujeitos de conhecimento tem-nos levado a interrogar o modo como certas práticas funcionam no interior das escolas.

Nessa direção, então, passamos a discutir o disciplinamento dos saberes e dos corpos, numa tentativa de problematizar e abrir brechas para, ao se ouvirem as vozes de alunos e de professores, pensar outros modos de se lidar com os campos de saber na educação escolarizada.

### **Efeitos do disciplinamento dos saberes e do corpo...**

Na pesquisa realizada numa escola de ensino médio da rede estadual de Porto Alegre, observamos aulas de Biologia em turmas de segundo ano, cujas temáticas eram associadas ao estudo do corpo humano. Nestes momentos, percebemos que os conhecimentos relacionados a esse campo eram apresentados de forma fragmentada e desvinculados das experiências dos estudantes.

Para ilustrar, trazemos o exemplo de uma aula observada, em que o assunto tratado era embriologia. Nesse dia, a professora comentava sobre o desenvolvimento embrionário de um ser vivo muito especial para esse campo de conhecimento – o anfioxo. A partir da explanação sobre as fases iniciais do desenvolvimento desse animal, a professora pretendia explicar tal processo no ser humano. Durante a aula, um aluno perguntou “Quem é esse anfioxo?”. Com esta pergunta estava sendo questionado o motivo de se estudar um animal que ninguém conhecia. Em resposta, a professora pára de ditar e começa a explicar o que foi dito até agora:

Por que a gente vai estudar esse bichinho aqui, que é o anfioxo? Ele é um cordado. Nós somos cordados, o que é isso? Os mamíferos são cordados, como os outros animais vertebrados. Nós temos, um dia, no nosso desenvolvimento embrionário, uma estrutura chamada notocorda. Essa notocorda é substituída pela coluna vertebral. Mas nesse animalzinho aí, o anfioxo, ela não é substituída pela coluna, é como se fosse uma coluna primitiva [...]. E a notocorda persiste no animal adulto, então por que a gente estuda ele? Porque a gente

estuda o mais primitivo, que é ele, para entender todo o resto. Sinceramente, eu nunca vi, nem sei onde ele vive direito.

Não causa estranhamento o fato de os alunos desconhecerem o anfioxo, visto que poucas pessoas o conhecem “pessoalmente”, nem mesmo todos os biólogos já viram um...

Isso não impede que esse pequeno animal seja um dos mais “famosos” seres vivos da Biologia; restringindo mais a área de estudo, na embriologia, ele é praticamente uma celebridade: todos falam dele, muitos gostariam de conhecê-lo “cara-a-cara”, e alguns poucos têm acesso à sua vida particular. No entanto, basta sair desse seletivo grupo social (alguns biólogos) para que esse animal tenha pouco, ou mesmo nenhum, significado para as pessoas.

Da mesma maneira, esses saberes relacionados ao desenvolvimento embriológico fazem pouco sentido para os estudantes, já que a existência ou não desse ser vivo parece não ter relevância ainda que para eles dêem seguimento às suas vidas. Com isso, não pretendemos ignorar a sua importância para esse e outros campos de conhecimento. Entretanto, tal cena mostra o quão longínquo está esse conhecimento, tornado conteúdo escolar, do cotidiano desses alunos.

Uma das explicações para estudar o anfioxo, ao abordar o desenvolvimento embrionário, pode referir-se à ordenação que fazemos do conhecimento e da natureza. Assim, “organizamos” e classificamos os saberes da forma como nos parece mais apropriada. Contudo, essas classificações e hierarquias de “saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento” (VARELA, 2002, p. 93). Como é usual dizer, estudamos o mais simples para entender o mais complexo. Nesse sentido, Foucault diz:

o caráter absoluto que se reconhece ao que é simples não concerne ao ser das coisas, mas, sim, à maneira como elas podem ser conhecidas. De tal sorte que uma coisa pode ser absoluta sob certo aspecto e relativa sob outro; a ordem pode ser ao mesmo tempo necessária e natural (em relação ao pensamento) e arbitrária (em relação às coisas), já que uma mesma coisa, segundo a maneira como a consideramos, pode ser colocada num ponto ou outro da ordem. (2002, p. 74)

Esse ordenamento das coisas não é, portanto, natural. Ao considerarmos um indivíduo “simples” em relação a outro “complexo”, estamos colocando em funcionamento diferentes discursos. Esses dizeres — por que estudamos o anfioxo — estão ligados, talvez, a uma tradição acadêmica que organiza o conhecimento de determinada maneira. Tais saberes, como outros tantos, são ensinados (na escola e na universidade) dentro de uma lógica específica, como se o próprio conhecimento tivesse sido “descoberto” daquele modo, ou seja, como se antes de perguntar e

estudar sobre o desenvolvimento embrionário humano, ou de outros animais vertebrados, algum cientista tivesse pensado em observar um anfioxo, num momento qualquer, para somente depois passar ao ser vivo seguinte, na “escala” da complexidade crescente, até chegar, “enfim”, aos seres humanos.

Nessa perspectiva, nem pensamos nem estudamos determinado campo, científico ou não, como um conjunto de saberes, “descobertos”, questionados em diferentes épocas e não necessariamente relacionados uns aos outros. Pelo menos num primeiro momento, esse enquadramento de saberes numa dada disciplina é arbitrário, construído a partir de relações, muitas vezes, externas a nós. Ao comentar a respeito da organização dos saberes, Popkewitz declara: “a escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. [...] Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática” (2002, p. 192).

Além disso, considerando os dizeres de Foucault, pensamos que essa ordenação não é somente dos saberes, mas também das “coisas” que passamos a colocar e a ver no mundo. Dessa maneira, presume-se que “há mesmo” seres mais simples e mais complexos na natureza; algo lhes é intrínseco: os seres vivos possuem uma linearidade. Naturaliza-se, assim, o conhecimento científico como se o mesmo não fosse uma construção de um grupo social específico, de uma “comunidade” que busca, em seus laboratórios e espaços de pesquisa, a partir dos saberes ali produzidos, ordenar o “mundo natural”.

Em sua primeira conferência da obra *As verdades e as formas jurídicas*, Foucault faz uma discussão, a partir de Nietzsche, do conhecimento como invenção. Para o autor, dizer que o conhecimento foi inventado significa que ele não tem origem, não está inscrito na natureza humana. Assim, “o conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano algo como o germe do conhecimento” (FOUCAULT, 1999a, p. 16). E, se não faz parte de nossa natureza, o autor dirá que também não é “nem mesmo aparentado, por um direito de origem, com o mundo a conhecer” (FOUCAULT, 1999a, p. 17). O mundo, dessa maneira,

não procura absolutamente imitar o homem, ele ignora toda a lei. Abstenhamo-nos de dizer que existem leis na natureza, é contra um mundo sem ordem, sem encadeamento, sem formas, sem beleza, sem sabedoria, sem harmonia, sem lei, que o conhecimento tem de lutar. É com ele que o conhecimento se relaciona. Não há nada no conhecimento que o habilite, por um direito qualquer, a conhecer esse mundo. Não é natural à natureza ser conhecida. (FOUCAULT, 1999a, p. 18)

O conhecimento, nessa perspectiva, passa a ser tomado como efeito dos acontecimentos, resultado histórico, uma junção de fatores, movimentos, lutas, que se



articulam e se chocam. E, dessa luta, desses embates, é que surge o conhecimento. E assim, ao ser entendido como relação — e uma relação estratégica –, Foucault nos diz que

seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo. [...] O conhecimento esquematiza, ignora as diferenças, assimila as coisas entre si, e isto sem nenhum fundamento em verdade. Devido a isso, o conhecimento é sempre um desconhecimento. (1999a, p. 25)

É a partir dessa noção de conhecimento, não só como invenção, mas como uma invenção estratégica, imbricada em relações de poder, que colocamos em questão os modos como são tratados esse e outros temas em sala de aula. O conhecimento que chega à escola – *o que* e *o como* determinadas temáticas serão abordadas ali – passa por um conjunto de seleções e reformulações para “adequar-se” ao público ao qual se destina a aprendizagem. No entanto, tal organização do conhecimento (ou “escolarização” do mesmo) não é realizada fora de relações de poder, ou seja, essa “pedagogização do conhecimento” só tem sentido se pensada em relação aos processos que a constituíram (VARELA, 1994).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a “seleção de conhecimentos implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo” (POPKEWITZ, 1994, p. 192). Assim, o “processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam e definem sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo” (idem, *ibidem*), ao mesmo tempo em que define, também, quem está autorizado a ensinar e falar de determinados saberes.

Ao discutir o disciplinamento dos saberes, Varela (1994) trata do ordenamento do conhecimento, mostrando-o como relacionado às condições culturais e sociais da sociedade moderna. De acordo com a autora, nos dias de hoje, “a pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco, o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão” (idem: 93).

Durante entrevistas realizadas com estudantes da turma pesquisada, as falas de algumas alunas levaram-nos a pensar acerca de outro efeito do disciplinamento dos saberes. Ao serem questionados sobre o que gostariam de estudar, mencionaram diferentes assuntos relacionados ao corpo e ao ensino dessa temática:

Ra<sup>1</sup>: Ah! Sobre saúde eu me interesse também, eu queria saber mais sobre o sistema respiratório, eu acho muito... é que eu tenho desde pequeno altos problemas respiratórios então eu gostaria de saber.

<sup>1</sup> Para preservar a identificação dos alunos, os nomes mencionados nas pesquisas são fictícios.

Sa: Ou então quando fala sobre descobrir a cura do câncer, a gente podia discutir isso em aula, ler um texto. A gente só copia do livro...

(Diálogo entre duas alunas)

Mn: [...] Nutrição. Eu acho que falta na matéria. Eu acho que é muito importante. Por que por exemplo, no *Globo Repórter* de sexta passada mostrou que as crianças que são desnutridas podem vir a ser obesas quando adultas. Eu não tinha a mínima idéia disso. Eu acho que a gente podia ver isso.

Vi: É eu queria saber sobre nutrição também, que alimento faz bem, qual faz mal.

Mn: É o que aparece são as vitaminas, as proteínas, mas não é nada aprofundado. Mas não é aquilo que a gente quer saber, a gente faz um trabalhinho e deu! Na maioria das vezes. Mas para que serve isso, o que tem isso, o que tem aquilo...

(Diálogo entre duas alunas)

Ci: Eu gostaria de saber, assim, não de sentimentos, mas de reações, sabe? Tipo, por que a gente sente dor? Qual é a explicação. Por que a gente chora? Qual é a explicação.

Sa: Mas é sobre Biologia.

Ci: Tá, mas é sobre o corpo...

No transcorrer da conversa, a fala de uma aluna indica um entendimento do estudo da Biologia e do corpo intimamente ligado às suas experiências de vida, em especial, ao seu trabalho:

Ci: A minha vida tem tudo a ver com a Biologia, por que, emprego... Olha só, primeiro eu cuidava de um gurizinho, eu não ganhava nada [de salário] com esse eu vi ele crescer e tal, é diferente, sabe? Daí o meu primeiro emprego oficial: num laboratório. E é curioso sabe? Sangue... Saber que tu podes estar trabalhando com algo contaminado... E agora eu estou trabalhando numa clínica. Eu quero fazer um técnico em enfermagem e, se um dia eu tiver a oportunidade de fazer uma faculdade até, tudo bem.

Ao apresentar alguns diálogos, buscamos chamar a atenção para efeitos do disciplinamento dos saberes e sua pedagogização, visto que o enquadramento e a fragmentação dos conhecimentos, abordados a partir dos conceitos, teorias e procedimentos dos campos de saber, no caso da Biologia, legitimaram determinados modos de falar e ensinar. Essas práticas têm dificultado a emergência de conexões significativas e não-arbitrárias entre os saberes das disciplinas e aqueles vinculados às experiências de vida e ao corpo dos alunos.

Dessa maneira, destacamos a importância de se levar em consideração — na elaboração das aulas, na seleção de conteúdos, enfim, no processo de ensino — o que os alunos têm a dizer sobre suas experiências, numa tentativa de criar condições para que eles dêem outros sentidos à Biologia e ao que acontece com eles, em seus corpos/organismos.

---

**126** Niterói, v. 7, n. 2, p. 117-136, 1. sem. 2007

Nesse sentido, torna-se necessário considerar o espaço escolar como configurado numa rede de discursos e práticas imbricadas em relações de poder, ou seja, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1998b, p. 43-44). Tal entendimento tem nos levado a pensar sobre a necessidade de interrogarmos as relações de poder/saber que estão funcionando e inscrevendo os corpos naquele espaço.

Nessa direção, discutiremos, a seguir, os efeitos de outras práticas escolares que, ao serem direcionadas à correção e à formação do corpo do “bom” aluno, criam, ao mesmo tempo, o “aluno-problema”.

### **Efeitos do disciplinamento de comportamentos, atitudes, ritmos...**

Na imersão empreendida no cotidiano de uma escola de ensino fundamental, nas observações em sala de aula, foi possível perceber que, ali, funcionavam e se entrecruzavam relações de poder, técnicas disciplinares e ações, em certa medida violentas, como mecanismos não só para produzir o corpo do “bom” aluno, mas, especialmente, como práticas que se intensificavam na tentativa de captura dos “fugitivos”. Assim, as relações entre professores-alunos e alunos-alunos configuravam a sala de aula como um espaço atravessado por relações de submissão ao controle disciplinar e por embates entre aqueles que pretendiam controlar o corpo do outro e os que não se submetiam às técnicas disciplinares. Para ilustrar os tipos de relações em exercício naquela sala de aula, trazemos excertos com algumas cenas do cotidiano de uma turma de quinta série:

- *O professor de Matemática orienta os alunos para que se sentem com postura, fila retinha para fazer o trabalho que vai valer nota. Distribui a todos uma folha xerocada que contém os exercícios a serem resolvidos.*
- *A professora de Ensino Religioso caminha até onde Guilherme está sentado e diz a ele: “Vou te dar uma chance de colocar a bala ou o chiclete no lixo.” Este levanta prontamente, vai até a lixeira, onde joga o chiclete que tinha na boca. A professora retoma com ele: “Você sabe sobre as normas de funcionamento da escola, as normas de disciplina, né... uma delas é não comer balas nem chicletes na aula. Uma outra é fazer as atividades que são solicitadas.”*
- *No momento em que a professora de Geografia retorna à sala, alguns alunos lhe comunicam: “Professora, o Danilo saiu da sala sem tu deixares!”; “Profe, a Tainá jogou a borracha em mim”; “Profe, o Alex estava correndo aqui dentro e bateu na minha classe.” A docente utiliza os relatos dos alunos para chamar a atenção daqueles que foram “delatados” pelos colegas, lembrando com estes as normas da escola.*

---

Niterói, v. 7, n. 2, p. 117-136, 1. sem. 2007 127

- A professora conselheira reafirma com a turma que vai começar a chamar os pais dos alunos que não trouxeram o tema feito, bem como provas e trabalhos assinados, para que ela possa ver quem são os pais que estão acompanhando e sabendo das notas que os filhos estão tirando na escola.

As regras, que determinam o funcionamento escolar e os modos pelos quais, não apenas os alunos, mas também professores e outros personagens (inclusive os pais!) devem agir, encontram-se fixadas e legitimadas num documento denominado Regimento Escolar. Na regulamentação dos corpos, atuam, ainda, as combinações estabelecidas pelos professores com as turmas, por determinados professores com alguns alunos individualmente, pelos professores entre si, bem como as combinações dos alunos entre si. Desse modo, no processo de normalização da escola e no governo dos corpos, em composição ao poder central (representado por mais de um ator social), articula-se uma rede de poderes que ora se correlacionam, ora se opõem.

Os excertos trazidos parecem evidenciar momentos de exercício de técnicas disciplinares, com as quais se busca fazer com que os alunos cumpram com o que já estava definido: sentar de maneira adequada, fazer os temas e trazer provas e trabalhos assinados pelos pais, não mascar chicletes na sala, enfim, um rol de “regras” e condutas que podem ou não acontecer naquele espaço.

Alguns desses fragmentos tornam visíveis, também, estratégias utilizadas pelos alunos como tentativas de burlar as regras ou mesmo de fazer algo diferente daquilo que está determinado pelos regulamentos escolares. Talvez, seja possível dizer que os investimentos de saber/poder direcionados àqueles corpos criam simultaneamente os comportamentos vistos como “diferentes” ou “distantes” do instituído. As técnicas disciplinares, ao mesmo tempo que se dirigem ao conjunto dos alunos presentes na sala de aula, dirigem-se de modo mais intenso àqueles corpos que, em dados momentos, parecem “escapar”. Assim, voltam-se de forma mais ativa e coercitiva para eles e estendem suas ações de controle e de correção para além dos muros da instituição, alcançando, também, suas famílias.

Ao falar sobre a ramificação e estatização dos mecanismos disciplinares, Foucault menciona que, “enquanto por um lado os estabelecimentos de disciplina se multiplicam, seus mecanismos têm uma certa tendência a se desinstitucionalizar [...] a circular em estado ‘livre’” (1999b, p. 174). Com isso, o filósofo nos aponta o “sonho” da vigilância e do controle de todos por todos, funcionamento possibilitado pelo que o autor chama de “minúsculos observatórios sociais” (idem, ibidem). A disseminação desses focos de controle permite que os adultos também sejam vigiados, as famílias pelas escolas, os professores pelos pais, e que se busquem informações com vizinhos e/ou conhecidos; além, é claro, da vigilância dos alunos e alunas entre si e em relação a seus docentes.

Foucault mostra que, justamente por estar espalhada no corpo social, a disciplina

---

128 Niterói, v. 7, n. 2, p. 117-136, 1. sem. 2007

[...] 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. E pode ficar a cargo seja de instituições "especializadas" (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX), seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder [...], seja enfim de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva, mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia). (1999b, p.177-178)

Nos movimentos de articulação dessas instâncias, com a finalidade de disciplinar e de normalizar os corpos dos alunos, criam-se, também, as condições para a emergência dos "alunos-problema", na medida em que se coloca em circulação uma norma a partir da qual todos são comparados, estabelecendo-se categorias, entre elas, a de "bom-aluno" e a de "aluno-problema".

No cotidiano escolar, várias formas de narrar os alunos entram em ação, correlacionando justificativas e maneiras de proceder que, num jogo de verdades, integram o processo de constituição desses sujeitos. No desenvolvimento da pesquisa, voltamos nosso olhar para os modos por meio dos quais os "alunos-problema" são narrados, seja no campo documental produzido a partir de características atribuídas a eles e de informações adquiridas, seja naquilo que é falado, descrito, dado a conhecer pelas vozes que circulam no espaço escolar, inclusive as deles.

Um elemento importante nas histórias de vida desses alunos, utilizado para justificá-los como problemáticos, vem a ser a repetência. "Ser" repetente constitui-se numa marca que permite olhar o aluno como alguém que "não deu certo", mesmo quando aconteceu numa outra escola ou em outro ano letivo. A categoria "repetente" aparece em contraposição à categoria do "aprovado", trazendo a conotação negativa do "não ter dado certo".

Embora a repetência integre diversos elementos sociais, discursivos ou não, a sua institucionalização nos processos avaliativos ocorre por meio da nota. Essa quantificação cria condições para a comparação do aluno em relação a uma média padrão, a partir da qual ele passa a ser considerado apto ou não para ir adiante, para ser aprovado. Porém, a nota não se configura apenas por meio de dados quantitativos, mas num processo que agrega observações de comportamentos, histórias de vida, ações cotidianas, mínimos "desvios", modos de pensar e de conhecer. Sua pretensa neutralidade, entendida como capaz de representar as condições do aluno, tem funcionado como uma "sentença final", sem que se discuta o conjunto reunido no modo como o aluno é visto e interpretado. A nota, inventada na conjunção de observações, interpretações, valores, constitui-se numa sanção que gratifica/penaliza os alunos, operando diferenciações, premiações, punições, enfim, posicionando, especialmente, aqueles vistos como "desvios", "incapazes", "sem inteligência", que precisam refazer o percurso – os "repetentes".

---

Niterói, v. 7, n. 2, p. 117-136, 1. sem. 2007 129

Num jogo de premiações/punições, tais tecnologias produzem simultaneamente sujeitos: “bons-alunos”/“alunos-problema”; “sadios”/“doentes”; “aprovados”/“reprovados”, entre tantas outras classificações. Diante de tais fabricações, interrogamos: quais as implicações dessas reprovações na vida dos alunos? Que efeitos produzem nas suas subjetividades? Quais as marcas, os sentimentos produzidos nos alunos reprovados?

A fala da diretora da escola sobre Guilherme mostra, em parte, como é entendida a condição do aluno visto como “problema”:

C: [...] Ele é tri-repetente. Ele tem bem mais idade que os colegas dele. Então, ele vive junto com os colegas essa fase de transição, porém, numa maturidade um pouquinho superior. Fisiológica, né? (Diário de Campo, p. 36)

No caso desse “aluno-problema”, torna-se possível ver a marca da repetência associada a um outro aspecto também considerado problemático: a diferença de idade que se cria entre os alunos de uma mesma turma. As idades diferentes tornam-se um problema na medida em que são entendidas como geradoras de interesses/posicionamentos diferentes, que “entram em choque” quando têm de conviver. Nesse sentido, a idade é pensada como norma definidora de interesses, motivações, necessidades, pensamentos, desempenhos supostamente iguais e de distribuição nas séries e/ou nos turnos, atuando no processo de normalização dos alunos e de hierarquização de saberes e aptidões.

A organização e o funcionamento da educação escolar, ainda hoje, fundam-se em determinados princípios da educação moderna, como, por exemplo, a distribuição no espaço (fechado, analítico, combinatório, serial) dos indivíduos para torná-los mais produtivos. Ao discutir o procedimento das estratégias disciplinares na distribuição dos indivíduos, Foucault afirma que “a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar” (1999b, p.126), pois possibilitou tanto uma distribuição e um controle individualizado quanto um trabalho simultâneo de todos. Para o autor, nesse quadriculamento, a ordenação em fileiras, que passa a ser utilizada no século XVIII, vai definir, sob o olhar do mestre, o modo de organização do espaço escolar e de distribuição de seus participantes, que serão alinhados e rearranjados conforme seus méritos e aprendizagens.

Dessa forma, a escola passou a ser não apenas um espaço de ensinar, mas também de observar, avaliar, corrigir e recompensar (ou punir), segundo padrões hierárquicos e saberes produzidos simultaneamente por essas técnicas. Os mecanismos disciplinares que passam a funcionar nas instituições de seqüestro, especialmente na escola, operam a criação de “quadros vivos” que “transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”. (FOUCAULT, 1999b, p.127)

Para Bauman (1999), a Modernidade (espaço de tempo no qual emergem as instituições disciplinares), ao criar uma determinada ordem de funcionamento para as coisas do mundo, cria, ao mesmo tempo, a desordem, pois esta só existe em relação à suposta ordem com a qual é comparada.

Assentados, ainda hoje, nas noções modernas de sujeito universal, cuja natureza traz um núcleo central do conhecimento e de homogeneização, cujas práticas direcionam-se à captura e ordenação dos corpos, os quadriculamentos que funcionam no espaço escolar geram determinadas categorias, posições e pertencimentos de alunos. Entre estes, destacamos a idade e aquilo que se atribui que se deva saber e aprender, nesta ou naquela idade, como marcas geradoras de ordenamento, deslocamentos na seriação escolar e, muitas vezes, de expulsão. Concomitantemente, cria-se a desordem, pois esta só existe em relação à suposta ordem a partir da qual funciona a comparação entre os alunos. Um aluno só pode ser considerado “fora” da série adequada em função da sua idade e dos elementos a ela associados, na medida em que a própria escola toma como regra tais categorias de seriação.

Quanto às repetências e suas relações com o “aluno-problema”, apareceu, ainda, o fato de que, por anos seguidos, os alunos precisam estudar os mesmos conteúdos, o que gera desinteresse. Nessas situações, tais alunos passam a ser descritos como aqueles que *incomodam os outros, que não querem aprender, apresentam problemas de concentração, não fazem os temas, brincam nas aulas, atrapalhando o “bom” andamento, ficam impacientes, querendo sair e entrar diversas vezes na sala de aula*. Aparece, também, um conjunto de sintomas para explicar e justificar essas condutas dos alunos, que passam a ser narrados como os “portadores” de determinados sintomas.

Embora o desinteresse seja visto, muitas vezes, como resultante das repetências, não se discutem os critérios de reprovação, ou outros motivos de desinteresse, nem mesmo o papel das práticas pedagógicas enquanto implicadas nessas situações. Além disso, nas decisões das professoras, durante o conselho de classe, parece prevalecer aquilo que, supostamente, os alunos mostram saber ou não num determinado momento: *ele sabe, mas às vezes ele não acerta; eles sabem, mas ao mesmo tempo eles não sabem*. A tênue fronteira entre o que os alunos mostram que “aprenderam” ou “não” dos conhecimentos instituídos como válidos nas programações escolares funciona, em muitos casos, como requisito para uma nova reprovação (acrescidas de avaliações de comportamento, que apresentam peso significativo).

A essas práticas escolares direcionadas para a disciplinarização normalizante dos corpos e dos saberes associa-se, ainda, a propagação de discursos medicalizantes, neste caso, a difusão e a banalização de interpretações psicologizantes, posicionando os alunos que não se enquadram nas normas escolares como “problemas” a serem encaminhados para atendimento psicológico. Num dia, durante o recreio, ocorreu a seguinte cena e conversa na sala dos professores:

[...] alguns professores conversam sobre como as turmas estavam hoje. PM senta-se ao meu lado numa poltrona e começa a me dizer que o aluno Guilherme estava hoje muito agressivo, que não fez nada na aula, que é hiperativo, que nunca sabe como ele vai estar na aula. Depois de falar sobre esses sentimentos e modos de compreender o aluno, passo a pôr em questão sua fala. Peço que me explique em que momentos, na aula, percebeu Guilherme agressivo. PM encontra dificuldades para responder. Questiono seu entendimento sobre hiperatividade. Aponto-lhe vários momentos em que o aluno trabalhou. Ela diz, rindo: Agora não sei mais nada. Será que não nos acostumamos a falar sempre do mesmo jeito desse aluno? Alguns colegas meus têm muita dificuldade de lidar com o Guilherme. Eu até que não tenho, mas acho que ouço tanto eles falarem que ele não faz nada que acabo também dizendo isso... (Diário de Campo, p. 91)

Nessa situação, quando questionada, PM confronta-se com o seu modo de falar sobre Guilherme e surpreende-se com o fato de estar repetindo o que seus colegas professores falam sobre o aluno. Nesse excerto, também se evidencia algo que aparece em muitos outros momentos nas falas dos professores e da direção da escola: o uso de denominações provenientes das ciências *psi* – *hiperatividade*, *agressividade*, *síndrome*, *distúrbio*, *desvio*, *déficit*, entre outras.

Conforme Aquino (2001), os discursos médico e psicológico criam as condições para o enquadramento patológico dos alunos. No momento em que se passa a olhar para a criança de maneira psicologizada (seu crescimento entendido como algo que se dá em etapas sucessivas, naturais, num processo evolutivo em que uma etapa depende da outra), criam-se condições para a produção dos “problemas” nesse desenvolvimento. Para o autor,

Desvio, distúrbio, disfunção, anomalia, bloqueio, transtorno: termos que dizem do afastamento de tais crianças do que era cientificamente esperado delas. Quase sempre, elas são reputadas como vítimas de uma conjuntura hostil ou de uma natureza impiedosa, e, mais drasticamente, como seres cujo desenvolvimento teria sido irremediavelmente maculado, usurpado. (AQUINO, 2001, p. 105)

Como se tem a expectativa de um desenvolvimento linear, sucessivo, progressivo, associado à organização do processo pedagógico que obedece a essas noções produzidas, entre outros saberes, pela Psicologia do Desenvolvimento, qualquer sinal que destoe, que fuja dessas “tendências naturais”, torna-se problemático e passível de vigilância, de observação, de análise, para a constituição de um saber que atue numa rápida ação corretiva. Nesse processo de fiscalização, acompanhamento e controle permanente, têm papel significativo as histórias de vida dos alunos, principalmente daqueles tomados como “problemas”, registrados e arquivados por anos na escola.

Minúcias sobre o comportamento desses alunos passavam a ser registradas, constituindo modos de narrá-los. Na Ficha de Saúde do aluno Alex, consta que ele



tem alergia respiratória, estando com o nariz constantemente congestionado. Em caso de urgência, a escola deverá entrar em contato com a família por meio de um vizinho que tem telefone. Nessa ficha, preenchida e assinada pelo pai, a família comunica à escola que o filho e seu irmão “são bastante agitados”. Aparece aqui uma informação sobre o comportamento do garoto Alex a partir da percepção de seu pai. Essa situação chama a atenção para as ações familiares, em que os próprios pais relatam detalhes do comportamento, das reações e das manifestações de saúde/doença de seus filhos, inclusive, diagnosticando-os, mostrando, talvez, que já aprenderam a observar e a contar o que a escola espera saber sobre eles e suas famílias.

Outras narrativas sobre esse aluno aparecem nos Cadernos de Ocorrência, amplamente utilizados pela escola como forma de registro e punição dos alunos infratores das regras e expectativas escolares. Isso ficou visível em alguns excertos:

Ocorrência nº - 29-2005.

Aos vinte e dois dias do mês de abril de 2005, compareceram na Secretaria da EMEF Amanhecer, os alunos Alex e Wesley da turma 5A, para prestarem esclarecimentos sobre um desentendimento ocorrido entre os dois colegas resultando em agressão física. Os dois alunos conversaram, reconhecendo que erraram. Os dois foram advertidos verbalmente. A situação ocorreu na aula de História com o professor, os dois pediram desculpas um ao outro. Estiveram na conversa a professora Luciana e os referidos alunos. [assinado por todos os presentes]. (Diário de Campo, p.14)

Ocorrência nº - 41-2004.

Aos vinte e três dias do mês de junho de 2004, compareceu na Secretaria da EMEF Amanhecer o Sr. Cândia, pai do aluno Alex (5ª série, turma 5B), para esclarecimentos sobre agressão física na aluna Liana (turma 5A) em 21 de junho de 2004. O aluno foi advertido por escrito. Esteve presente na conversa a vice-diretora Carina, o aluno Alex e o seu pai Cândia [assinado por todos]. (Diário de Campo, p.16)

No caderninho de Ocorrências criado pelos professores para ser utilizado durante as aulas, encontramos:

8/4/05

Alex: amassou a prova e conversou bastante.

12 de julho: se negou a fazer o trabalho e colocou os pés na classe.

20 de julho: chega na porta do banheiro das meninas para espiar e diz que elas estão mantendo relações sexuais, usando termos chulos. Tudo isso, gritando.

Além desses registros “oficiais”, nos Cadernos de Ocorrências, também foi possível encontrar um bilhetinho escrito pela professora de alemão em que ela comunica:

O Guilherme e o Alex não fizeram nenhum exercício da aula e atrapalharam os colegas que queriam trabalhar. (Diário de Campo, p.14)

Nesses registros aparecem os “crimes” desse(s) aluno(s): desentender-se com o colega, agressão à colega, agitação, amassar a prova, negar-se a realizar as atividades, conversar muito, colocar os pés nas classes, falar “palavrões”... Esses registros, que “guardam” as “verdades” dos alunos, por anos, tornando possível resgatá-las a qualquer momento, configuram-se como outra técnica implicada na fabricação desses sujeitos.

Escrever sobre o sujeito, neste caso, o aluno, “oficializar” num papel suas ações, seus “crimes”, suas histórias, seus posicionamentos, relaciona-se à construção daquilo que Foucault chama de “campo documentário” (1999b, p. 157), que capta e fixa as individualidades num arquivo minucioso e detalhado. Esse processo de escrita, que integra as práticas de exame, permite simultaneamente objetivar – tornar o aluno objeto de observação e descrição – e subjetivar – exercer ações a partir do que se sabe dele. O exame cria, assim, duas possibilidades intimamente ligadas: um olhar individualizado sobre o aluno e categorias a partir dos registros produzidos sobre ele na relação com outros, constituindo-se num conjunto de informações que atuam na fabricação das individualidades dos alunos tomados como “problemas”.

## Considerações finais

Tais estudos nos possibilitaram ver que, no espaço escolar, o aluno ingressa num conjunto de práticas de saber/poder – o exame, a vigilância, o controle e a correção –, as quais, articuladas a padrões de normalidade, posicionam-no como “bom” aluno ou “problema”. Nesse processo, funciona, também, uma disciplinarização dos saberes regida por “verdades” científicas, o que dificulta ou mesmo impede a aquisição e a constituição de um saber oriundo das relações entre os conhecimentos dos campos de saber e aqueles originados nas experiências dos alunos. Tais compreensões sobre o processo de escolarização apontam para a necessidade de colocarmos em dúvida permanente as verdades que estamos pondo em funcionamento nas intervenções pedagógicas e os seus efeitos.

*Abstract: To understand the body as produced in the social practices has led us to examine the effects of disciplinary techniques that work in school education. Thus, we establish connections with Michel Foucault's propositions and authors that use the philosopher's thought in educational research. First, we deal with aspects of the genealogical studies in order to reflect on the body*

*constitution within power/knowledge relations. Following in this idea, we discuss the effects of discipline on knowledge and body production in Biology classes. Finally, we deal with the interrelation among a set of disciplinary practices and discourses in body production: "good students"/"troublesome students".*

*Keywords: body; knowledge and body disciplinarization; "troublesome students".*

## Referências

- AQUINO, J. G. "Alunos-problema" versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. *PRO-POSIÇÕES: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, Campinas, SP*, v. 12, n. 2-3, p. 91-108, jul./nov. 2001.
- ARNT, A. M. *De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, mórulas e trissomias: falando do corpo nas práticas escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.
- FOUCAULT, M. 1977: poder e saber. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). Michel Foucault: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240. (Ditos e Escritos, 4)
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. 3. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: Silva, T. T. da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

RABUSKE, A. S. *"Alunos-problema"*: discutindo práticas implicadas na produção do anormal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, T. T. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 247 - 258.

SOUZA, Nádia Geisa S. de. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.30, n.1, p. 169-186, jan./jul. 2005.

\_\_\_\_\_. *Que corpo é esse?: o corpo na família, mídia, escola, saúde...* Tese (Doutorado em Bioquímica) – ICBS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 87- 96.