



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Aline de Mello Dias

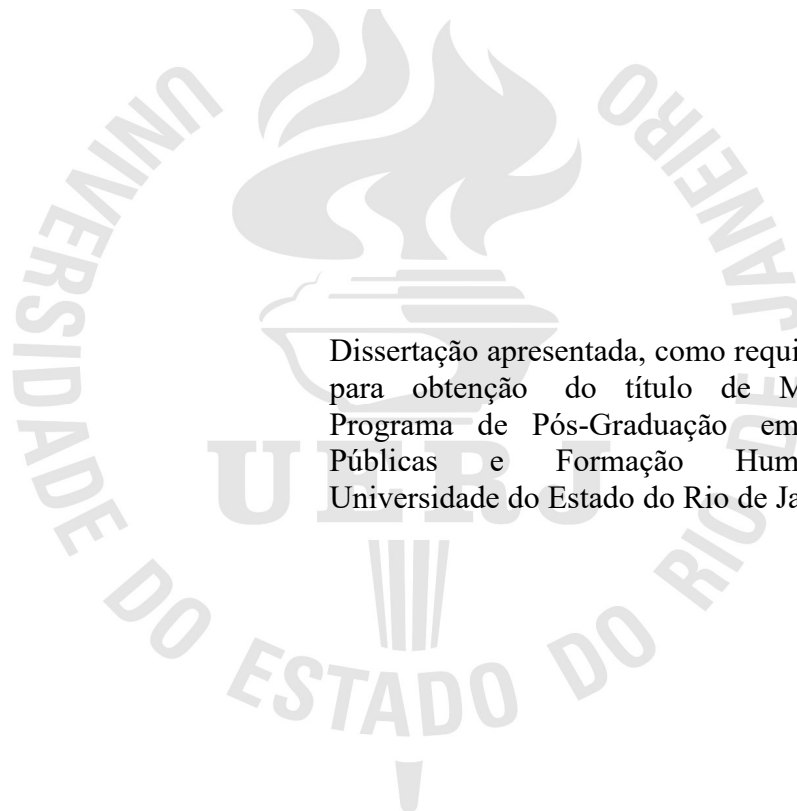
As práticas pedagógicas como técnicas de governo

Rio de Janeiro

2023

Aline de Mello Dias

As práticas pedagógicas como técnicas de governo



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Estela Scheinvar

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D541 Dias, Aline de Mello.
As práticas pedagógicas como técnicas de governo / Aline de Mello Dias. –
2023.
79 f.

Orientadora: Estela Scheinvar
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Centro de Educação e Humanidades.

1. Educação - Teses. 2. Práticas pedagógicas - Teses. 3. Governamentalidade
– Teses. 4. Escolas públicas – Teses. I. Scheinvar, Estela. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

ml CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline de Mello Dias

As práticas pedagógicas como técnicas de governo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sociais e Humanidades.

Aprovada em 22 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Estela Scheinvar (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Maria Lívia do Nascimento

Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr.^o. Luiz Antonio Saléh Amado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação não teria sido concluída sem o precioso apoio de diversas pessoas. Gostaria de começar agradecendo há uma pessoa muito importante nessa caminhada, que foi a Estela, pela paciência, sensibilidade, carinho e cuidado, sendo mais que uma orientadora, ela se tornou uma grande inspiração na minha vida, me inspirando pelos diálogos e posturas. Agradeço também a todos os meus colegas do grupo de orientação, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Gratidão a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, pelo acolhimento e compromisso, a minha maternidade não cabe no Currículo Lattes, mas ela coube no PPFH.

Agradeço ao pequeno Arthur, meu filho que me provocou a pensar novas implicações e novas formas de estar no mundo, obrigada por tantos sorrisos e alegrias.

Agradeço ao Ivan e a Sueli, meus colegas de trabalho que me ensinaram muito sobre novos possíveis dentro de um contexto tão duro e fragmentado no trabalho feito no chão da escola.

Agradeço a todos os meus alunos pela oportunidade de aprender sobre a importância da construção dos vínculos afetivos.

Agradeço também à minha família pelo apoio que me deram, meu pai Paulo, minha mãe Nazaré, meus irmãos Gean e Jefferson, minha tia Cleuza Leite e especialmente os meus avós Antônio e Gertrudes.

RESUMO

DIAS, Aline de Mello. **As práticas pedagógicas como técnicas de governo**. 2023. 79 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação humana) – Centro de Educação e Humanidades, Rio de Janeiro, 2023.

Esse trabalho de pesquisa se propõe a pensar a produção das práticas pedagógicas na escola pública, a partir do conceito de análise de implicação, por entender as produções que me constituem enquanto processos. Essa abordagem me permitiu perceber a prática pedagógica não como natural, mas como uma produção que pode ser modificada. Na minha pesquisa, utilizo também o conceito de produção de subjetividade e assujeitamento de Guatarri. Apostando em uma pesquisa de base genealógica penso o trabalho pedagógico em uma perspectiva não cristalizada, mas como algo que está em movimento no cotidiano. Também analiso a relação da escola com a governamentalidade e as técnicas de governo (Foucault), no sentido de discutir as práticas disciplinares como técnicas de governo na escola pública. Entendo que o meu trabalho como professora compõe o que Foucault chama de “o governo do homem”, pois percebo nas práticas escolares a forma como se governavam as condutas de todos que ocupam o espaço escolar, com o objetivo de produzir corpos dóceis e domesticados.

Palavras-chave: escola; subjetividade; disciplina; governamentalidade

ABSTRACT

DIAS, Aline de Mello. **Pedagogical practices as government techniques**. 2023. 79 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação humana) – Centro de Educação e Humanidades, Rio de Janeiro, 2023

This research project aims to think about the production of pedagogical practices in public schools, based on the concept of implication analysis, because I understand the productions that constitute me as processes. This approach has allowed me to perceive pedagogical practice not as natural, but as a production that can be modified. In my research, I also use Guatarri's concept of the production of subjectivity and subjectification. Based on genealogical research, I think of pedagogical work from a perspective that is not crystallized, but as something that is in motion in everyday life. I also analyze the school's relationship with governmentality and the techniques of government (Foucault), in order to discuss disciplinary practices as techniques of government in public schools. I understand that my work as a teacher is part of what Foucault calls "the government of man", because I see in school practices the way in which the conduct of all those who occupy the school space is governed, with the aim of producing docile and domesticated bodies.

Keywords: school; subjectivity; discipline; governmentality

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 1 AS REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MINHA PESQUISA..... | 14 |
| 2 O PODER PASTORAL E A ESCOLA..... | 31 |
| 3 A LÓGICA DO ACONTECIMENTO E O SER PROFESSORA..... | 40 |
| 4 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E INDIVIDUALIZAÇÃO..... | 48 |
| 5 SOBRE A ESCOLA E A GOVERNAMENTALIDADE..... | 56 |
| 5.1 Estado governamentalizado..... | 63 |
| 5.2 Governamentalidade, disciplina e a minha prática..... | 69 |
| REFERÊNCIAS | 76 |

INTRODUÇÃO

Esse trabalho de pesquisa se propõe a pensar as práticas pedagógicas e se inicia antes da minha entrada no mestrado do PPFH no ano de 2020, pois a temática me acompanha desde que cursei pedagogia na Faculdade de Formação de Professores/ Uerj no ano de 2004 a 2008.

No início da faculdade me encontrei com colegas que, assim como eu, entendiam que o magistério era um dom e que o seu maior papel era salvar os alunos das mazelas sociais, que faziam parte de suas vidas. Eu também achava que deveria saber mais do que os alunos, nunca menos do que eles.

No entanto, nunca me questionava sobre a serventia do conhecimento que eu insistia que eles aprendessem, se seria importante para suas vidas. Essa lógica pastoral conduziu meu pensamento durante um bom tempo, e hoje ainda carrego um pouco dela comigo. É difícil escapar de uma lógica que fez parte de toda a minha formação, desde que entrei na escola pela primeira vez como aluna e que também está entranhada no meu cotidiano.

Durante o curso de pedagogia fui me conectando a uma concepção de educação libertária, que se propunha pensar as possibilidades para educar de forma menos fragmentada e dogmática.

Me encontrei com as ideias de Foucault, Lourau, Guatarri e Deleuze que instrumentalizam um pensamento, não trabalhando com modelos prontos e acabados de vida, mas buscando entender os determinismos que nos habitam. Esse novo olhar passou a atravessar diretamente a minha atuação em sala de aula, mas eu ainda sentia que precisava fundamentar melhor a minha prática como professora, construir argumentos mais sólidos.

Fiz a opção por entrar num curso de mestrado, motivada por repensar as relações que me atravessam, porque elas têm me gerado incômodos, angústia e medo. Passei a entender essas relações como produções subjetivas, que fazem parte da minha existência e que podem ser modificadas.

Percebo que por mais que os professores sejam bem-intencionados e engajados com o trabalho pedagógico, operam de acordo com a lógica predominante vigente e as

suas práticas acabam resultando em responsabilização familiar e individual dos estudantes, essa responsabilização está relacionada às expectativas da escola em relação aos estudantes, por exemplo, acreditando que todos devem aprender as mesmas regras pedagógicas.

Para esta pesquisa, fiz diversas leituras, mas senti a necessidade de centrar os estudos nos conceitos de relações de poder, governamentalidade e disciplina de Foucault, porque considero a escola é um espaço privilegiado para analisar esses conceitos dentro das suas relações cotidianas, como por exemplo o controle sistemático dos alunos nos corredores e na recreação ou até mesmo a maneira como se sentam.

O tema da minha dissertação de mestrado é a produção histórica da escola, o interesse por essa temática me provoca desde a Faculdade, quando me encontrei pela primeira vez com autores como Michel Foucault e, que me permitiram repensar a escola como instituição social atravessada pelas relações de poder e produtora de subjetividades, com base nesses conceitos a concepção de estudante pela lógica da produção de subjetividade e não de uma natureza ou essência. Guattari, entende ser a subjetividade de natureza industrial e maquínica, ou seja, essencialmente fabricada (Guattari, 1992).

No meu encontro com Foucault percebi que ele propunha pensar a desconstrução das relações entendidas como processos naturais. Esse encontro se deu na Faculdade de Formação de Professores na Uerj, durante o período em que fui estagiária na pesquisa “As demandas produzidas na relação entre o conselho tutelar e a escola”, desenvolvida em parceria entre a Universidade Federal Fluminense e coordenada pela professora Estela Scheinvar, da UERJ, no ano de 2004. Esse contato foi estranho e provocante/provocador ao mesmo tempo, pois nunca havia lido nada tão impactante sobre as relações entre o sujeito, o poder e o conhecimento. Foucault propunha pensar a desconstrução dos fatos e relações, chamando a atenção para as lógicas de obediência que atravessam o sujeito, esteja ele na escola, na igreja ou na prisão. Fomos condicionados a obedecer, por isso muitas vezes não sabemos como reagir quando algo foge daquilo para o que fomos programados para executar. Quando a escola tem um aluno que não segue as regras, ela tende a imprimir de forma mais rígida as normas sobre ele, realizando uma verdadeira compressão sobre o seu corpo, para que ele se torne obediente. Em boa parte da minha formação escolar eu fui disciplinada de maneira tão eficaz, que só obedecia, não questionava.

Eu acreditava em verdades absolutas e entendia o poder como algo que pudesse ser localizado em um lugar. As análises apresentavam, no entanto, a noção de um sujeito produzido historicamente, afetado pelas relações de poder que não estavam centradas em um local, mas que se estabeleciam em rede. Dei-me conta que a ideia de bem e mal, de certo e errado, eram produções históricas, que não problematizamos, mas que compreendemos e aceitamos como sendo naturais. Tudo que eu definia como bondade ou maldade era uma construção.

Para Foucault a obediência deixa de ser devocional-religiosa apenas, para ser também sustentada na ciência, em normas que se propõem como verdadeiras e destacadas pela própria história como únicas. A verdade tem “a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável” (Foucault, 2017). As verdades são produzidas pela própria história e não advindas de uma natureza ou essência, mas de produções que privilegiam uma determinada parte dos acontecimentos ou uma certa leitura deles. Nesse sentido não existem verdades únicas e irrefutáveis, mas produção de verdades, fortalecidas pela escola através das práticas de seus profissionais, atravessando o cotidiano como únicas, produzindo certa rigidez nas maneiras de pensar e agir.

Como profissional da escola observo que essa rigidez constitui diretamente a minha prática e a dos meus colegas. A minha compreensão do que era ser professora sofreu transformação, e continua se reconfigurando até os dias de hoje, no entanto ainda percebo muito engessamento e contradição nela. Fomos condicionados a obedecer, por isso muitas vezes não sabemos como reagir quando algo foge do que fomos programados para executar.

Essa análise que passa pelas minhas práticas, levando em consideração os meus atravessamentos é definida por Lourau e Lapassade como análise de implicação. Realizar uma análise de implicação é buscar entender do que se constitui um fato ou acontecimento, se propondo pensar fora da lógica do julgamento e da neutralidade. Estar implicado é, sobretudo perceber que não existem práticas naturais, pois todas são construídas. Essa forma de análise se preocupa não com o início ou fim de um acontecimento, mas com o meio.

Como professora, as compreensões que eu tinha sobre ensinar, aprender e aprender se transformaram, se reconfigurando até os dias de hoje. Por isso considero

importante realizar uma constante análise de implicação da minha prática profissional conectando-a à pesquisa que desenvolvo. De acordo com Santos (2002), a análise institucional, como proposta por Lourau e Lapassade, se constituiu de diferentes movimentos e tendências teóricas, surgindo por volta de 1960 na França. Uma de suas importantes ferramentas é a análise de implicação, que leva em consideração as referências que nos compõem cotidianamente: “A análise das implicações é o cerne do trabalho sócio analítico e não consiste somente em analisar o outro, mas em analisar a si mesmo a todo o momento, inclusive no momento da própria intervenção” (LOURAU, 1993, p. 36).

O contato com o conceito me fez ter uma outra percepção sobre ser pesquisadora, pois a minha noção de pesquisadora estava atravessada pela lógica de um pesquisador neutro que não poderia expor suas percepções pessoais.

Quando iniciei na faculdade os estudos sobre a escola achava que a minha pesquisa deveria desconsiderar as questões afetivas que me atravessavam. Aos poucos fui percebendo que esses afetos também eram parte do que eu estudava e não deveriam ser silenciados, pois “o cientista confere à ciência os seus próprios valores, independentemente da posição ideológica que possui (seja esquerda, direita ou centro). Logo, a neutralidade axiológica, a decantada objetividade não existe.” (LOURAU, 1993, p. 16). Por isso, ao me relacionar com o objeto da minha pesquisa, as minhas referências de mundo penetravam essa relação, mesmo que eu não quisesse, já que:

ao nos colocarmos como pesquisadores dentro da escola, estamos influenciando e sendo influenciados por esse ambiente. A tentativa não é de nos distanciarmos, mas pelo contrário, a construção desse campo se faz à medida que nos implicamos e reconhecemos nosso lugar como agentes transformadores e em transformação(...)é, também, através do conhecimento e da interação com os sujeitos que compõem esse ambiente que atuamos dentro dessa proposta. (RIBEIRO et. al.,2016, p.84)

Realizar a análise de implicação é buscar entender do que se constitui um fato, acontecimento, uma relação ou uma instituição, se propondo pensar fora da lógica do julgamento e da neutralidade, já que

O paradigma da implicação permite, pois, mostrar as diferentes forças presentes no campo da atuação, instrumentalizando a análise do lugar ocupado pelo especialista e, dessa maneira, questionar as verticalidades da lógica que separa o sujeito que intervém o objeto da intervenção. Portanto, a análise de implicações é um processo permanente de desnaturalização das instituições (Scheivar e Nascimento, 2020. p.130)

Ao produzir uma pesquisa sobre a escola, a partir desta referência, percebo o quanto ela me convoca a abandonar as verdades e olhares únicos que são sustentados pela instituição, a partir das minhas práticas. Apesar de estudar o tema há algum tempo, percebo que é difícil deixar de lado os olhares padronizados e únicos no cotidiano, pois fui produzida a partir de verdades homogeneizantes. Estar implicada enquanto professora é na minha concepção pensar a escola como um lugar que tem histórias e movimentos que escapam às fronteiras do local, da condição particular do seu espaço-tempo (Scheinvar e Nascimento, 2020) percebendo que não existem práticas naturais, pois todas são construídas a partir de diversos acontecimentos e atravessamentos. Pensar as minhas implicações é pensar no que me constitui, nas forças, nos silenciamentos e no medo que me acompanha cotidianamente e que eu não abandono quando entro na sala de aula, invertendo diretamente a lógica positivista, que afirma que é possível ser neutro e separar o afetivo do racional. Toda prática pedagógica é uma forma de intervir na realidade, por isso é impossível que o professor seja um agente neutro. A análise de implicação permite olhar para além dos modelos e perceber que:

Sim, somos modulados pelos sistemas de saber e poder de nossa época; sim, as formações subjetivas se fazem através desses mesmos poderes e saberes – instituídos. Mas não só. Afinal, não há apenas singularidades presas em relações de forças, mas singularidades de resistência capazes de subverter essas relações, há processos de singularização em curso. Homogeneizações e singularizações; linhas de fuga e linhas duras do desejo: paradoxos da vida em instituições. Compondo com os mesmos, podemos reexistir (VASCONCELOS, 2014, p.229)

Durante as aulas que conduzia com os alunos, usava sempre um diário para registro do que ocorria, bem como de acontecimentos que considerava interessantes. Iniciei os registros sem acreditar muito que seriam importantes, no entanto ao voltar a eles, para esta escrita, observo quanto o diário se torna necessário para que eu me repense e repense as minhas práticas, analisando-as e avaliando as subjetividades que me constituem. O diário é uma importante ferramenta de trabalho, pela lógica da análise de implicação, pois:

O diário de campo é uma ferramenta que possibilita registrar como o meio nos afeta quase no mesmo momento, in loco. Convoca-nos a expressar nossas primeiras impressões, percepções e questionamentos. No início, pode surgir algum desconforto diante desse desafio: anotar até nossas emoções defronte os acontecimentos e as vivências em campo. Contudo, é através do treino constante que nosso olhar fica mais aguçado e nossas palavras se tornam mais assertivas à medida que praticamos (RIBEIRO et. al.2016, p.87).

Quando inicie o trabalho com o diário achava que deveria apenas registrar as coisas positivas e alegres que me aconteciam na escola e nas minhas aulas, mas lembro

que um dia estava em uma aula em que o aluno disse que não gostava de mim, lembro que fiquei tão indignada com a fala que respondi que também não gostava dele. Ao fazer anotações desse dia de trabalho pensei em não registrar o ocorrido por ter como ideia que só deveria relatar as coisas boas, e ao mesmo tempo me sentia culpada por ser a “tia má” que não gostava de seu aluno. Com o tempo fui entendendo que essas emoções também me constituem e deveriam estar no meu diário. Como citei anteriormente, o medo, a dor e alegria são parte da minha prática:

O diário de campo é um instrumento técnico que produz uma intervenção na realidade em questão ao problematizar tanto o que se chama análise quanto o como fazê-la. Não se trata de um exercício mecânico, de um registro factual, mas da construção de um olhar que não antecede a escrita, consubstanciando-se nela, trazendo à tona tudo que o move. O conteúdo do diário de campo nunca poderia ser definido a priori, sequer se poderia definir um esquema, um modo de fazê-lo, pois isto seria uma pretensão de guiar o modo de ver, sentir, pensar, afetar-se, ou seja, de significar as relações em pauta (SCHEINVAR E NASCIMENTO, 2020, p.130).

Ao escrever carrego comigo as minhas referências e as minhas análises, ao fazer os registros me analiso, pois, entendendo que

escrever um diário de campo é construir realidade por uma certa ordem discursiva e não um ato simples de reprodução técnica. Colocar em análise cada percepção, estremecendo verdades, é uma aposta na compreensão das lógicas que sustentam as práticas lidas pelo nosso olhar, antes de julgar sua veracidade ou qualificar os acordos. Tecendo práticas, o nosso olhar para elas, ou seja, o modo como construímos realidade, desponta como uma interrogação a ser trabalhada ao deslocar a nossa experiência dos padrões de verdade e nos abrimos a reconhecer múltiplos vieses para lidar com as relações. (SCHEINVAR E NASCIMENTO, 2020.p.131)

Os encontros com essas referências teóricas têm sido importantes, pois me instrumentalizam para atuar na prática como professora, me provocando a pensar para além dos julgamentos e a perceber que essa proposta de intervenção, assim compreendida, me permite reconhecer os caminhos que foram sedimentando os comportamentos, as atitudes, os desejos, os pensamentos, as subjetividades (Scheinvar, 2006). Essa abordagem me permite colocar em análise que

nossas seguranças fogem para longe, e somos conduzidas a construir novos itinerários, a atuarmos, nós e os conceitos dos quais nos valem, como interessados. Os conceitos não podem pesar na bagagem, ao contrário, devem funcionar como nortes para entrarmos em lugares, muitos por nós ainda não habitados, para experimentarmos, mesmo que sejam territórios ainda por vir (VASCONCELOS, 2014, P.225)

Eu acreditava em verdades absolutas e entendia o poder como algo que pudesse ser localizado em um local ou instituição. As análises de Foucault apresentavam, no entanto, a noção de um sujeito produzido historicamente, afetado pelas relações de

poder. Me dei conta que a ideia de bem e mal, de certo e errado, eram produções históricas, que não problematizamos, mas que compreendemos e aceitamos como sendo naturais. Tudo que eu definia como bondade ou maldade era uma construção. Nesse sentido concordo com Heckert quando afirma que:

As práticas sociais e os objetos do conhecimento constroem-se historicamente, num campo de forças político–econômico–social. Consequentemente, não há uma natureza a ser encontrada no aluno–problema, ou na indisciplina. Tais “objetos” são constituídos por e constituidores de conjuntos de práticas, discursivas e não discursivas, que se estabelecem enquanto domínios científicos. Interessa-nos, então, problematizar as condições de emergência dessas práticas sociais e lançar luz ao como instituíram/instituem seus objetos. (HECKERT, 2004, pg. 275)

A proposta de problematizar a construção das práticas pedagógicas me chamou a atenção por permitir olhar para além das verdades únicas, podendo entender o aluno indisciplinado como uma produção da própria escola, na que operam certos modos de subjetivação.

Cabe registrar que as relações pedagógicas aqui analisadas foram registradas em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro no período compreendido entre 2011 e 2023. Nesse período trabalhei exercendo a função de professora, depois coordenadora e em seguida diretora escolar.

CAPÍTULO 1: AS REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MINHA PESQUISA

Como apresentado no início, este trabalho é atravessado pelo conceito de produção de subjetividade e as análises que proponho não procuram culpados, mas se propõem a entender como as práticas pedagógicas vão se construindo a partir de ações, forças e movimentos, que podemos entender como efeitos de modos de subjetivação. A ideia de uma subjetividade como constituidora do sujeito foi se modificando, segundo Guattari (1996), e passamos de uma concepção de subjetividade substancial até chegar à concepção da produção de uma subjetividade

Subjetividade substancial é um conceito que indica uma relação íntima atrelada a uma essência ou natureza que seria uma representação do indivíduo. Essa noção é a defendida pelo pensamento cartesiano que propunha a subjetividade como objeto de mediação simbólica, produzindo um “eu” racional, autônomo e individualizado (Soares, 2016, p.411).

Existem diversas definições para o conceito de subjetividade, escolho aqui trabalhar com o que está articulado à perspectiva da produção de subjetividade, que a entende como resultante das interações sociais. Assim sendo, a subjetividade não é uma representação do indivíduo e nem se define pela perspectiva identitária, pois o indivíduo é produzido como parte da massa e sobre os efeitos das relações de poder, operando pela lógica da totalização

O sujeito é, pois, tão somente duração, persistência no tempo de um conjunto de afirmações e crenças decorrentes dos hábitos que qualificam o indivíduo e lhe conferem não “a identidade”, mas “uma identidade”, por definição provisória, que será passível de mudança tão logo mudem as experiências que conformam seus hábitos.[...] Não é possível falar de subjetividade em geral nem de Sujeito Universal, mas somente de subjetividades práticas e sujeitos que se constituem na experiência social, em seus trajetos singulares na sua família, na escola, na rua, no seu corpo, na caserna, no escritório, etc (SOARES, 2008, p.413)

A vida está em constante movimento e, ao afirmar que não há um comportamento único que acompanhe o sujeito através do tempo, entende-se que toda relação se encontra em constante modificação.

Para Guattari (1996) “O indivíduo é serializado, registrado, modelado. [...] A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (1986, p. 31). Ela não é da ordem íntima, mas um efeito das forças e movimentos que são produzidos na sociedade, toda produção de subjetividade não é gerada por uma natureza

ou essência, mas é “essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (Guatarri,1986, p.31) Toda produção de subjetividade é um efeito dos

agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização, - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Estes processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra pessoal, extra individual (sistemas maquímicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infra psíquica, infra pessoal.... (GUATTARI E ROLNIK, 1993, p.31.)

São os agenciamentos de enunciação que produzem a maneira como sentimos e percebemos a realidade. As instituições sociais como a escola se tornam locais privilegiados de produção subjetiva pois tendem a se sustentar em discursos hegemônicos que produzem formas de ser, através daqueles que Guatarri chamou de trabalhadores sociais

Aquilo que se convencionou chamar de - jornalistas, psicólogos de todo o tipo, assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural em comunidades de periferia, em conjuntos habitacionais, etc. – atua de alguma maneira na produção de subjetividade. (Guattari e Ronilk. 1986, p. 29)

Na escola, o comportamento dos alunos define maneiras certas como referência para as famílias, produzindo relações que adotam a condição de modelo certo de estar naquele espaço. O que se produz é uma determinada subjetividade como uma e certa, produtora de assujeitamento. No entanto, como propõe Guattari, as subjetividades podem ser assujeitadas e singularizantes. Nas palavras de Ribeiro et. al. (2005)

essas formas variam entre dois polos: de um lado a sujeição em relação as instituições produtoras de subjetividade: família, Estado, trabalho, mídia, marcada pela conformidade, pela reprodução do idêntico, o achatamento da heterogeneidade ,das diferenças, enfim a massificação do cotidiano, sinalizando uma produção de subjetividade assujeitada; por outro lado ,a criação de novos processos múltiplos e heterogêneos, que engendram relações livres e criativas, criando outros valores, novas formas de pensar e de agir, viabilizando a produção de subjetivação singularizada. São formas paralelas e concomitantes, que podem lutar no interior de um indivíduo, grupo ou momento histórico. (p. 41)

As singularidades são definidas como formas específicas de lidar com os acontecimentos históricos, e são produzidas por agenciamentos, ou seja, por forças que podem ser singulares ou não e estão espalhadas por todas as partes.

As singularidades não possuem conotação moral, pois elas falam de uma produção que foge das normas e padronizações, já o assujeitamento, que é fruto das padronizações, fala de um modo de subjetividade cristalizada. Enquanto professora o assujeitamento também me constituiu, eu sou assujeitada com as minhas diferenças nas questões que estão me constituindo. Um dos maiores efeitos da pesquisa sobre mim e meu trabalho tem sido entender esses assujeitamentos para tentar deslocá-los.

Na minha prática docente há uma concepção que está atrelada a um modo subjetivo de ser docente, que define a forma como eu encaminho o trabalho e estabeleço as relações com os meus alunos e compreendo também as relações que eles estabelecem com o meio. É nas relações que construímos as singularidades ou as padronizações, por isso na pesquisa falo em produção de subjetividade.

Por essa lógica consigo perceber com clareza que o aluno que muitas vezes é enquadrado pela escola como incapaz, desobediente ou indisciplinado, é um aluno que circula por esse espaço de um outro modo, pois possui movimentos diferenciados dos demais e isso não significa algo bom ou ruim. Temos dificuldade de lidar com as crianças que não se enquadram porque somos subjetivados a diferenciar os modos de existência e a só aceitar comportamentos formatados que seguem padrões disciplinares. Trata-se de uma mecânica que define como errado tudo que foge dos padrões.

O conceito de produção de subjetividade, como proposto por Guattari, apresenta a possibilidade de pensar a vida não enquanto algo dado, mas como algo que se encontra em constante modificação. Essa noção de processo me deslocou me levando a perceber que a prática educativa, apesar de muito formatada, também pode se dar por encontros singulares e não apenas por processos homogêneos. As práticas pedagógicas tendem a se sustentar em discursos hegemônicos que são capazes de produzir subjetividades que individualizam e, ao individualizar, tudo o que acontece é percebido como um problema de ordem íntima. Os comportamentos que não obedecem às normas são assumidos como desvios, sem permitir o reconhecimento de singularidades, como possibilidade de viver a existência no entrecruzamento de diversos vetores de subjetivação (Ribeiro, 2005), ou seja, o cotidiano escolar é capaz de produzir subjetividades que individualizam não permitindo pensar a partir do coletivo.

Tanto Foucault quanto Guattari pensam o sujeito no campo da produção. Dessa maneira, ambos reforçam que existem possibilidades de fugir daquilo que é instituído

como forma de ser professora, me permitindo entender aos poucos as concepções deterministas que me habitavam/habitam.

A cada dia essas leituras vêm me distanciando mais das minhas convicções e verdades. Eu acreditava, até encontrar-me com as análises desses autores, que o ato de educar deveria ser um ato salvador e carregado de ações assistencialistas. A forma como eu entendia a prática educativa se modificou. Havia um discurso muito forte na Faculdade, de que a educação deveria ser um ato de salvação, de doação e de bondade, sobretudo no curso do qual eu fazia parte, o de Pedagogia. Essa lógica me incomodava, pois eu não queria salvar os meus alunos, como uma boa pastora que toma conta de suas pobres ovelhas. No entanto, ainda não possuía ferramentas conceituais para organizar melhor os meus argumentos e entender que se tratava de uma lógica pastoral de educação. Aos poucos fui assumindo a prática educativa como uma prática profissional que é carregada de modos de subjetivação produzidos historicamente, sempre se modificando, pois não são naturais ou fruto de uma essência ou dom. A compreensão que eu tinha do que era ser professora sofreu uma transformação e continua se reconfigurando até os dias de hoje.

Por entender que estamos em constantes modificações, optei metodologicamente por pensar a prática pedagógica e a escola a partir do olhar genealógico como propõe Foucault e pelas ferramentas da análise institucional francesa, que destacam a ideia de deslocamentos nas maneiras de agir, pensar e analisar os acontecimentos.

Em relação à abordagem genealógica, ao analisar a escola me preocupo em entender que a sua história não segue uma linha reta, mas sim fluxos, forças e movimentos que irão produzindo rupturas e deslocamentos, que passam quase de maneira imperceptível no cotidiano e que são silenciados por nós. Sendo assim, a genealogia proposta por Foucault, como diz Romagnolli (2014), ressalta a importância das críticas locais e particulares, operando na micropolítica do cotidiano.

Uma análise genealógica do cotidiano é um modo de destacar as relações que fazem parte do dia a dia da escola, a maneira como o poder e as estratégias de controle circulam nesse espaço. Tomemos como exemplo de técnica de controle o castigo, prática muito utilizada pela escola desde o seu surgimento. Por recusar verdades únicas, o olhar genealógico se preocupa com os detalhes dessa técnica, se interessando em compreender o que pode estar por trás dessa estratégia de correção, pois o castigo nem sempre foi

destinado a dar o exemplo. Esses fins, aparentemente últimos, não são nada mais do que o atual episódio de uma série de submissões: o olho foi primeiramente submetido à caça e à guerra; o castigo foi alternadamente submetido à necessidade de se vingar, de excluir o agressor, de se libertar da vítima, de aterrorizar os outros (Foucault, 2017, p.65).

O maior efeito do castigo não é a correção por si, mas como ele opera de maneira sutil na constituição do sujeito, conseqüentemente trazendo a possibilidade de governar a conduta do aluno e por vezes até mesmo a de sua família. Sendo assim, o sujeito seria produto direto das relações e das práticas que atravessam o seu cotidiano. Para Foucault existe toda uma intencionalidade que opera de maneira velada no dia a dia, pelo que os acontecimentos não são tomados apenas como fatos, mas como um jogo de interesses e forças. Pensar a educação a partir da perspectiva genealógica pressupõe mudar a maneira como nos relacionamos com os discursos de verdade, no sentido de substituir

A história do conhecimento pela análise histórica das formas de verificação, substituir a história das dominações, pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria ou sujeito ou a história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu (Foucault, 2010, pg.6).

As verdades são construídas e sustentadas pelas práticas que atendem a interesses não revelados. Entender como elas são produzidas é um passo primordial para a sua desconstrução, nesse sentido:

a genealogia foucaultiana possibilita também desnaturalizar o presente, fazendo-o perder a qualidade de fardo a ser carregado, ou de passado a ser inexoravelmente repetido. Privilegiando como determinados processos são engendrados, a genealogia concebe o tempo presente não na continuidade com o tempo passado, e sim como um espaço aberto ao velho e ao novo, no qual jogos, bastante atuais, de verdades organizam apostas, com lances que se tornarão vencedores, ou não, sempre no hoje (Heckert, 2004, pg. 276)

Entendo que a força desta pesquisa, que tem por base a genealogia, seja analisar a prática pedagógica, assim como a escola, enquanto uma construção histórica que se relaciona diretamente aos processos sociais e não como produções naturais, imutáveis, pensando a partir do que é possível desenvolver dentro do cotidiano. A genealogia é mais do que uma opção metodológica. Ela se destaca como uma escolha política que eu adoto, descartando a imparcialidade no registro da pesquisa: mostrando os deslocamentos, as quebras, as fraquezas, as substituições, os recomeços, dando visibilidade a outras possibilidades de interpretação, que foram subsumidas pela prevalência de visões dominantes e totalizantes (Resende, 2020).

Problematizar o cotidiano a partir dessas análises é entender como a escola

tem uma tarefa essencial na produção de verdade, pois ela ajuda a legitimar o que ela entende como certo ou errado, o que é normal e o que é anormal. Um grande incômodo no meu trabalho é perceber como as práticas escolares culpam os alunos que não se enquadram em suas normas disciplinares. A norma também é uma produção que tem como objetivo estabelecer a definição do que é normal e do que é anormal

É certo que a norma designa sempre uma medida que serve para apreciar o que é conforme à regra e o que dela se distingue, mas esta já não se encontra ligada à ideia de rectidão, a sua referência já não é o esquadro, mas a média; a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o patológico (Ewald,2000, p.79).

A correção dos anormais é realizada pela escola mediante um processo de domesticação dos corpos, que quando necessário se ancora no discurso médico para justificar os desvios de comportamento dos alunos. Nos espaços em que os mecanismos de correção operam, a exclusão é um dos efeitos: excluem o indivíduo para corrigi-lo, para ele se enquadrar nos moldes, utilizando práticas de modulação de comportamento.

A modulação de comportamento é comum na escola, e consiste em moldar um comportamento mediante técnicas sutis de controle, se ancorando nas normas:

É certo que a norma designa sempre uma medida que serve para apreciar o que é conforme à regra e o que dela se distingue, mas esta já não se encontra ligada à ideia de rectidão; a sua referência já não é o esquadro, mas a média; a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico (Ewald, 1993, p. 79)

Quando exigimos que os estudantes fiquem sentados em silêncio para que a aula seja dada, estamos operando pela lógica do controle do comportamento. Modular um comportamento é condicionar o sujeito por meio de um processo contínuo de repetição pelas técnicas de controle. Os mecanismos utilizados pela sociedade marcam a constituição de dispositivos de poder que se disseminam e se sofisticam com enorme rapidez em “... uma modulação, como uma moldagem auto – deformante”, uma moldagem que muda a todo instante, que vai de um determinado ponto a outro. Assim, podemos pensar que “...cada tipo de sociedade, a cada regime de poder e enunciação corresponde um campo de forças que produzem diferentes subjetividades” (Neves, 1997, p.89).

A modulação é produzida como uma técnica disciplinar que posta, em ação,

compactua para as padronizações de comportamento.

Quando o professor pede para que os alunos estejam sentados ou fiquem em silêncio, essa prática vai sendo definida como correta, pois a norma define que o professor esteja em uma sala organizada com uma classe disciplinada. Caso o aluno não siga a norma determinada, existe uma série de táticas que podem ser aplicadas para correção desse comportamento considerado anormal. A norma,

A medida, que simultaneamente individualiza permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável a norma permite abordar os desvios indefinidamente, cada vez mais discretos minuciosos e faz que ao mesmo tempo esses desvios não enclausurem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que a expressão de uma relação da relação indefinidamente reconduzida de uns com os outros. O que é uma norma o princípio de comparação de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo A si próprio, a partir do mesmo momento em que só se relaciona consigo mesmo. sem exterioridade sem verticalidade. (Ewald, 1993, p. 86)

A escola fortalece a prática da normalização cotidianamente quando destaca que existe um modelo de estudante a ser seguido, e usa normas para garantir esta padronização. A norma tem a função de definir quem é normal e quem não é:

A norma designa uma regra de juízo, uma maneira de produzir a regra de juízo. É uma maneira de ordenar multiplicidades, de as articular, de as relacionar consigo mesmas segundo um princípio de pura referência a si. A norma produz objetividade. É um princípio de comunicação, uma maneira, particular, de resolver o problema da intersubjetividade. A norma equaliza; torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida. Sob a craveira somos todos os mesmos, senão intermutáveis, pelo menos semelhantes, nunca suficientemente diferentes para podermos pretender não ser do mesmo gênero. Se dar normas é classificar, é em primeiro lugar porque a norma estabelece classes de equivalência. Mas a norma desequaliza do mesmo modo. É, aliás, a única objetividade que nos dá: a norma convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irreduzível particularidade. Precisamente, o normativo afirma tanto mais a igualdade de cada um perante todos quanto infinitiza as diferenças (Foucault, 2000, p.108-109)

Na concepção educacional moderna, trabalhamos com a figura de um estudante normal. Essa idealização também se encontra disseminada na família e na sociedade que carregam o desenho desse estudante que deve ser capaz de executar de maneira eficiente o trabalho e seja produtivo, se investe em um processo de normalização que é contínuo. Essa noção é construída através da produção de subjetividade que não é universal, pois falamos de produções históricas, que se constroem em diferentes épocas. Há múltiplas maneiras de se subjetivar que são diferentes no decorrer da história, onde o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (Foucault, 1997).

No entanto, essas produções não se mostram de forma clara e sim de forma velada permeando a vida do indivíduo e determinando desde o que se come, ao que eu assisto no programa de televisão, estando presentes nas relações de forma a naturalizar os modos de vida e as práticas. Dito em outras palavras, a ideia é que a subjetividade se produz nas relações do presente. Desta forma existem práticas que naturalizam processos de normalização.

A escola tem por hábito receber as famílias e dar a devolutiva do desenvolvimento do aluno nas chamadas reuniões de responsáveis. Combinam-se reuniões para que se tratem assuntos que falem sobre isso. Participo dessas reuniões por muitos anos e, em todas, a preocupação das famílias se centra na produção quantitativa do estudante. Uma das falas que sempre me chama a atenção é a de que o professor bom é o professor que passa muitas atividades, que propõe trabalhos para serem feitos em casa.

Também se idealiza a figura do professor, o modo como deve ser a sua forma de trabalho, como ele deve falar com os alunos e a maneira como deve educar. Nesse processo pouca importância se dá às atividades que não são conteudistas. As famílias e a escola possuem como referência de aluno e de professor o que está idealizado por um padrão de normalidade. Por essa lógica, o estudante normal é o que obedece ao professor e que possuiu também boa produtividade, realizando todas as tarefas e atividades solicitadas.

Já o aluno anormal é o que não consegue ficar sentado, não consegue produzir o que se estabelece como necessário e não obedece as ordens, de maneira geral, sendo submetido, nesse caso, muitas vezes, a intervenções médicas na crença de corrigir os seus desvios. Se ele não senta durante as aulas ele precisa sentar, se ele não realiza as atividades pedagógicas é necessário que as faça para permanecer na sala de aula. Comportamentos como esses são considerados inadequados, são castigados e punidos, pois o grande objetivo é uma escola normal,

que é uma escola onde se ensina a ensinar, é onde se instituem experimentalmente métodos pedagógicos normalizados e normalizadores. A normalização dos meios técnicos da educação – como dos da saúde, do transporte de pessoas e de mercadorias – é a expressão de exigências coletivas. Só há normalização social porque a sociedade se define como um conjunto de exigências coletivas articuladas em torno de uma estrutura diretriz que define seu bem singular. (Portocarrero,2004,pg.177-178)

Para atender ao padrão da normalidade e ser um bom professor, o que se

exige é que ele proponha muitas atividades e cuide de seus alunos, como um pastor cuida de suas ovelhas, como diz Foucault (2008), não deixando que nenhum aluno se afaste ou fique longe de seus cuidados de pastor.

E por meio de práticas sutis, como o controle do tempo das atividades recreativas, castigo para os que não obedecem e até o fato de ter que pedir para ir ao banheiro ou beber água. Através de práticas como estas, vamos moldando e corrigindo esses estudantes, professores e famílias. É um trabalho de disciplinamento tão eficiente que temos dificuldade de operar por outras lógicas, já que não temos outras referências para o trabalho pedagógico que não aconteça pela disciplina e nem pelos padrões de normalidade. Entendo como padrão de normalidade, comportamentos considerados corretos que definem o sujeito com contornos limitados e determinado por uma essência.

Quando a escola lida com a diferença há uma tentativa de uniformizá-la, de corrigir para igualar. Estamos assistindo, nas últimas décadas, a uma generalização do discurso da inclusão e participação, que chega à escola convocando todos a respeitarem as diferenças e pensar inclusivamente, em nome de uma escola democrática. Desta maneira, a lógica que prevalece é que todos devem participar e ajudar uns aos outros, fazendo com que se sintam úteis; incentivando, assim, a prática da inclusão.

O que chama atenção neste discurso é a construção do sentimento de utilidade e participação, para que todos sejam capturados e estejam sob controle. Problematizar a ideia de uma escola inclusiva é situá-la como um dispositivo de controle, que tem como finalidade conter as resistências, controlar os fluxos que escapam e incluir todos.

A lógica que prevalece é que todos devem participar do processo da inclusão para a escola ser democrática e um espaço para todos, fazendo com que se sintam integrantes do processo educacional e extremamente úteis; incentivando, assim, a prática caritativa e filantrópica.

O que chama atenção neste discurso é a construção do sentimento de utilidade e participação, para que todos sejam capturados e estejam sob controle. As máquinas de produção de subjetividades estão em todas as instâncias e momentos da vida. Elas capturam as formas de ser, de agir, de pensar.

Se constrói uma noção de escola que tenta inibir as diferenças, buscando a participação, se pautando no que está dentro da norma, da lei, das diretrizes, dos parâmetros, das políticas.

Trabalho em uma escola que possui um grande número de estudantes com necessidades especiais e a legislação federal e municipal prevê uma série de determinações orientadas a essas pessoas, como: currículo adaptado, mediação pedagógica e atendimento em sala de recursos multifuncional.

Apesar de todas essas normativas e também a previsão de tecnologias adaptadas, a escola continua usando os mesmos procedimentos de trabalho, se organizando a partir de planejamentos e currículos abstratos e fragmentados. Esses estudantes são avaliados com os mesmo instrumentos que os demais, a todos os estudantes se impõem o mesmo tempo de permanência sentado na sala de aula, e se espera os mesmos comportamentos, ao analisar a chamada inclusão educacional, fica perceptível que a ideia é uma separação entre os anormais e os normais, mas submetidos às mesmas orientações, normativas e adestramentos:

temos, portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. (Foucault, 2008, p. 83).

A escola tem uma estrutura engessada e não está preparada para atender estudantes que demandam práticas mais flexíveis e atrativas. Há uma tentativa da escola em acabar ou inibir as singularidades, buscando a participação, onde podemos quase tudo desde que seja dentro da norma, da lei, das diretrizes, dos parâmetros, das políticas. O discurso de uma prática pedagógica inclusiva acaba se tornando um discurso de captura e controle, baseado na disciplina, que busca normalizar.

As instituições centrais na organização da sociedade moderna como o exército, a fábrica, os hospitais, os tribunais, as escolas, entre outras, terão a disciplinarização como base das suas práticas. No caso da escola, ela não depende apenas da disciplina dos órgãos para funcionar, mas talvez seja – de todos – o espaço por excelência responsável por garantir a ordem necessária à coesão da sociedade burguesa, instalando, mais além, a disciplina, a lógica disciplinar entre os alunos e suas famílias, para a qual o próprio corpo pedagógico, o gestor escolar, tem que funcionar sob a lógica disciplinar, assumindo-a como a única forma adequada de se conduzir (Scheinvar et al, 2017, P.56, Tradução minha)

Estipula-se um modelo e a partir daí a normalização disciplinar atua preparando os corpos conforme esses modelos. No molde de um aluno normal temos os estudantes

que devem ter as seguintes características: esforçado, obediente, bem disciplinado e pronto a atender as orientações:

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma [...] se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização. Perdoem-me o barbarismo, mas é para melhor salientar o caráter primeiro e fundamental da norma (Foucault, 2008, p.75)

Foucault, no curso *Segurança, Território Segurança e População*, explica que a disciplina tem uma função importante no processo de normalização, pois:

a disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal (Foucault, 2008, p.75).

A disciplina possui, também, um caráter preventivo, atuando não apenas em momentos específicos, mas de diversas formas e em diferentes espaços. A teia disciplinar está presente no olhar do professor, nos seus gestos, no controle do corpo (higiene, educação física) do espaço (localização dos colégios, das classes, dos pátios, dos banheiros) e de tantos outros recursos disciplinares e espalhados no contexto escolar.

A disciplina precisa da norma para existir, quando a escola determina o tempo de entrada do estudante na escola exigindo que seja pontual, ela está utilizando uma normativa para garantir o controle do estudante e da sua família. Esse controle disseminado, característico da disciplina, "implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos" (Foucault, 1987, p.126).

Percebemos que a diferença é uma produção, ela é construída para limitar e segregar certos corpos. Não nascemos com essa definição de quem é normal e quem não é, mas sim construímos essa percepção. O conceito de normalidade estrutura as nossas vidas, por isso é tão complexo se desviar dele. Você tenta escapar, mas ele te captura porque é preciso estar o tempo inteiro conectado às normas.

O que é norma precisamente? A medida, que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável. A norma permite abordar os desvios, indefinidamente,

cada vez mais discretos, minuciosos, e faz que ao mesmo tempo esses desvios não enclausurem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que uma expressão de uma relação, da relação indefinidamente reconduzida de uns com outros (Ewald, 1993, p. 86)

Todas as nossas práticas são construídas a partir dos padrões de normalidade, sem nos darmos conta que é uma produção de subjetividade. As normas nos permitem medir e classificar os sujeitos, separar os bons e maus. Todos nós somos atravessados pelas normas, ninguém consegue escapar delas, elas funcionam como um padrão:

Do anormal ao normal, a linha é, pois, incerta. Não reenvia nada na natureza. O anormal está na norma: o gigante tal como o anão, o idiota tal como o gênio. ... Compreende-se que ela nunca exprimirá uma lei da natureza; tão-só pode formular a pura relação do grupo consigo mesmo (Ewald, 1993, p. 87).

A norma tem a finalidade medir ao classificar quem é normal e quem não é, mas nesse movimento de classificação pode se encontrar resistências, que podem produzir algum desvio. Por exemplo, quando castigo um aluno por mau comportamento e ele se recusa a obedecer e me retruca resistindo, o não obedecer é um tipo de desvio, entendo que a norma não só enquadra, mas também produz outras possibilidades. Quando determino algo ao estudante e ele não executa, entendo que ele esteja desviando da norma.

Quando coagimos ou imprimimos sobre os estudantes algumas normas, as resistências também se fazem presentes. Elas são uma forma de dizer que não há contentamento em relação à maneira como são tratados. Essa resistência é um processo de criação. Ela traz consigo a possibilidade de mudança, de luta contra o que está definido como único e insubstituível, contra o que não quer permitir outras formas de existir. A resistência que se apresenta na escola emerge a partir das relações de poder, nas quais possibilidades de outras formas de atuação estão presentes.

Quando algum problema acontece na escola, a primeira coisa que pensamos é nas leis, nos regimentos, nas normas, no que existe formalmente registrado sobre tal situação, porque a prática pedagógica é normalizadora, disciplinadora e punitiva, necessitando sempre estar alicerçada sobre lógica da punição. Existe uma necessidade compulsiva hoje pela criação de normas, por parte da escola e das instâncias superiores a ela. Estamos sempre normatizando tudo, até os afetos.

Não estamos acostumados a nos perguntar por que andamos vestidos ou por que comemos determinados alimentos, ou agimos de determinada maneira. Os hábitos e os costumes servem para ordenar a sociedade permitindo o convívio entre as pessoas.

Na escola, norma e disciplina trabalham juntas para garantir o bom funcionamento dessa instituição. No entanto Ewald nos alerta que existe uma diferença entre elas: “as disciplinas visam os corpos, com uma função de adestramento; a norma é uma medida, uma maneira de produzir medida comum” (1993, p.88). A disciplina não exclui, ela inclui e utiliza a vigilância para garantir isso. Quando um determinado comportamento foge à regra, a escola submete o indivíduo a um tipo de disciplina, ou adestramento, no fim, a disciplina acaba por fabricar indivíduos:

As disciplinas não são necessariamente normativas. O que caracteriza a modernidade segundo Foucault é o advento de uma era normativa: a normalização das disciplinas a passagem da disciplina bloqueio a disciplina mecanismo, e correlativamente a formação de uma sociedade disciplinar (o que não se caracteriza pelo enclausuramento ainda que se continue a utilizar o respectivo processo), mas optando pela constituição de um espaço liso intermutável sem segregação indefinidamente redundante e sem exterior (Ewald, 1993, p. 88)

A normalização das vidas, a pedagogia como forma de controle das condutas e a disciplina constituem um sistema de repressão. Tal sistema nos faz pensar em um complexo funcionamento. E a atualização e reconfiguração do modo como se reprime, pelo que se reprime, quem é reprimido e quem reprime coloca aqui a questão do domínio de uma prática penal que além das normas e resoluções opera por uma relação de saber-poder. Neste sentido, a escola é uma arquitetura para a obediência, mecanismo no controle de sedições, para além do cerceamento da rebeldia a um poder, da positivação dos comportamentos esperados.

Isto me lembra uma cena vivida na sala de uma colega de trabalho, que me convidou para participar de uma atividade de acolhimento que realizava com sua turma. Durante a roda de conversa com seus alunos, que tinham em média 6 anos de idade, ela pediu que todos contassem novidades que haviam vivenciado durante o final de semana, um hábito de toda segunda feira, antes de iniciar qualquer atividade.

Todos começaram a narrar acontecimentos alegres e felizes com as suas famílias: uns relataram que foram ao shopping, que fizeram compras, haviam ido ao cinema e que também viajaram. Num determinado momento um aluno começou a relatar que havia presenciado o seu pai agredir violentamente à sua mãe, e que a agressão envolvia chutes e pauladas, o que gerou cortes e sangramentos. Os alunos olharam fixamente para ele

durante alguns segundos até que a professora o interrompeu falando alto: "-Pode parar de contar essas coisas horríveis, aqui não é lugar disso, este momento é para falar coisas boas" e finalizou concluindo: "Tinha que ser você, sempre estragando tudo, sempre trazendo problemas, você precisa de um psicólogo". Falas como essa exemplificam como o discurso da normalidade se constrói, apontando que existem formas certas de se viver e se relacionar e que na escola só há espaço para as histórias que terminam com finais felizes.

A escola fortalece a institucionalização do que é definido como correto, pelas suas práticas. Na hora da roda de conversa só os fatos considerados positivos podem ser falados, o restante precisa ser silenciado, pois não atende a um determinado padrão. As histórias tristes, assim como os seus protagonistas, devem se tornar invisíveis.

Na época da faculdade escutava meus colegas que já trabalhavam em escolas relatando acontecimentos como esses, e eu lembro que ficava assustada, pois achava inaceitável que a invisibilidade fosse produzida pela própria escola. Hoje, com mais anos de prática de trabalho pedagógico, consigo perceber que não existem vilões nessas histórias e nem mocinhos. Existem produções que nos permitem trabalhar e perceber o mundo de uma determinada maneira.

A fala da professora se deve ao fato de a família não ser o modelo que ela desejava. A história é interdita porque algumas pessoas que trabalham na escola não querem escutar num gesto de rejeição a certas realidades com as quais não querem ou não sabem conviver. O usual por parte da escola, quando qualquer criança relata violência doméstica, é encaminhar ao conselho tutelar da região, mesmo considerando que esse órgão produz intervenções muitas vezes baseadas na punição. O encaminhamento é um recurso utilizado pela escola, mas só para certas famílias. O que chama a atenção é o desprezo que se manifestou pela criança que relata uma situação limite. Em geral, se comunicam ao conselho tutelar os casos de violência e agressão às crianças, mas nesse caso especificamente isso não ocorreu, talvez pelo assombro pelo comportamento inaceitável que a criança relatou, que teve um efeito de recusa a essa vida. A família não possui residência fixa, vivendo em alguns momentos nas ruas e em espaços de caridade, em locais cedidos por terceiros. Entre as constantes reclamações por parte dos professores está o fato de a criança não realizar as tarefas de casa. Essa família já era conhecida da escola pois os irmãos mais velhos já haviam estudado lá.

Mas como dariam conta de realizar suas atividades e chegarem asseadas à escola, se vivem em ocupações muito precárias que, por exemplo, às vezes não têm banheiro

próprio? Não possuem nem com o que se alimentar. Essas questões não são analisadas por alguns colegas e são interpretadas como problemas específicos dessa família e não como um problema social que também diz respeito à escola.

Desta forma, o olhar que se dirige à família é o olhar que a culpa por suas condições de vida, sendo responsabilizada por comportamentos considerados “errados”: o envolvimento de crianças e jovens, na chamada desordem. Este chamado desajuste é sustentado em teorias que tendem a considerar todo comportamento fora de certo modelo, faltoso e desestruturado.

À família é atribuído o dever de responder pelos seus membros, vigiar, controlar para que todos possam se integrar a regras, entendendo que esse enquadramento é necessário ao controle, para o bom funcionamento da máquina escolar. Essa concepção é atual, mas produzida historicamente, como apresenta Donzelot referindo-se ao Antigo Regime:

Em relação aos aparelhos centrais, o chefe de família responde por seus membros. Contra a proteção e o reconhecimento da situação de que se beneficia, ele deve garantir a fidelidade à ordem pública daqueles que dela fazem parte; deve também fornecer uma contribuição em imposto, em trabalho (corveias) e em homens (milícias). Daí decorre que a não pertinência a uma família, a ausência, portanto, de um responsável sociopolítico coloca um problema de ordem pública. É o nível das pessoas sem fé, sem eira, nem beira, mendigos e vagabundos que, por não estarem em nada ligados ao aparelho social, desempenham o papel de perturbadores nesse sistema das proteções e obrigações. Ninguém para suprir suas necessidades, mas, também, ninguém para retê-los nos limites da ordem (Donzelot, 1980, pg.45)

É ainda sobre esta lógica que a família popular representa a desordem aos olhos de profissionais tradicionais da área social, como no caso da psicologia tradicional que formulará explicações patologizantes, assumindo que: “O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema biológico, individual” (Moyses,2001, p.176)

O discurso médico determina que certas crianças só aprenderão se forem submetidas a uma intervenção especial. Uma intervenção médica. Percebemos que dificilmente há análises do contexto histórico, das relações que foram sendo construídas historicamente, estreitamente relacionadas ao meio social, à política econômica para a compreensão de casos em que a família é denominada faltosa e desestruturada. Essa não consideração dos elementos constituintes das relações sociais resulta diretamente na afirmação do modelo de família burguês como sendo o único certo. As práticas expressam a forma como se vê o mundo; este é produto das relações sociais.

A culpabilização da família é um dos efeitos da concepção liberal de indivíduo, segundo a qual cada um é responsável por si mesmo, de forma a isentar a responsabilidade do poder público para com seus cidadãos. Dentro dos padrões liberais, o sujeito acaba por se tornar o único responsável pela situação em que vive, quando, na verdade, ela é efeito de políticas de Estado, dadas as precárias condições sociais, políticas e econômicas oferecidas a certos grupos e aos modos como são conduzidas as políticas de escolarização. O indivíduo é praticamente impelido a se adequar às regras de uma sociedade que se apresenta pronta, com suas crenças, práticas religiosas e profissionais, com seus modelos econômicos instituídos e com uma lógica única através da qual as relações são conduzidas e explicadas.

É perceptível que aquele que não atende às normas tende a ser ignorado ou cobrado ou recusado pela escola e a sua questão passa a ser analisada como caso isolado pelos especialistas que fazem parte do corpo da instituição. Com suas práticas, a escola ajuda a legitimar os diferentes como incapazes transformando práticas que poderiam ser analisadas como produções históricas em produções naturais ou em caprichos. Não há espaço para a diferença.

O que vemos é que os pobres são desqualificados com maior ênfase na medida que suas dificuldades materiais oferecem menores possibilidades para se enquadrarem nos padrões estabelecidos como modelos ideais de vida e suas dificuldades são entendidas como problemas particulares. Na batalha do cotidiano, as perspectivas analíticas que utilizo na minha pesquisa são uma estratégia para respirar e repensar os caminhos que estão sendo seguidos, colocando em análise o que parece ser normal ou aceitável, me referindo, por exemplo, ao aluno que não se enquadra na escola porque é considerado indisciplinado, incapaz ou não possui uma família modelar. Constroem-se análises isoladas, buscando responsabilizar os indivíduos.

Durante uma discussão coletiva sobre a igualdade dos direitos das mulheres, fui interrompida por uma aluna que me questionou: “Quando começaremos a aula de verdade? Chega de falar!”. Essa fala foi acompanhada por outras, que vinham no mesmo sentido. Ficou claro a partir deste ocorrido que eles consideravam importante o quanto acumulavam de matéria copiada. Esses alunos são produzidos para serem conteudistas e quem os produz é a própria escola; sou eu como professora que sustento essa verdade, quando aposto em práticas padronizadas e que muitas vezes sustentam a lógica pastoral.

A lógica do poder pastoral está presente nas relações escolares e nos discursos pedagógicos, pois ela destaca que para ser um bom professor é preciso zelar pelos seus alunos. O poder pastoral, para Foucault (2008), é o poder sobre um conjunto de pessoas, que é exercido por um pastor. O poder desse pastor é exercido sobre o grupo, que é o seu rebanho e não apenas só sobre o indivíduo. Quando o autor cita o pastor, ele faz referência não só aos líderes religiosos, mas sobretudo a qualquer pessoa que venha exercer o seu poder sobre um determinado grupo, sendo esse bom pastor também o professor, pois o poder pastoral:

é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida dos que estão feridas. O pastor zela por seu rebanho, está a serviço dele, é seu intermediário (FOUCAULT,2008, p.170).

Por essa noção o bom professor deve, acima de qualquer coisa, trabalhar por amor e se dedicar sem medidas aos seus alunos, em uma entrega profunda, com a obrigação de salvá-los. Pensar a prática pedagógica enquanto modo de subjetivação me permite entender que essa lógica é uma produção e ser professor não é uma escolha definida por aptidões biológicas ou por dons. É absoluto na escola em que trabalho a ideia de que a maior responsabilidade da educação é salvar os alunos de suas mazelas. No cotidiano observo como os professores acabam, a partir das suas práticas ,ajudando a sustentar essa lógica, produzindo mecanismos de controle e exclusão.

CAPÍTULO 2: O PODER PASTORAL E A ESCOLA

Se me perguntassem “por que mais um trabalho sobre disciplinarização na escola?”, eu responderia que: essa pesquisa pensa caminhos que permitam escapar da disciplinarização e habitar a escola de outra maneira, fazendo mais do que sobreviver. Ela traz o olhar de alguém que está dentro da escola e é atravessada pelas tensões do cotidiano. Temos apostado em poucas estratégias que permitam que o aluno tenha autonomia, produzimos aulas que são sem sentido para a grande maioria dos alunos, que encontra em seu cotidiano coisas muito mais interessantes do que encontram na escola. A escola está pautada em modelos prontos, não há a consideração da história de vida dos alunos, a não ser que essa vida atenda aos padrões de normalidade.

Penso que colocar em análise a maneira como a escola ensina é uma pista valiosa, considerando que muitas vezes sua proposta de trabalho não faz sentido para os estudantes. A maior parte das vezes as atividades a serem desenvolvidas são meramente cópias, não provocam o aluno a produzir algo próprio, pois se trabalha com moldes prontos que só se repetem ano após ano. De acordo com Almeida e Ó, essa questão é histórica, já que:

[...] crescer dentro de um estabelecimento de ensino é coabitar, desde a infância, com uma mecânica de governo que faz regressar, dia após dia, a uma mesma performance caracterizada pela vigilância constante, pela padronização e procura do igual, tanto dos conhecimentos quanto dos sujeitos. Os mesmos conteúdos são administrados em simultâneo a todos os alunos como se fossem um só. O dispositivo escolar que montamos há séculos permanece intato nestes nossos dias da revolução digital e caracteriza-se, ainda, pela circularidade absoluta, por um fechamento essencial (Almeida e Ó, 2020, pg.285).

A nossa pedagogia tem um padrão disciplinar de acordo com o qual a aprendizagem também se dá de forma padronizada. Essa disciplinarização atravessa o currículo, na forma como ele propõe os conteúdos. O currículo, de acordo com Ó:

Historicamente, transporta um valor substantivo de racionalidade e estabilidade, porque supõe sempre que feixes muito diversificados de declarações sobre factos ou ideias possam dar lugar à transmissão de conhecimentos unívocos, que se disponham organizadamente em planos seriados – por níveis, anos e ciclos –, como se de uma mercadoria final efetivamente se tratasse. Desta sorte, o currículo postula a presença de uma tecnologia da abreviação que, por sua vez, impõe uma didática que submete todas as formas de transmissão da ciência e da cultura à economia estreita do manuseamento e assimilação, razão pela qual os conteúdos programáticos têm sempre a montante todo um longo trabalho de revisão, laminação, harmonização, hierarquização, encurtamento e sumarização de toda a

complexidade discursiva em que se originam e em que se sustentam no mundo dos homens (Ó, 2016, pg.5).

O currículo escolar acaba organizando o conhecimento de forma fragmentada e ajuda a legitimar verdades únicas. Repensar a prática escolar é também repensar o currículo enquanto um conjunto de experiências e possibilidades que estão para além das disciplinas e dos conteúdos padronizados. Há tempos esse currículo não atende aos interesses dos alunos apesar de renovado, pois postula o desenvolvimento a partir das chamadas competências. As escolas “ignoram a esplendorosa diferença que as ideias, as pessoas e as coisas exibem entre si; por isso mesmo, tais objetivos e procedimentos não têm qualquer relação objetiva com a verdade que eles mesmos veiculam e incansavelmente afirmam estabelecer” (Ó, 2016, p.2).

Observo com frequência a cobrança tanto por parte da escola quanto por parte dos responsáveis para que os estudantes “tenham algo no caderno”. Isso tem servido inclusive de parâmetro para que o professor seja classificado como bom ou ruim, competente ou incompetente. Certa vez fui deslocada para trabalhar com uma turma que estava sem professor, pois ele havia se afastado. Apresentei a minha proposta de trabalho e em seguida propus que cada um falasse sobre o que gostaria de aprender. Fui então interrompida por uma aluna que me disse: “Nós gostamos de copiar, de fazer cópia”. Retruquei que a proposta que eu trazia era diferente, pois ela teria como objetivo trabalhar com grupos de discussões e debates.

O possível estranhamento se deu, pois o professor anterior que acompanhava a turma por anos era conteudista e trabalhava com a memorização como ferramenta. Quando iniciamos as atividades, os estudantes mostravam muita dificuldade para desenvolver uma escrita própria, pois não tinham o hábito de construir suas próprias análises, já que estavam acostumados apenas a executar mecanicamente as propostas. Para eles, a quantidade de matéria copiada no caderno era equivalente ao desenvolvimento necessário. Durante uma discussão coletiva sobre a igualdade dos direitos das mulheres, fui interrompida por uma aluna que me questionou: “Quando começaremos a aula de verdade? Chega de falar!”. Essa fala foi acompanhada por outras, que vinham no mesmo sentido. Ficou claro a partir deste ocorrido que eles consideravam importante o quanto acumulavam de matéria copiada. Esses alunos são produzidos para serem conteudistas e quem os produz é a própria escola. Sou eu como

professora que sustento essa verdade, quando aposto em práticas padronizadas, que muitas vezes se sustentam na lógica pastoral de governo.

Quando falamos de governo entendo que ele é caracterizado pela capacidade de conduzir os modos de vida e de existência, definindo o certo e o errado. Esse governo por sua vez compõe de forma expressiva as relações escolares e os discursos pedagógicos, se caracteriza pelo cuidado. O cuidado é uma técnica de governo muito utilizada pela escola, entende-se que é através dele que o trabalho da aprendizagem se desenvolve.

Quando colocamos em análise o trabalho pedagógico do professor, uma das primeiras questões que surgem é o zelo que este profissional deve ter com os estudantes para que eles não se desviem do caminho e se tornem bons estudantes. É uma exigência cuidar para que todos aprendam, se comportem e não sejam como ovelhas desgarradas.

Práticas de governo como estas foram analisadas por Foucault, no livro *Segurança Território e População*, no que o autor afirma que o uso da palavra governar é datado entre os séculos XIII e XV e que essa palavra pode ser relacionar à condução de pessoas:

‘Governar’ pode querer dizer ‘conduzir alguém’, seja no sentido propriamente espiritual do governo das almas – sentido então plenamente clássico, que vai durar e subsistir por muito tempo -, seja de uma maneira ligeiramente defasada em relação a isso, ‘governar’ pode querer dizer ‘impor um regime’, impor um regime a um doente: o médico governa o doente, ou doente que se impõe certo número de cuidados se governa (Foucault, 2008, p. 145).

No século XIX, na Europa, o problema da governamentalidade emerge sob diversos aspectos: a governamentalidade de si mesmo, a governamentalidade das condutas e das almas, empreendida pela pastoral cristã, o governo das crianças estudado pelos pedagogos e o problema do governo dos Estados pelos príncipes. É a partir desta multiplicidade de governos que começa a se gestar um tipo de racionalidade específica, pautada na organização e controle das condutas que têm por alvo a população.

É possível observar que essa lógica de governar não é natural e está presente em diversos contextos, inclusive na instituição escolar, que se organiza através do governo das condutas dos estudantes, das famílias e dos seus trabalhadores. No processo do governo de condutas, o trabalho do professor é essencial para implementar os mecanismos desse governo, dentre os que se destaca o cuidado que ele deve ter com os

estudantes, para que eles se enquadrem nas normas. O trabalho pedagógico da escola tem como finalidade principal governar os modos de vida e a maneira como a população, cada pessoa, se relaciona com os fatos e acontecimentos. Considero importante destacar que a prática de governar não se restringe apenas um sentido político:

Vemos que a palavra “governar”, antes de adquirir seu significado propriamente político a partir do século XVI, abrange um vastíssimo domínio semântico que se refere ao deslocamento no espaço, ao movimento, que se refere à subsistência material, à alimentação, que se refere aos cuidados que se podem dispensar a um indivíduo e à cura que se pode lhe dar, que se refere também ao exercício de um mando, de uma atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola. Refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir. E, enfim, refere-se a um comércio, a um processo circular ou a um processo de troca que passa de um indivíduo a outro. Como quer que seja, através de todos esses sentidos, há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades (Foucault, 2008, p.164)

O governo não é exercido sobre um determinado local, mas sim sobre as pessoas que estão nesses espaços. No caso da escola, as práticas de governo produzidas não são direcionadas à instituição, mas às vidas que estão circunscritas a esse espaço. Ao analisar a prática escolar, percebemos que o governo se dá por meio de práticas que são sutis, pois são discretas, como por exemplo o fato de permitir que só frequente a escola os estudantes que estejam uniformizados.

Ao realizar uma análise Foucault afirma que a noção de governo não vem dos gregos ou romanos, “a ideia de um governo dos homens é uma ideia cuja origem deve ser buscada no Oriente, num Oriente pré-cristão primeiro, e no oriente cristão depois” (Foucault, 2008, p. 166). Esse surge no Oriente, a partir do poder pastoral. De acordo com Foucault, o poder pastoral é uma característica do povo Hebreu, pois os gregos não tinham em seu cotidiano a ideia de um pastor que pudesse conduzir os homens, o que havia entre os gregos era a figura de um Deus que indicava a localização e ajuda, ao invés de sentenciar o sujeito, objetivando sua punição, como ocorre com o poder pastoral.

Nas relações conduzidas pelo poder pastoral existe a necessidade de um pastor que precisa e deve conduzir as suas ovelhas, exercendo poder sobre o rebanho para que todos possam estar sob controle, assim como na escola o professor precisa cuidar e proteger seus alunos:

O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento. (Foucault, 2008, p. 168)

Essa concepção está atrelada a um caráter salvador da figura do pastor que surge como um herói, monitorando e orientando as ovelhas para que não se desgarrem do resto do rebanho:

Esse poder do pastor, que vemos tão alheio ao pensamento grego e tão presente, tão intenso no Oriente mediterrâneo, principalmente entre os hebreus, como ele se caracteriza? Quais são seus traços específicos? Creio que podemos resumi-los da seguinte maneira. O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento. (Foucault, 2008, p. 168)

Esse pastor é a figura responsável por conduzir vidas que estão em circulação se movimentando, e essa é a primeira característica do poder pastoral. A segunda seria o fato de o poder pastoral ser “fundamentalmente um poder benfazejo” (Foucault, 2008, p. 169), um poder que serve para salvar e para isso pratica o bem, em que o maior objetivo seria praticar atos de bondade sem exigir nada em troca, para conduzir as pessoas a salvação:

Sendo o poder pastoral, a meu ver, inteiramente definido por seu bem fazer, ele não tem outra razão de ser senão fazer o bem. É que, de fato, o objetivo essencial para o poder pastoral é a salvação do rebanho. Nesse sentido, pode-se dizer, é claro, que não se está muito distante do que é tradicionalmente ficado como o objetivo do soberano – a salvação da pátria(...). Mas essa salvação que deve ser assegurada ao rebanho tem um sentido muito preciso nessa temática do poder pastoral. A salvação é, antes de mais nada e essencialmente, os meios de subsistência. (Foucault, 2008, p. 170)

O bom pastor é aquele que zela com cuidado e pensa nos demais, mas não pensa em seu próprio benefício, pois deve estar sempre atento e preocupado. O *poder do pastor se manifesta* num dever, numa tarefa de sustento; *se manifesta inicialmente* por seu zelo, dedicação e aplicação infinita (Foucault, 2008, p. 170). Para Foucault outra característica do poder pastoral é a ideia de um poder individualizante. Essa seria a capacidade de governar a todos sem que ninguém escapasse, o pastor “faz tudo pela totalidade do rebanho, mas faz tudo também para cada uma das ovelhas do rebanho” (Foucault, 2008, p. 172).

Na escola quando o professor é cobrado ou orientado para que crie estratégias que incluam todos os seus alunos, essa lógica se faz presente. Ao analisar esse tipo de condução de governo, podemos realizar uma relação direta com o trabalho do professor

e da escola. Me recordo de um acontecimento durante um dia de recreio na escola em que trabalho. Uma parte de uma turma do 6º ano da escola foi pega pelo inspetor enquanto se reunia no banheiro da escola para reproduzir o trabalho de uma boca de fumo. A boca de fumo é um ponto de venda drogas ilícitas.

Eles construíram em uma extensão menor um comércio de drogas. Os alunos, ao serem abordados, relataram que se dividiram em grupos e que cada um assumiu um cargo semelhante ao que se ocupa numa boca de fumo. Lembro que eles simularam até a confecção de cigarros baseados que foram produzidos com farelos de borracha. O que chamo de baseado é um cigarro artesanal feito de maconha (Cannabis) Ao acompanhar o relato das crianças, eram nítidos a grande organização e os detalhes da suposta brincadeira. O caso, no entanto, tomou grandes proporções, já que era uma afronta á boa conduta. Na época fui convidada a participar da conversa com os estudantes pois fazia parte do Conselho Escola Comunidade. O Conselho Escola Comunidade tem por finalidade promover constante e efetiva integração entre Escola-Família-Comunidade contribuindo, desta forma, para a democratização da escola.

A reunião foi convocada pela direção da escola e lembro com muita clareza que a punição aos estudantes foi uma decisão única. Ficou evidente durante a conversa com as crianças, com os professores da turma e com a direção, que a escola não sabia o que fazer diante da situação. Nos faltavam mecanismos, referências para encaminhar a situação de uma outra maneira, que talvez não fosse pelo castigo e pela penalização. Lembro que o caso marcou a vida dessas crianças, das famílias e dos professores durante muito tempo, pois sempre fazíamos referência a esse acontecimento nas conversas, por ter sido impactante ver a simulação de uma cena que fugia do padrão de normalidade da escola e do que era esperado por serem crianças.

Um dos primeiros questionamentos que foram feitos, logo assim que os estudantes foram abordados no banheiro, foi querer saber onde estava a professora da turma que não percebeu o que eles estavam fazendo. Tal fala chama atenção pelo fato de se atribuir à professora a responsabilidade de zelar e cuidar da conduta de seus alunos.

Ficaram marcadas durante esta conversa muitas críticas que esta professora recebeu, inclusive de um dos alunos que estava envolvido no ocorrido: um deles afirmou que ela não prestava tanto atenção e por isso foi fácil que eles se reunissem e saíssem da sala sem que ela percebesse. A fala nos remete diretamente à lógica do poder pastoral, em que:

O professor carrega no seu ofício o sacerdócio, se responsabiliza por suas ovelhas de modo a se preocupar com cada uma, a tratá-las individualmente para que o coletivo também seja resgatado dos caminhos inadequados e salvo. Dessa perspectiva, mesmo que tal missão pareça impossível ou desgastante, o professor deve manter a crença de ser o responsável pela salvação de seus alunos. Uma ovelha desviada e perdida significa o fracasso da missão do pastor. Mais do que isto: a afetividade do professor é colocada em questão se entendido que o amor é o que define a sua capacidade profissional. (Scheinvar, Medeiros, Coutinho, 2016, p.374)

Essa concepção atravessou a análise do ocorrido, pois se esperava que a professora tivesse cuidado e zelo pelos seus alunos e pudesse monitorá-los sem os perder de vista. É importante pensar como se entende uma relação de cuidado e zelo. No caso, O comportamento da professora foi considerado inadequado e lembro que foi realizado um registro por escrito, responsabilizando à professora pelos estudantes de sua turma, dando conta de todos os passos deles dentro da escola pois estes alunos eram sua responsabilidade. Nitidamente se atrela á professora a obrigação de monitoramento para que ela possa ser considerada uma profissional eficiente.

Ao ser indagada sobre o fato, a professora afirmou que a turma estava no pátio brincando e que ela foi ao banheiro e beber água. Ela afirmou durante a conversa que considerava que as crianças tinham autonomia e por isso não ficou tão preocupada em monitorá-los, visto que já eram alunos do 6º ano. Logo após a conversa com a direção, professora e alunos, foi organizada uma conversa com as famílias para informar sobre o ocorrido, dando ciência sobre o comportamento dos estudantes.

Nessa conversa, uma senhora responsável por um dos alunos afirmou que a professora deveria deixar para beber água e ir ao banheiro em outro momento, pois a prioridade deveria ser cuidar dos alunos pois eles não podiam ficar sem monitoramento. A maneira como se entende que o professor deve se sacrificar pelo aluno é uma noção pastoral. No poder pastoral a noção do pastor que se sacrifica pelo seu rebanho é algo positivo, assim como a noção de que o bom professor é aquele que deve sempre estar atento ao que seus estudantes, observando o estão fazendo e o possam vir a fazer:

Toda a preocupação do pastor é uma preocupação voltada para os outros, nunca para ele mesmo. Está aí, precisamente, a diferença entre o mau e o bom pastor. O mau pastor é aquele que só pensa no pasto para seu próprio lucro, que só pensa no pasto para engordar o rebanho que poderá vender e dispersar, enquanto o bom pastor só pensa no seu rebanho e em nada além dele. Não busca nem seu proveito próprio no bem-estar do rebanho. Creio que vemos surgir aí, esboçar-se aí um poder cujo caráter é essencialmente oblativo e, de certo modo, transicional” (Foucault,2008, p.171).

Entendo que existe uma produção subjetiva que articula o trabalho pedagógico a lógica devocional, produzindo práticas pedagógicas articuladas diretamente a lógica da obediência e do controle:

Construiu-se historicamente um arquétipo do que é ser e agir como professor, tendo a ideia do pastorado como um dos pilares principais. Pais, alunos e a própria equipe pedagógica exigem do professor determinadas práticas e condutas que sufocam produções subjetivas que se desviam dos modelos produzidos em torno da profissão docente. (Scheinvar, Medeiros, Coutinho, 2016, p.374).

Para a escola, o valor de um bom professor se dá pela sua capacidade de se entregar ao seu trabalho em nome dos estudantes. Algum tempo após esse episódio, em um conselho de classe uma professora, durante uma conversa com o grupo, lembrou do ocorrido e sinalizou que em nenhum momento se avaliou a capacidade de organização das crianças e tampouco se considerou a capacidade lógica desses estudantes que projetaram em uma extensão menor uma organização complexa que exigiu grande capacidade de organização e de raciocínio lógico. Durante a sua fala, a professora relatou que algo que deveria ser considerado um ponto positivo foi tomado como um grande problema, pois a escola não sabe operar por outro mecanismo que não seja pela punição.

Após a sua fala, essa professora foi duramente atacada, pois os colegas não concordavam e afirmavam que esses estudantes deveriam sim ter sido punidos e que o que ocorreu não era um fato positivo, mas sim negativo e que deveria ser citado como exemplo para que outros alunos não fizessem a mesma coisa. Podemos perceber que existe uma ideia do que é agir pela lógica do bem que acaba por atravessar as análises e as discussões que envolvem as formas de ser e de agir do sujeito na escola e fora dele.

A partir das análises podemos perceber que o poder pastoral está presente no contexto escolar, e que ele não acabou, apenas se refinou, compondo outros cenários escolares em diferentes momentos históricos. O pastorado é uma forma de poder orientada para o coletivo, o professor e pastor se confundem no contexto da escola.

Essa concepção redentora tem constituído as práticas pedagógicas da escola, e está presente em nossas aulas, quando afirmamos que a educação pode ajudar o aluno a ter uma vida melhor, que ele precisa estudar para ter um emprego que remunera bem ou que ele precisa estudar para ser alguém na vida. Tais discursos exemplificam a percepção de que a educação é capaz de garantir sucesso. Mesmo que tenhamos hoje recursos tecnológicos e muitas teorias sobre motivação com propostas de novas

abordagens pedagógicas, ainda acreditamos que o professor deve ser um sujeito bondoso, capaz de se doar ao seu trabalho que deve ser feito por amor aos estudantes.

CAPÍTULO 3: A LÓGICA DO ACONTECIMENTO E O SER PROFESSORA

A perspectiva genealógica me dá instrumentos conceituais importantes para deslocar as práticas de padronização e controle que estão cristalizadas, já que ela:

faz a história dos percursos acidentais, dos atalhos, dos descaminhos, do disparate, provocando a suspensão da intemporalidade do sujeito, submetendo-o às práticas sociais e examinando o momento do surgimento e as condições específicas de possibilidades dos acontecimentos. Não se recua no tempo para o restabelecimento da imensidão de uma continuidade para além das dispersões da memória e do esquecimento. A genealogia não tem como tarefa a reconciliação com o passado, apontando que ele ainda está plenamente vivo no presente, secretamente movimentando-o, depois de ter demarcado desde o início um trajeto e uma forma definida. Na genealogia abandona-se a certeza das evoluções lineares, que vê as coisas como se elas guardassem em seu começo uma verdade única e pura. Pela genealogia, torna-se possível vislumbrar os acasos e intempéries das construções históricas (Resende,2020. p.338).

Por meio da escrita, analiso a minha atuação como professora, “não para perseguir o indizível, ou revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (Foucault,1992, p.6). A reescrita do que já estava dito é de grande potência, pois é uma forma de permitir a existência de outras formas no cotidiano.

Escrever é produzir análises que atravessam a minha vida como um todo, me colocando fora de mim, promovendo uma transformação diária. Encontro nessa escrita a possibilidade de resistir a dores, tristezas e medo, vivendo também alegrias, orgulho e entusiasmo me colocando a pensar as idealizações que produzo e reproduzo sobre a escola. A escrita é algo que estou construindo gradativamente. Um momento muito importante para expandir a minha visão e os meus questionamentos foi a participação em um grupo de estudo com mais dois amigos, uma professora e um professor, no qual trabalhávamos com o livro: Técnicas Freinet da escola moderna, de Célestin Freinet (1975) - pedagogo considerado por muitos um institucionalista francês. Nos encontrávamos quinzenalmente para discutir as leituras e à medida que conversávamos eu pensava as minhas formas de trabalho, as minhas práticas com meus alunos. As leituras e discussões que realizávamos me colocaram a pensar como eu poderia produzir estratégias de trabalho mais atrativas para os alunos. Entre as diversas questões sinalizadas por Freinet, uma me marcou:

As crianças de hoje não reagem como as crianças de há vinte e mesmo de há dez anos. O trabalho escolar não lhes interessa porque já não se inscreve no

seu mundo. Então, inconscientes concedem-nos apenas a porção, mínima do seu interesse e da sua vida, reservando tudo o resto para aquilo que consideram verdadeira cultura e alegria de viver (Freinet,1975, p.11)

O autor me levou, naquele momento, a refletir sobre o desinteresse por parte dos alunos, e a forma como costumava propor atividades que não se articulavam ao mundo das crianças.

Lembro que nesse período fui transferida para outra turma e nela estava um aluno que “não conseguia aprender” e alguns colegas e professores o hostilizavam. Muitos o criticavam por ser gay, por andar sujo e por ser uma criança que não tinha uma família presente na escola. Ele sentava sempre no fundo da sala. Não falava, “entrava mudo e saía calado”, não realizava as atividades e não interagia com ninguém. Estar ali para ele parecia um martírio. Ele sempre se atrasava, o que foi motivo para receber uma série de advertências escritas por parte da escola. Ao longo dos dias fui entendendo que esses atrasos eram intencionais, pois ele não entraria junto com os demais colegas, se estivesse fora do horário. Esse aluno chamava muito a minha atenção porque era totalmente apático.

Tentava conversar e entender o porquê do desinteresse, mas ele não gostava de falar. O menino já estudava nessa escola em que trabalho há cerca de seis anos e sempre vinha sujo para a aula, era afeminado, negro, não realizava as atividades pois não tinha interesse. Durante as atividades coletivas, não conseguia se inserir nos grupos, pois era rejeitado. Faltava às aulas com frequência, não gostava de estar na escola e isso era nítido.

Todos os professores, coordenadores e diretores reclamavam ao longo dos anos, citando o aluno nos conselhos de classe. Este conselho se reúne sempre ao final dos bimestres, e dele participam diversos especialistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de discutir as notas dos alunos, o desempenho dos docentes e os resultados das estratégias de ensino empregadas. Nessa reunião as falas eram sempre as mesmas sobre o aluno: “coitado, ele não tem jeito, culpa da família, que não dá assistência”; “ele não muda, continua não se interessando”; “ ele mora sozinho com a mãe e o irmão, ele vai ficar igual ao irmão¹ e vai acabar num abrigo”.

¹ O irmão do aluno estudou nessa escola e foi expulso inúmeras vezes, pois apresentava um comportamento que não agradava à escola. Sua mãe, que o criava, era convocada a comparecer à escola, para que pudesse corrigir o seu filho. Diversas convocações foram realizadas pela direção da escola até que ela deixou de comparecer. O aluno em questão abandonou a escola, foi pego pela polícia roubando e encaminhado ao Degase, que é a instituição que aplica medidas frente a infrações penais de adolescentes.

Analisando as falas, percebemos como os especialistas acabam legitimando o discurso do fracasso desse aluno: a voz dos especialistas transforma os corpos em individualidades despolitizadas do cotidiano e da história, transformando vidas em previsibilidade, fixando retidão de destino... [...] Cárcere que aprisiona e protege por meio de sólidas fronteiras de predestinação (Baptista, 2001, p. 200).

Segundo o discurso construído nos conselhos de classe, a única coisa que restava a esse aluno era fracassar na escola e na vida. Era um aluno sem nome, cuja história de vida não era a que a escola considerava aceitável. Ao perceber que não era como os demais, passou a chamar a sua família para que respondesse sobre a falta de higiene, os atrasos e o desinteresse nas aulas, como se as aulas fossem também da responsabilidade da família. Uma prática muito utilizada pela escola é chamar à família, pois ela,

no mundo moderno,[a família] tornou-se a referência imediata do indivíduo. Aos poucos, as pessoas deixaram de ser associadas preferencialmente a uma comunidade ou à sua proveniência geográfica, passando a ser situadas a partir do seu núcleo familiar. Tal produção é nítida no caso de crianças e jovens, cujas famílias são convocadas legalmente, na maioria dos países ocidentais, para responder por qualquer movimento tido como fora dos padrões de normalidade instituídos. (Scheinvar, 2006, p.1)

A lógica fortalecida através da prática da escola é a de que a família tem como dever responder pelos seus membros, vigiar, controlar para que todos possam se integrar a regras, pois esse enquadramento é necessário ao controle.

A função da escola é fazer funcionar as normas e regras estabelecidas como normais. A convocação do responsável se deu com um único propósito: garantir que o aluno seguisse as ordens, fosse disciplinado e também para que a escola se desresponsabilizasse frente a um comportamento que considera ameaçador. O que se percebe é a

indisciplina das novas gerações como um dos grandes problemas institucionais, entendido como uma questão de responsabilidade familiar que não estabelece limites aos seus dependentes, ou típico de a dimensão psicopatológica das crianças e jovens, a partir da qual florescem diagnósticos de desequilíbrios comportamentais, atencionais, cognitivos ou emocionais. Assim, as famílias e os próprios alunos são responsabilizados por situações vivenciadas como problemáticas, o que contrasta com um cenário de tensões, conflitos e abandono das relações pedagógicas, que não são questionadas. (Scheinvar et al, 2017, p.53)

Ao analisar o trabalho da escola percebemos que usar a disciplina para justificar o sucesso ou fracasso da aprendizagem é uma prática habitual da escola, considerado normal é necessário, com isso as “relações institucionais deixam de ser consideradas como uma questão a ser problematizada, e a interpretação do “indesejável” recai sobre o comportamento dos estudantes. a escola acaba não discutindo novas propostas de trabalho ou novas intervenções, pois se centra quase que todo tempo na questão do comportamento adequado por parte do estudante.

O discurso pedagógico apontava, como causa de seu fracasso, o desinteresse em estudar, e afirmava que enquanto ele não se esforçasse não conseguiria ser aprovado.

Levei então o caso do aluno para as reuniões da escola e fui alertada pela equipe técnica que a situação não teria solução, porque não havia interesse da parte dele e da família, que era “desestruturada”, pois a mãe não cuidava dos filhos e não trabalhava, sendo o aluno um caso perdido .

Sugeri que o aluno fosse trocado de turma e turno, para um grupo com o que considere que teria mais afinidades. Insisti dizendo que não haveria problema já que ele ficaria com a mesma professora, pois ele permaneceria comigo em outra turma da qual eu também era professora. O pedido foi aceito e ele foi transferido.

Essa turma possuía um vínculo mais fraterno do que a outra. Era professora deles há quase dois anos, e as atividades propostas procuravam atender ao interesse da turma. Não havia um planejamento engessado, mas atividades que iam surgindo de acordo com os seus interesses.

Repensar a minha intervenção pedagógica passou a ser uma necessidade do momento em que observava o desinteresse dos alunos em produzir textos escritos. Se fosse solicitada uma redação sobre um determinado tema, eles não realizavam. Em uma aula experimentei deixá-los escrever livremente sobre qualquer assunto, sem determinar um mínimo de linhas, e a atividade foi concluída. Percebi que era preciso que eles experimentassem a necessidade da escrita. As relações se davam de maneira mais cooperativa do que na outra turma em que lecionava, e com o tempo construímos alianças. Quando me tornei professora da turma, no início as tensões eram grandes. Se um colega tocasse o outro era motivo de escárnio, as meninas eram assediadas e julgadas pela quantidade de meninos com que haviam se relacionado. Era aceito pelo grupo que um menino assediasse uma menina, mas não aceito que

fossem carinhosos uns com os outros, inclusive pelas próprias meninas. Diante deste acontecimento iniciamos muitos debates envolvendo essas questões.

Uma turma que antes era classificada pelos demais colegas como difícil de trabalhar, dado que os estudantes se agrediam verbal e fisicamente, mas aos poucos foram construindo novas relações, relações pautadas mais na amizade e no afeto.

Considero importante destacar que essas ideias surgiram após a minha participação no grupo de estudos que se realizava na UERJ. O grupo era voltado para discutir o livro de Celestin Freinet, as técnicas de Freinet da escola moderna, como possibilidade para instrumentalizar o trabalho diário. A minha relação com esse aluno foi objeto de um pensar coletivo, de estudos e não da genialidade de uma professora isolada. A minha articulação com os meus colegas foi essencial para colocasse em análise um pensar coletivo.

Na turma que o aluno passou a frequentar, os novos colegas o receberam de forma amigável, o chamaram para dividir as brincadeiras e aos poucos ele foi se integrando. Percebi que ele possuía uma alta habilidade para dança, então a usei como uma estratégia, para incorporá-lo na turma. Os professores que lecionavam outras disciplinas na turma como artes e educação física se interessam pela proposta de trabalho que havia feito e aos poucos iniciamos uma aliança de trabalho que foi essencial para que eu pudesse desenvolver outras práticas. Fizemos algumas conversas e apostamos em trabalhar coletivamente esperando que, nas aulas em que eles lecionassem com a turma, também reforçariam a proposta de uma trabalho integrado com a dança, baseado nos princípios de um trabalho mais dialógico. Também combinamos que escutaríamos e considerariamos as opiniões dos alunos, tomando as decisões em conjunto.

A possibilidade de abrir espaço para que professores e alunos se posicionem e falem sobre questões que consideram importantes no seu contexto de vida não é uma prática comum, visto que a escola foi produzida historicamente como local de verdades absolutas e obediência. Entendo desta maneira que quando se propõe a possibilidade de opinar e se posicionar, a maioria não o faz, o que está relacionado diretamente a uma produção subjetiva dócil, obediente, internalizada pela sociedade.

O aluno passou a ser monitor nas tarefas que envolviam essa expressão artística. Aos poucos o menino que parecia sem cor foi ganhando tons. Não faltava mais às aulas, participava das atividades e tinha as suas escolhas respeitadas pelo

grupo. Em uma das apresentações de dança realizada pela escola, todo o público aplaudiu a sua apresentação e no dia seguinte alguns dos meus colegas de trabalho me perguntaram quem era o novo aluno que se destacou, e quando ele havia chegado à escola. Me pareceu importante dizer que ele era um aluno antigo que já frequentava a escola há anos.

Questões como essas levam a perceber que a escola se sustenta em cima de normas, visando padronizar as diferenças. O aluno que não se enquadra no padrão estabelecido é anulado e passa a ser invisível. Quanto menos seguir os padrões, maior será a sua desqualificação como aluno. Falta espaço na escola para pensar formas singulares de existir. Quando algo foge do padrão, a escola sempre recorre a alternativas prontas, como se para obter êxito na educação formal bastasse seguir um manual de instrução. Essa forma de entender a escola é uma produção histórica. O conceito de acontecimento em Foucault nos permite um olhar amplo para analisar relações como a relatada a partir de uma perspectiva histórica descontínua. Para Foucault é

preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na área singular do acontecimento (Foucault, 2017, p. 73).

O surgimento de um acontecimento está diretamente ligado à inversão das forças e a novas possibilidades de estar dentro do cotidiano, apropriando-se das mecânicas que operam no cotidiano, abrindo espaço para colocar em análise as produções que nos atravessam, como por exemplo: abrir espaços para pensar além do ensino mecânico e conteudista, fugindo dos padrões tradicionais de ensino e currículo.

Considero importante apostar na noção de acontecimentos, apresentada por Foucault, para analisar o que foi produzido durante a minha relação com o menino que gostava de dançar, na medida em que é fruto das forças que “aparecem sempre na área singular do acontecimento” (Foucault, 2017, p. 73). O acontecimento é o encontro formado por forças, não por verdades; fala do acaso, de caminhos que se encontram onde não há um determinismo.

O acontecimento é um encontro que pode promover resistências, mas não é qualquer encontro. Posso dar aula todos os dias para o mesmo grupo de alunos, na mesma escola, mas essa aula não será necessariamente um acontecimento, pois o acontecimento não se repete, ele é único e, ao pensar a história a partir do conceito de acontecimento, podemos entendê-la como a possibilidade de negar as definições únicas:

a história não se preocuparia com os fenômenos, mas também não se preocuparia com todos os acontecimentos. Os acontecimentos que contam são os que têm para nós um valor, não intrínseco ou essencial, mas atribuído, e somente estes seriam de fato individualidades (Cardoso, 2005, p.107)

O acontecimento é um efeito provocado por olhares diferentes que se cruzam, por práticas incomuns. Esse encontro é formado pelo inesperado e não por verdades. Considero que foram os olhares e as práticas que funcionaram como uma intervenção, produzindo um deslocamento dos acontecimentos do meu cotidiano, dos alunos, e de meus dois colegas de trabalho que assumiam disciplinas de arte e educação física, que produziram esse movimento diferenciado. Esse movimento foi capaz de se contrapor ao discurso da homogeneidade e padronização do trabalho pedagógico. Todo discurso, seja ele pedagógico ou não, é organizado intencionalmente. Pensar pela lógica do acontecimento é encontrar possibilidades, contra o determinismo:

o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporeal. (Foucault, 1996, p. 57-58)

Esse encontro foi aleatório, não foi determinado, pois eu não tinha a menor ideia do que iríamos produzir naquela relação pedagógica. No meu encontro com esse aluno houve um encontro de força. Percebi com isso que nada é do nada, que o fato desse aluno ser um dançarino mudou todo o rumo do que estava sendo pensado. “O acontecimento corrobora a ação do “não-saber” sobre nós. Dito de outra forma, acontece alguma coisa que muda tudo, que desloca as potências e as capacidades para nos relacionarmos com o mundo e com a vida” (Almeida e Ó, 2020, p.286).

O que importa pela lógica do acontecimento na minha relação com esse aluno não é exatamente a data que isso acontece, o momento especificamente, mas o que esse encontro produziu, como se deu a ruptura, uma descontinuidade dentro das práticas cotidianas normais e padronizadas. Pensar a prática educativa pela lógica do

acontecimento é expandir o olhar e duvidar das certezas. O acontecimento se dá pela experiência, pelo encontro. Se a escola não se abre às trocas ela se engessa.

Considero necessário abrir espaço para que professores e alunos se posicionem e falem sobre questões que estão presentes em seu contexto de vida e que se relacionam aos seus interesses. Ouvir o que eles consideram importante não é uma prática comum, visto que a escola foi produzida historicamente como local de verdades absolutas, que recusam o que é trazido pela fala dos estudantes. Entendo, desta maneira, que quando se propõe a possibilidade de opinar e se posicionar, a maioria não o faz, o que está relacionado diretamente a uma produção subjetiva dócil, obediente, internalizada.

Penso que é importante abrir espaços, com reuniões coletivas e encontros com os trabalhadores da escola para pensar a instituição como lugar de análises, da experiência, da prática por meio de questionamentos. Acho que uma escola diferente da que nós temos hoje passa pela produção de novas subjetividades., novos agenciamentos, novas relações.

Entendo que esta abordagem não é uma garantia de sucesso, mas fruto de um trabalho produzido pelas alianças, pesquisa e estudo sobre novas possibilidades de intervenção pedagógica. A abordagem poderia não ter produzido esse efeito e ter produzido outros.

CAPÍTULO 4: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E INDIVIDUALIZAÇÃO

A escola, no seu cotidiano, é atravessada por discursos que afirmam que ela deve salvar o sujeito e conduzi-lo a um futuro próspero, produzindo alunos inteligentes e competentes. Como se todos aprendessem da mesma forma e pelos mesmos processos cognitivos. Esse discurso é entendido neste estudo como efeito de modos de subjetivação.

Os modos de subjetivação são as formas de existência que produzem as maneiras de sentir e perceber mundo. De acordo com Machado eles:

referem-se à própria força das transformações, ao devir, ao intempestivo, aos processos de dissolução das formas dadas e cristalizadas, uma espécie de movimento instituinte que ao se instituir, ao configurar um território, assumiria uma dada forma-subjetividade. Os modos de subjetivação também são históricos, contudo, tem para com a história uma relação de processualidade e por isso não cessam de engendrar outras formas (Machado, 1999, p. 2).

Quando uso esta concepção para pensar o meu trabalho na escola, eu consigo perceber que não existe um jeito certo ou errado de ser professor ou de ser aluno, mas sim produções que definem o que é um professor e quais as suas atribuições. Tais produções se modificam trazendo consigo desejos e orientações específicas de cada época histórica que vivemos. A escola que vivemos hoje está atravessada por concepções de vida e de afetos que se produzem dentro do contexto atual. Essas relações são subjetivadas pela forma como entendemos a realidade, por mecanismos que estão presentes de maneira pulverizada em nosso cotidiano.

Os sujeitos vão sendo definidos pelas práticas que estão presentes na sociedade. Quando entendo como professora que a dificuldade de aprendizagem do meu aluno é responsabilidade de sua família, estou reproduzindo o discurso que culpa às famílias pelas suas dificuldades e não analisando o contexto que produz tal questão essa questão. Percebo que o problema da aprendizagem, por exemplo, atravessa muitas famílias, então não é um caso isolado. Posso exemplificar alguns discursos presentes em falas que costumo escutar dos professores:

Fala 1: “Mas a turma é muito fraca, como vou desenvolver um bom trabalho? Eles nem fazem as tarefas de casa.”

Fala 2: “A família não tem responsabilidade.”

Fala 3: “Os alunos são malcomportados e por isso não conseguem aprender.”

Em todas as falas está presente o discurso que busca achar um culpado, para justificar as questões que atravessam a escola, seja este a família, seja o próprio estudante. Sempre estamos em busca de culpados, com raiva das famílias que consideramos irresponsáveis e dos alunos que não se comportam. É difícil pensar essas questões deslocando a análise para o campo da produção coletiva e histórica, mas considero necessário, à medida que culpabilizar apenas nos imobiliza, pois não conseguimos pensar novas possibilidades para realizar nosso trabalho de outra forma.

Em uma das falas também se destaca a aprendizagem como algo que pudesse ser quantificada. A noção que normalmente temos é que aprender é acumular informações e que o conhecimento é algo estático que não pode ser modificado. Tal concepção esteve muito marcada durante a minha formação docente. A percepção que eu tinha apresentava o conhecimento como algo estático, como algo a ser doado ou acumulado. Essa percepção se modificou quando iniciei os estudos em pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e comecei a perceber que conhecer está muito além de acumular informações.

Nesta pesquisa utilizo o conceito de aprendizagem trazido por Virgínia Kastrup, que entende que:

a aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. (Kastrup, 2001, p. 17).

A aprendizagem está relacionada diretamente às problematizações e experiências cotidianas. Quando um aluno brinca com outro aluno mesmo que não esteja realizando nenhuma atividade planejada, o aluno está experimentando algo e conseqüentemente aprendendo. Aprender envolve mais do que acumular informações.

As referidas falas me fazem perceber como as subjetividades individualizantes que atravessam a escola são imobilizantes e caminham na direção de uma naturalização das práticas porque de maneira silenciosa vão ditando modos de vida. Entendo que essas imobilizações são produzidas, pois do momento em que eu acredito, como professora, que o meu aluno não aprende porque ele não quer ou porque não se

esforça o suficiente, eu acabo me fechando para pensar as outras possibilidades pedagógicas que atravessam essas afirmações.

O cotidiano escolar é capaz de produzir subjetividades que individualizam, até mesmo favorecido pela forma como a escola se organiza, sempre segmentando e trabalhando para separar os corpos, evitando muitos encontros. Na escola temos muitos exemplos que podem ajudar a analisar esse discurso, mas vou escolher o que fala da participação e permanência dos alunos da educação especial nas classes regulares. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação especial é uma modalidade da educação básica voltada para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Essa educação tem uma série de orientações específicas como a lei 13.146/2015, que se propõe a promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para os deficientes. A prática pedagógica em consonância com essa legislação prevê um trabalho integrado, que respeite os interesses de cada estudante e que os mesmos tenham suporte para desenvolverem a aprendizagem.

Na escola em que trabalho as crianças podem ser acompanhadas por agentes da educação e especial, e estagiários, mas é bem precário o acompanhamento, visto que a quantidade de alunos é grande e o número de profissionais para atendimento é bem pequeno. No entanto, o que pretendo discutir é como a escola particulariza essas questões, individualizando uma problemática que é na verdade coletiva e de cunho governamental.

Nas relações diárias na escola, percebo que essa cristalização dos modos de ser está presente quando justificamos os acontecimentos como naturais. Quando uma criança não consegue aprender é muito comum que seja justificado pela escola que ela não consegue, pois seus familiares também não conseguiram: “olha, mas também viu a família da menina? Eles também não sabem ler, nenhum dos filhos que passaram pela escola conseguiu ler”. Falas como essa exemplificam a noção de uma subjetividade que se constrói a partir de uma essência, que busca culpar os que não se enquadram em padrões, sem olhar para o que a escola produz.

A família tem sido uma das culpadas pela escola por boa parte do insucesso escolar do aluno. Essa culpabilização é algo comum nas falas. Desta forma, o olhar que

se dirige à família é o olhar que a culpa por suas condições de vida, sendo responsabilizada por comportamentos considerados errados. Para Donzelot: “...a família é uma instância cuja heterogeneidade face às exigências sociais pode ser reduzida ou funcionalizada através de um processo de flutuação das normas sociais e dos valores familiares” (1980, p.13). Este chamado erro é sustentado em teorias que tendem a considerar todo comportamento fora de certo modelo como um comportamento faltoso e fruto de uma vida desestruturada. Entendo que toda prática da escola com relação às famílias está pautada em modelos de família.

A vida está em constante movimento e, ao afirmar que não há um comportamento único que acompanhe o sujeito através do tempo, entende-se que toda relação se encontra em constante modificação.

São os agenciamentos de enunciação que produzem a maneira como sentimos e percebemos a realidade. As instituições sociais como a escola se tornam locais privilegiados de produção subjetiva, pois tendem a se sustentar em discursos hegemônicos que produzem formas de ser, através daqueles

que se convencionou chamar de - jornalistas, psicólogos de todo o tipo, assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural em comunidades de periferia, em conjuntos habitacionais, etc. – atua de alguma maneira na produção de subjetividade. (Guattari e Ronnik, 1986, p. 29)

Na escola, o comportamento dos alunos define maneiras certas como referência para as famílias, estabelecendo relações a partir de um modelo certo de estar naquele espaço. O que se produz é uma determinada subjetividade como uma e certa, produtora de assujeitamento. No entanto, como propõe Guattari, as subjetividades podem ser assujeitadas e singularizantes. Nas palavras de Ribeiro et. al. (2005),

essas formas variam entre dois polos: de um lado a sujeição em relação as instituições produtoras de subjetividade: família, Estado, trabalho, mídia, marcada pela conformidade, pela reprodução do idêntico, o achatamento da heterogeneidade, das diferenças, enfim a massificação do cotidiano, sinalizando uma produção de subjetividade assujeitada; por outro lado ,a criação de novos processos múltiplos e heterogêneos, que engendram relações livres e criativas, criando outros valores, novas formas de pensar e de agir, viabilizando a produção de subjetivação singularizada. São formas paralelas e concomitantes, que podem lutar no interior de um indivíduo, grupo ou momento histórico. (p. 41)

Percebo que as práticas pedagógicas estão sempre reproduzindo modelos que estão conectados às subjetividades assujeitadas, já as singularidades são definidas como

formas específicas de lidar com os acontecimentos históricos e são produzidas por agenciamentos, ou seja, por forças que podem ser singulares ou não e estão espalhadas por todas as partes, essas forças se encontram também na escola.

As singularidades não possuem conotação moral, pois elas falam de uma produção que foge das normas e padronizações, já o assujeitamento, que é fruto das padronizações, fala de um modo de subjetividade cristalizada. Enquanto professora o assujeitamento também me constituiu, percebo a minha prática assujeitada quando reproduzo os mesmos instrumentos avaliativos para os meus alunos, o que tem resultado no uso da avaliação da aprendizagem para penalizar e reprimir.

A avaliação da aprendizagem é considerada pela escola uma ação necessária ao fazer pedagógico. De acordo com Amado (2016), a avaliação tem sido apontada como ponto culminante do processo de ensino e aprendizagem. E isso ocorre porque existe um modelo de aprendizagem que é definido por notas e conceitos, que devem ser alcançados pelas avaliações. A escola tem feito uso da avaliação como produto, não pensando na trajetória percorrida pelo aluno, mas sim no seu ponto de chegada, que é o famoso momento da aprovação e reprovação.

Analisar o processo avaliativo como algo maior do que uma prova ou teste é difícil porque a nossa formação passa pela lógica de modelos avaliativos. Apostar em produções singulares que consigam romper com o que está instituído talvez fosse uma possibilidade contra o engessamento da atividade avaliativa. Avaliar por nota e conceito é um exemplo de cristalização que garante uma padronização de práticas. No entanto, percebo que discutimos pouco a que de fato ela tem servido. Quando penso em avaliação penso em provas e testes que têm como objetivo atribuir uma nota ou conceito ao aluno.

Esses instrumentos avaliativos são usados sempre no fechamento do bimestre: normalmente as escolas dividem o ano escolar em 4 bimestres, que duram em média de 2 a 3 meses cada, durante os quais a escola deve comprovar se o aluno possuiu ou não o conhecimento para a próxima etapa de ensino. No entanto, avaliar pode ser mais do que aplicar uma prova única a todos os alunos.

É perceptível que a escola se preocupa em avaliar os alunos, mas não se propõe a avaliar o efeito de suas práticas no cotidiano, pois isso exige que os trabalhadores da escola abandonem suas certezas e convicções que podemos entender como produções

assujeitadas, construídas dentro de seus contextos de vida. Cada estudante carrega as suas análises e percepções da realidade antes de entrar na escola, por exemplo, uma criança que tem como referência a linguagem pela agressão física, entenderá que é desta maneira que ela deve se relacionar com os demais pois é assim que se relacionam com ela ou é assim que ela entende que as relações se baseiam, as referências de vida que ela construiu permitem que ela conclua desta maneira. Discutir sobre a produção dessas práticas

permite colocar em discussão as relações e as práticas instituídas, favorecendo o surgimento de estratégias educacionais implicadas com a transformação dessas relações. Além disso, a análise de seus efeitos, funcionamento etc., ajudam a problematizar a produção de subjetividades na sociedade atual (Amado, 2016, p. 14.)

Considero importante entender o que produzem as práticas assujeitadas, pois um dos maiores efeitos da pesquisa sobre mim e meu trabalho tem sido entender esses assujeitamentos para tentar deslocá-los. Na minha prática docente há uma concepção que está atrelada a um modo subjetivo de ser docente, que define a forma como eu encaminho o trabalho e estabeleço as relações com os meus alunos, compreendendo também as relações que eles estabelecem com o contexto. É nas relações que construímos as singularidades ou as padronizações.

Por essa lógica, consigo perceber com clareza que o aluno que muitas vezes é enquadrado pela escola como incapaz, desobediente ou indisciplinado, é um aluno que circula por esse espaço de um outro modo, pois possuiu movimentos diferenciados dos demais e isso não significa algo bom ou ruim.

A escola tem dificuldade de ofertar um ensino que seja atrativo aos alunos e isso se dá sobretudo por ela não ter se modificado ou se repensando dentro do seu contexto histórico. A educação especial prevê uma série de determinações com relação ao ensino e ao trabalho do professor o que acaba por gerar uma demanda maior de controle do trabalho do profissional. Recentemente na escola um aluno especial correu e, ao tentar ajudar o aluno, a professora se machucou. Como encaminhamento da situação, a direção dispensou a turma, pois a professora estava precisando de cuidados médicos. Logo depois do acontecimento, o fato tomou conta dos corredores e a questão centrou-se na culpa do aluno que não obedece por ser deficiente. O discurso ganhou grande proporção

e ao final do turno as famílias já sabiam e faziam comentários que culpavam à criança e à família por não tratar do menino.

Conforme uma professora relatou, tudo aconteceu porque o menino não obedecia e tinha mal comportamento. A professora do menino, num grupo de WhatsApp, disse que a presença do menino causa um impacto pedagógico negativo, pois ele é muito agitado e ela não tem apoio de outros profissionais para tomar conta dos outros 30 que estão na turma. A fala foi apoiada por outros colegas que concordaram com ela, pois afirma que ter uma criança que é *anormal* dentro de uma classe regular acaba prejudicando o andamento das aulas.

A família desse aluno mostrava seu descontentamento pelas falas que trazia para a escola e para professora, eram falas intimidadoras como “vou denunciar a escola porque o atendimento é ruim” ou “essa escola é uma porcaria”. A professora se posicionava dizendo que a família queria que a escola fizesse o papel que era dela, pois segundo a professora ela não era babá de aluno, já que o aluno demandava uma atenção maior que os demais devido à sua deficiência. Por não ser um corpo normal ele não se alinhava como os demais corpos. Percebi que esse era o incômodo, o aluno não agir como os demais, ele ficava à margem do processo.

Percebo muita complexidade para abordar e analisar essas questões, pois a escola tende a entender casos como esse como particular. O fato de a escola não ter uma proposta de trabalho que atenda o estudante em suas possibilidades e limitações não é uma questão das crianças deficientes, ele atravessa a maioria dos estudantes, sejam deficientes ou não. É um jogo construído para não nos darmos conta de que falamos de tensionamentos que se localizam no campo da produção articulada a determinadas produções subjetivas e não a lógicas naturais.

Tanto Foucault quanto Guattari pensam o sujeito no campo da produção. Dessa maneira, ambos reforçam que existem possibilidades de fugir daquilo que é instituído como forma de ser professora, me permitindo entender aos poucos as concepções deterministas que me habitavam/habitam.

A cada dia essas leituras vêm me distanciando mais das minhas convicções e verdades. Eu acreditava, até encontrar-me com as análises desses autores, que o ato de educar deveria ser um ato salvador e carregado de ações assistencialistas. A forma como eu entendia a prática educativa se modificou. Essa lógica me incomodava, pois eu não

queria salvar os meus alunos, como uma boa pastora que toma conta de suas pobres ovelhas. No entanto, ainda não possuía ferramentas conceituais para organizar melhor os meus argumentos e entender que se tratava de uma lógica pastoral de educação. Aos poucos fui assumindo a prática educativa como uma prática profissional que é carregada de modos de subjetivação produzidos historicamente, sempre se modificando, pois não são naturais ou fruto de uma essência ou dom. A compreensão que eu tinha do que era ser professora sofreu uma transformação e continua se reconfigurando até os dias de hoje.

CAPÍTULO 5: SOBRE A ESCOLA E A GOVERNAMENTALIDADE

Na pesquisa realizada, ao analisar a relação entre o Estado, a escola e a governamentalidade, percebi que a escola atua como uma instituição que governa as condutas não só dos estudantes, mas também das famílias, definindo como devem cuidar de seus filhos e orientá-los.

Em conversas das quais participei, os diálogos se sustentaram em definições de como eles podem educar seus filhos a partir do que a sociedade considera normal. Em uma dessas conversas a professora orientou que a família ensinasse seu filho a tomar banho e escovar os dentes, pois se não a escola ligaria para o conselho tutelar, essas questões não são pedagógicas, mas a professora entendeu que era parte da sua responsabilidade profissional orientar a família.

O indivíduo é praticamente impelido a se adequar às regras de uma sociedade que se apresenta pronta, com suas crenças, práticas religiosas e profissionais, com seus modelos econômicos instituídos e com uma lógica única através da qual as relações são explicadas. Da mesma maneira, são produzidos mecanismos internos de coerção, que fazem com que os indivíduos aceitem, acatem e temam as regras estabelecidas. Essa governamentalidade é compreendida, a partir dos estudos de Michel Foucault, como uma racionalidade que faz referência ao governo de condutas.

Essa noção de governo está vinculada às relações de poder que se modificam historicamente, pois a política não está nos espaços institucionalizados de governo apenas, mas pulverizada no nosso cotidiano, atravessando direta ou indiretamente todas as relações. Foucault vai entender a governamentalidade como um poder que permite governar os modos de vida do sujeito pelas lógicas da individualidade e do controle.

A escola é um lugar importante para colocar em análise o modo como a governamentalidade liberal está presente no governo das condutas. Com as práticas pedagógicas escolares não se governa só os que estão na escola, mas também as famílias de modo geral. Quando um aluno chega sujo à escola, sua família é convocada para que ela seja advertida por mandar a criança não higienizada para a aula.

O que percebo é que se essa família for pobre, tende a ser mais controlada que as demais. Ela é muitas vezes intimidada pelo discurso de que será encaminhada ou denunciada por não cuidar da criança. Se a criança for de classe média, essa questão é direcionada de outra forma, não há uma intimidação, mas uma orientação sutil para que

essa criança vá limpa à escola. Na escola pública é perceptível a forma repressora, coativa, no governo dos mais pobres. Há uma preocupação nítida em gerir a vida dessas famílias, o que se expressa em discursos e práticas que definem as maneiras certas de agir e de viver, desqualificando suas relações. Percebe-se que tanto as crianças pobres quanto as ricas têm seus modos de vida controlados pela escola, no entanto de maneira diferenciada.

Quando recebemos uma família pobre na escola, com muitos filhos e com poucos recursos, ela é comumente julgada por ter muitos filhos ou por não cuidar deles. Sempre que a criança pobre não se ajusta à escola, o problema é ela e a sua família. A escola tem uma dificuldade grande para lidar com a criança que não se adapta e não se enquadra nas suas regras, apelando para a punição quando não sabe mais o que fazer com o aluno que se torna um problema e não está dentro das normas e padrões.

A escola tem por prática exigir que a criança esteja uniformizada para frequentar as aulas, no entanto, quando a criança está sem uniforme, é muito comum que ela seja “convidada” a se retirar.

Uso a palavra convite entre aspas, pois o discurso usado pela escola não costuma dizer que o aluno precisar ir embora quando não se enquadra nas regras, mas ela tenta amenizar a situação com a ideia de um convite. A necessidade de a criança estar uniformizada está vinculada à padronização, que reforça a ideia de que todos devem ser iguais não abrindo espaços para as diferenças.

Não se considera o motivo pelo qual ela veio sem uniforme e menos ainda o sentimento dessa criança que é impedida de estar na escola por não estar uniformizada. Com essa prática se reforça que existe uma forma adequada de se vestir para frequentar a escola. Por esse mecanismo as famílias são orientadas a estarem com seus filhos uniformizados para frequentarem o espaço escolar.

A escola vai fortalecendo essas normas que são formas de governo. Um governo que se direciona ao enquadramento do sujeito, usando para isso a norma, pois ela

permite abordar os desvios, indefinidamente, cada vez mais discretos, minuciosos, e faz que ao mesmo tempo esses desvios não enclausurem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que a expressão de uma relação, da relação indefinidamente reconduzida de uns com os outros. O que é uma norma? Um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade" (Ewald, 1993, p. 86)

A norma tem como objetivo enquadrar as famílias em padrões sociais a partir de determinadas referências de vida. Ela é responsável por controlar o comportamento do sujeito pela normalização, governando suas condutas.

As práticas escolares se organizam em torno dessa concepção. Em uma reunião de professores realizada na escola, uma das pautas foi a higiene das crianças. Foi unânime entre os professores que a limpeza das crianças deveria ser prioridade das famílias, que elas deveriam ter responsabilidade sobre os seus membros, para não chegarem com uniformes sujos e com mau cheiro.

Pouco falamos sobre a vida dessas famílias. As falas vinham no sentido de julgar não de acolher seus filhos. Muito interessante observar como essa produção é forte e atravessa os professores, que acabam por naturalizar a questão da higiene como requisito para frequentar o espaço escolar.

Esse assunto tomou conta de toda reunião, sobrando pouco menos de 15 minutos para tratar das atividades pedagógicas que a escola realizaria no próximo bimestre.

As práticas pedagógicas se orientam pela normalização, fazendo com que o aluno se enquadre às regras sem questioná-las. São práticas de governo que, de acordo com Foucault, aparecem

no século XVI com relação a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo – reatualizado, por exemplo, pelo retorno ao estoicismo no século XVI; problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia, que aparece e se desenvolve no século XVI[...] (Foucault,2017, p.407)

O governo de condutas é produzido no contexto da sociedade moderna que tem como efeito a produtividade do sujeito. O governo está em toda parte, em todos os lugares, pois as relações sociais são campos de poder, diferente da ideia de um governo centrado na figura do Estado, entendido como o lugar em que se encontra o poder. Diferente do entendimento de que o poder está em um lugar e que esse é o Estado, Foucault propõe pensar as formas de governo como um modo de governamentalizar a vida. Trata-se de uma análise que nos faz ver que nós também somos o Estado atravessados por uma série de regras e técnicas.

A arte de governar, tal como aparece em toda literatura, deve responder essencialmente à seguinte questão: como introduzir a economia, isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – no nível da gestão de um Estado? A introdução da economia no exercício político será o papel essencial do governo. (Foucault,2017, p.413)

No século XVIII, as técnicas de governo irão se voltar para a população, produzindo uma racionalidade que irá se preocupar com o seu controle e, nessa medida, com a duração da sua vida, exercendo um controle biológico que foi chamado por Foucault de biopolítica, cujo intuito é o de governar o coletivo.

O biopoder atravessa o período moderno, controlando não só a vida do sujeito, mas da população. O Estado passa a se organizar por uma série de estratégias que visam ajustar o comportamento do conjunto populacional. Os controles de natalidade e da migração são exemplos de estratégias biopolíticas, cujo foco é a preservação da população, pois ela precisa estar saudável para trabalhar e consumir.

Para Foucault (2008) vivemos uma vida governamentalizada desde o século XVIII. A governamentalidade seria

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado. (FOUCAULT, 2008 a, p. 143- 144).

A governamentalidade faz parte da vida moderna e está presente no nosso cotidiano. Nesta pesquisa ela é posta em análise a partir da instituição escolar, já que a escola tem como um dos seus maiores objetivos definir padrões de comportamento e desenvolvimento. O governo de conduta, como entendido por Foucault, atua direta ou indiretamente sobre o sujeito.

A governamentalidade não entende o governo como algo localizado apenas nas instituições próprias, mas sim como um gerenciamento das relações, capaz de nos tornar a todos a figura do Estado, a partir da economia. Cabe, então, perguntar-se: “O que é governar? Governar segundo o princípio da razão de Estado é fazer que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo” (Foucault, 2008, P.6). Esse governo é capaz de definir o que é aceitável economicamente e o que não é, organizando para isso uma série de normas que têm como objetivo orientar a vida em sociedade. Essa lógica de gerir

relações, tecidas no campo micropolítico, é o que permite definir como uma mãe deve educar o seu filho ou como ela deve se portar por ser mãe, por exemplo.

Historicamente, de acordo com Foucault, a noção de um Estado governamentalizado é organizada a partir de determinadas demandas sociais, que têm como objetivo principal regular a população:

o Estado de justiça, nascido numa territorialidade de tipo feudal, que corresponderia grosso modo a uma sociedade da lei - leis consuetudinárias e leis escritas -, com todo um jogo de compromissos e litígios; depois, o Estado administrativo, nascido numa territorialidade de tipo fronteiriça, e não mais feudal, nos séculos XV e XVI, esse Estado administrativo que corresponde a uma sociedade de regulamentos e de disciplinas; e, por fim, um Estado de governo que já não é essencialmente definido por sua territorialidade, pela superfície ocupada, mas por uma massa: a massa da população, com seu volume, sua densidade, com, é claro, o território no qual ela se estende mas que de certo modo não é mais que um componente seu. (FOUCAULT, 2008, p. 145).

Com as mudanças na sociedade moderna as relações de poder se reconfiguraram e a lógica do poder passou a ter como alvo a população, caracterizando o que Foucault chamou de biopolítica. Na biopolítica a questão central não é mais apenas a disciplina dos corpos, mas um também controle sistemático da espécie humana, que envolve questões como: natalidade, higiene e alimentação. O Estado se torna soberano a partir do aparato jurídico, devido ao seu conjunto de leis, já que o governo não se dá mais pela presença de um monarca ou de um governante, mas sim pelo conjunto de estratégias voltadas ao controle:

Arte de governar pautada pela verdade, arte de governar pautada pela racionalidade do Estado soberano, arte de governar pautada pela racionalidade dos agentes econômicos, de maneira mais geral, arte de governar pautada pela racionalidade dos próprios governados. São todas essas diferentes artes de governar, essas diferentes maneiras de calcular, de racionalizar, de regular a arte de governar que, acavalandando-se reciprocamente, vão ser, grosso modo, objeto do debate político desde o século XIX. (Foucault, 2008, P.424)

A população se torna o alvo principal das novas tecnologias de poder, já que é necessário que os sujeitos sejam regulados por uma série de mecânicas, para ser tornarem eficientes. De acordo como Foucault, para entender melhor a noção de biopolítica se faz necessária uma análise do liberalismo econômico:

parece-me, contudo, que a análise da biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o regime geral dessa razão governamental de que lhes falo, esse regime geral que podemos chamar de questão de verdade - antes de mais nada da verdade econômica no interior da razão governamental, e por conseguinte, compreender bem o que está em causa nesse regime que é o liberalismo, o qual se opõe à razão de Estado, ou antes, [a] modifica fundamentalmente sem talvez questionar seus fundamentos. Só depois que

soubermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo é que poderemos, parece-me, apreender o que é a biopolítica (Foucault,2008, p.30)

É no contexto do liberalismo econômico que o biopoder irá se estruturar, usando o Estado como um regulador da vida coletiva, tomando como princípio básico a economia, produzindo toda uma racionalidade que irá destacar a noção de liberdade, passando a entendê-la como um elemento essencial ao funcionamento do capitalismo:

O liberalismo, no sentido em que eu entendo, esse liberalismo que podemos caracterizar como a nova arte de governar formada no século XVIII, implica em seu cerne uma relação de produção/destruição [com a] liberdade [...].É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam, limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc. (Foucault,2008a, p.87)

Assim, como professora não preciso que alguém me diga como devo me portar na escola, que roupas devo usar e como devo direcionar a fala aos meus alunos, pois sou subjetivada por uma moral que me orienta a me faz portar-me de forma que seja aceita. Todas as práticas que compõem a escola são de governo. O governo opera microscopicamente no cotidiano, como expressão de relações de poder. O que me parece interessante colocar em análise não é especificamente quem exerce o poder ou quem governa quem, mas sim como as relações de poder e as técnicas de governo compõem os estudantes, as famílias, os profissionais da educação, etc...

Para pensar a construção dessas técnicas de regulação de condutas vou descrever abaixo uma situação muito vivida na escola em que trabalho, e está presente em outras escolas, que é o chamado “dever de casa”. Nas reuniões que realizamos com as famílias e os professores, a não entrega do dever de casa está entre as maiores reclamações por parte dos professores. Os professores justificam que a não entrega do dever de casa tem sido prejudicial ao desenvolvimento dos estudantes. A fim de conversar com as famílias a direção combinou uma reunião com uma determinada turma que tinha muitos casos de estudantes que não traziam as atividades prontas de casa.

A reunião contou a presença da professora e da diretora da escola, que começaram justificando que a não realização das tarefas de casa eram importantes para que os estudantes obtivessem um bom aproveitamento nos estudos. Durante a reunião uma senhora responsável falou que não tinha como fazer as atividades pois era difícil e quem acabava fazendo era ela e não o seu filho. Após a fala dessa mãe, algumas se posicionaram dizendo que também não conseguiam acompanhar seus filhos durante a resolução das atividades, pois chegavam muito tarde em casa. Ao final dessas falas a

professora argumentou que as famílias devem ser mais responsáveis e acompanhar seus filhos, nesse momento uma outra parte concordou com a fala e aplaudiu a professora.

A situação relatada nos faz perceber que na verdade do “dever” é na verdade é uma forma de regular a família obrigando que ela acompanhe o estudante em casa e governe o que ele faz. O chamado “dever de casa” é voltado as famílias e não aos estudantes. A professora ao passar as atividades de casa exerce um poder sobre o estudante e sua família, muitos resistem e não fazem, mas algumas famílias entendem que é responsabilidade delas entregar as atividades para que não sejam cobradas ou precisem assinar advertências pelo mal comportamento de suas crianças.

Todas as relações sociais estão atravessadas por relações de poder, que estão presentes em diferentes lugares, de diferentes maneiras. Assim, segundo Foucault, o poder é uma relação de forças, e está em todas as partes. Não existe em nenhuma sociedade divisão entre os que têm e os que não têm poder, e sim entre os que o exercem e os que não o exercem, entre os que exercem em formas, graus e locais diferenciados o poder. O poder, desta forma, não existe como um objeto. O que há são relações, práticas de poder:

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento de um discurso (Foucault, 2017 p.278)

As questões que atravessam o cotidiano da escola estão articuladas diretamente às relações de poder. As relações de poder são definidas por Foucault não enquanto

um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas [por] ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detem exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 2017, p. 193)

Para Foucault, todas as relações são de poder, caracterizadas pela forma como se estabelece o governo do homem pelo homem. As questões de governo e poder em

Foucault são úteis na compreensão da modelação do aluno moderno, na medida em que o sujeito e as relações que o atravessam são produções históricas. O poder é entendido por Foucault como produtivo e não somente coercitivo, pois ele pode produzir múltiplas formas de existir e não só medo e opressão, pois toda relação de poder é composta por forças de resistência.

Essas resistências se apresentam na escola de diversas maneiras, seja quando os alunos burlam as normativas ou quando criam formas de lidar com determinadas situações, contrariando ou enfrentando o estabelecido. A resistência é capaz de criar e recriar, de transformar, trazendo consigo a possibilidade de mudança, de luta contra o que está definido com único e insubstituível, contra o que não quer permitir outras formas de vida. A resistência que se apresenta na escola emerge a partir das relações de poder. Ela nos permite pensar na possibilidade de alteração da relação estabelecida entre as diferentes posições e perspectivas políticas.

As relações de poder caracterizam a forma como se governa a conduta de outros homens e os seus modos de vida. Não atravessa somente as instituições escolares, mas todos os locais. Nesse sentido, podemos compreender uma governamentalidade que não se restringe ao universo estatal, pois é muito mais ampla, já que está presente em todas as relações e espaços, objetivando o governo do indivíduo:

Como quer que seja, através de todos esses sentidos, há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades (Foucault, 2008 a, p. 132)

5.1 Estado governamentalizado

Como citado anteriormente, de acordo com Foucault é a partir do século XVIII que a lógica de governo denominada por ele de governamentalidade irá surgir. Essa racionalidade exigiu modificações das práticas estatais, refinando a forma de atuar do Estado, que passa a operar por mecânicas de disciplinarização. A governamentalização do Estado se dá no contexto do liberalismo econômico, ampliando a noção de liberdade para o consumo e a produtividade do sujeito.

Essa maneira de atuar do Estado não é neutra, já que ela está ancorada diretamente no liberalismo econômico. Sendo assim, toda regulamentação estatal tem como objetivo principal o fortalecimento da economia, principal lema do liberalismo. Nesse sentido, a produção de uma racionalidade que destaca a necessidade de produzir para o

crescimento do mercado financeiro se torna essencial, fazendo com que o indivíduo se entenda como responsável por essa produção, não necessitando que alguém diga pois subjetivamente isso já foi introjetado. Essa racionalidade é essencial para que a lógica mercadológica se fortaleça, produzindo formas de pensar obedientes e uma razão que entenda o Estado como uma relação sem a qual não seria possível a sobrevivência social.

Foucault sinaliza que: “O Estado é ao mesmo tempo o que existe e o que ainda não existe suficientemente. E a razão de Estado é precisamente uma prática, ou antes, uma racionalização de uma prática que vai se situar entre um Estado apresentado como dado e um Estado apresentado como a construir e a edificar” (FOUCAULT, 2008, P.6). Esse Estado é um regulador que vai criando estratégias implementadas por meio de diversas técnicas, visando garantir um sujeito produtivo e obediente.

Uma técnica muito utilizada na escola e que participa da construção desse indivíduo produtivo é o currículo, que de acordo com Ó e Scheinvar (2020, p.326) “emerge a serviço de uma forma de controle social sustentada na classificação e pasteurização dos conteúdos, com a função precípua de ensinar hierarquia e obediência a partir de um padrão de verdade”. O currículo formal é apresentado pelas leis e diretrizes gerais da educação no Brasil como um grande orientador do trabalho pedagógico nas escolas, pois tem como objetivo definir os conteúdos a serem desenvolvidos pelos alunos, durante um determinado período. um potente mecanismo de padronização de conhecimento e de controle dos alunos. No cotidiano, esse currículo é na maior parte das vezes trabalhado na perspectiva tradicional, apostando em métodos de repetição e memorização e não de significação de um conteúdo que atrele o que se propõe ensinar à vida dos alunos.

Aquele aluno que não consegue se apropriar dos conteúdos mecanicistas, deve ficar reprovado, pois não produziu o suficiente e não está apto para avançar. Essa lógica atravessa diretamente o trabalho docente. Embora também existam os casos de alunos que passam de um ano de escolaridade para outro sem domínio de currículo.

Percebemos como a lógica econômica, que visa produtividade, está presente e acaba regulando o trabalho pedagógico. Essa preocupação em alcançar a produtividade por meio de atividades é uma construção subjetiva, que se conecta aos modos de vida do estudante, pois enquanto professora não preciso de um gestor que me diga que é

preciso trabalhar os conteúdos definidos, já que eu mesma sei disso, e acabo produzindo essa prática. A noção de um Estado governamentalizado fala da noção de uma regulação que não se dá só nas macro-relações, mas também no campo das relações cotidianas.

Uma situação que a escola em que trabalho tem vivido pode ajudar a analisar essa questão. Foi oferecido a um grupo de alunos com rendimento classificado como baixo pela escola, aulas de reforço aos sábados pela manhã. A listagem nominal trazia o nome de 40 estudantes que precisariam participar. Por orientação da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, reunimos as famílias para apresentar a oferta das aulas que durariam 3h por sábado. O quantitativo que frequentava as aulas era baixo, por volta de uns 15 em média. Ao realizar reuniões com as famílias para entender o não comparecimento dos estudantes, todas justificaram que não tinham como acompanhar as crianças aos sábados pois tinham outras ocupações.

No conselho de classe em conversa com os professores a direção relatou que havia feito contato com as famílias e que elas não tinham interesse na proposta. Nesse momento houve uma grande indignação por parte dos professores presentes que acharam que a família deveria dar prioridade a levar as crianças à escola, independente de seus afazeres. O que se esperava era que as famílias se reprogramassem para levar os estudantes. Dois responsáveis que traziam seus filhos já haviam comentado com a professora que todas as famílias deveriam agradecer o fato de receber essa ajuda, porque estudo é muito importante. Entendo que tinha uma expectativa a respeito da participação, se pretendia que as famílias estivessem presentes deixando seus outros afazeres.

Percebo que a relação da escola com as famílias é sempre em tom de cobrança e ameaças, não é necessário convocar o conselho tutelar pois a escola acaba realizando o trabalho de fiscalização.

O conceito de governamentalidade me ajuda a compreender que o trabalho da escola para a condução das vidas é mais importante do que o seu fazer pedagógico, quando os professores se reúnem a prioridade é sempre falar sobre comportamentos inadequados e não novas estratégias de aprendizagem por exemplo, investimos o tempo das reuniões falando sobre o bom estudante e o mal estudante, mas não conseguimos parar e escutar a história de cada uma dessas crianças. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz como um dos seus princípios a liberdade de aprender, no entanto quando analisamos as práticas da escola conseguimos perceber

que a ideia de liberdade não está associada a fazer o que se quer, mas sim a uma defesa do capital, pois o consumo é essencial para sustentar as práticas liberais.

O mercado é o elemento mais importante para o Estado liberal, por isso esse Estado deve defender o capital a qualquer preço, produzindo uma série de mecanismos coercitivos e incentivadores para que o indivíduo deseje ser produtivo e competente. Essa liberdade é produzida como um mecanismo do liberalismo, pois ele precisa da liberdade para existir:

(...) a liberdade de comportamento no regime liberal, na arte liberal de governar, essa liberdade de comportamento está implicada, é convocada, tem-se necessidade dela, vai servir de reguladora, mas para tanto tem de ser produzida e tem de ser organizada. (...), a liberdade no regime do liberalismo não é um dado, a liberdade não é uma região já pronta que se teria de respeitar, ou se o é, só o é parcialmente, regionalmente, neste ou naquele caso, etc. A liberdade é algo que se fabrica a cada instante. O liberalismo não é o que aceita a liberdade. O liberalismo é o que se propõe fabricá-la a cada instante, suscitá-la e produzi-la com, bem entendido, [todo o conjunto] de injunções, de problemas de custo que essa fabricação levanta (Foucault, 2008b, P.88)

O liberalismo manipula os interesses do sujeito, produzindo racionalidades que nos atravessam cotidianamente. Como consequências do liberalismo, além da produção da liberdade, temos a produção do perigo como uma necessidade para sustentação da governamentalidade liberal:

Podemos dizer que, afinal de contas, o lema do liberalismo é "viver perigosamente". "Viver perigosamente" significa que os indivíduos são postos perpetuamente em situação de perigo, ou antes, são condicionados a experimentar sua situação, sua vida, seu presente, seu futuro como portadores de perigo. E é essa espécie de estímulo do perigo que vai ser, a meu ver, uma das principais implicações do liberalismo. Toda uma educação do perigo, toda uma cultura do perigo aparece de fato no século XIX, que é bem diferente daqueles grandes sonhos ou daquelas grandes ameaças do Apocalipse, (...) (Foucault, 2008b, p.90)

Desta maneira podemos observar que essa noção de perigo é naturalizada e vai integrando as relações como um elemento natural da vida contemporânea. A escola atua a partir desta noção quando muitas vezes pune seus alunos e até mesmo suas famílias, porque eles não sabem ser livres e não conseguem fazer bom uso da liberdade que lhe é concedida. Como exemplo na hora que os alunos descem para o lanche ou almoço, nas escolas em que trabalhei, era proibido que os mesmos fossem sozinhos ao refeitório, pois era preciso garantir que eles não se comportassem mal.

A escola utiliza em seus discursos e práticas a preocupação em proteger o aluno ou suas famílias para que não estejam em perigo, e a partir daí vai produzindo uma série

de mecanismos para que consiga garantir uma tutela do aluno. Cito como exemplo uma prática considerada por profissionais da educação como necessária para a organização da escola: as filas de alunos. Em uma escola em que trabalhei não era permitido que os alunos na faixa etária de 12 e 13 anos circulassem sozinhos pelas rampas, pois é perigoso, já que era “muita liberdade para os alunos”, segundo uma inspetora de turno. Percebo que essa prática está associada ao discurso liberal, pois produz a noção de perigo, com o objetivo de controlar o sujeito. A noção da insegurança é necessária para que o liberalismo se fortaleça:

O liberalismo se insere num mecanismo em que terá, a cada instante, de arbitrar a liberdade e a segurança dos indivíduos em torno da noção de perigo. No fundo, se de um lado (é o que eu lhes dizia na última vez) o liberalismo é uma arte de governar que manipula fundamentalmente os interesses, ele não pode - e é esse o reverso da medalha -, ele não pode manipular os interesses sem ser ao mesmo tempo gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança/liberdade, do jogo segurança/liberdade que deve garantir que os indivíduos ou a coletividade fiquem o menos possível expostos aos perigos. O que caracteriza a arte de governar é mais a mecânica interna do que a externa, porque falamos de naturalizações que vão engendrando as nossas relações. (Foucault, 2008b, p.90)

A insegurança é uma produção, uma maneira de governar a população, conduzindo suas vidas no sentido de garantir uma vigilância maior. Na escola aprendemos que somos livres, ao analisar essa questão, no entanto, percebemos que a ideia de um indivíduo que nasce livre é uma produção subjetiva.

Ao observar atentamente as práticas governamentalizadas, reparamos que o sujeito nasce submetido a uma série de obrigações sociais e que ele precisa obedecer a normativas entendidas como naturais pela sociedade.

O que acontece com um responsável que não matricula o aluno na escola? Ele é punido, pois estar na escola não é uma escolha, não se frequenta a escola só por vontade, se frequenta porque é uma determinação posta pela legislação educacional no Brasil. A escola é uma instituição essencial na construção do sujeito moderno, produtivo e obediente, através da captura da criança e do confinamento. Percebemos cotidianamente que o Estado monitora e controla tudo que se relaciona à educação, visto que é preciso manter a população sobre controle para que ela possa trabalhar e consumir.

Entre os diversos efeitos das práticas liberais que atravessam a escola, considero relevante destacar a relação entre o discurso liberal e a formação do aluno. Durante a pandemia da covid-19 no Brasil, por iniciativa governamental, fábricas,

lojas, shopping e escolas foram fechadas logo em seu início meados de março de 2020. Repentinamente a educação remota passa a ser uma alternativa apontada pelo governo. Diante da nova realidade, a prática pedagógica passou a estar articulada a novas tecnologias. Iniciadas as aulas digitais alguns efeitos emergiram, dentre eles a não participação dos alunos nas aulas virtuais propostas.

O discurso que reina na escola, para justificar a não participação dos alunos, é a falta de responsabilidade e de compromisso da família com a educação de seus filhos. Essa culpabilização é um dos efeitos da concepção liberal de indivíduo, segundo a qual cada um é responsável por si mesmo, de forma a isentar a responsabilidade do poder público para com os sujeitos.

Dentro dos padrões liberais, o sujeito acaba por se tornar o único responsável pela situação em que vive, desconsiderando as precárias condições sociais, políticas e econômicas vividas pelos cidadãos. Durante as aulas remotas, os professores reclamavam que as famílias não se interessavam em acompanhar as suas crianças durante as aulas remotas. E se incomodavam com isso, pois percebiam que muitos acessavam as redes sociais, mas não realizavam as tarefas. Os professores concluíam que o problema não era a falta da internet ou do equipamento para acesso e convocavam as famílias para que se responsabilizassem culpabilizando-as. Esse discurso marca a fala da grande maioria dos docentes, durante as aulas remotas.

Nas reuniões agendadas online, as famílias não compareciam e justificavam que não tinham tempo disponível para tal. Isso acabou gerando uma grande comoção e revolta entre os professores, pois eles acreditavam, como dito acima, que a falta de acesso se dava por falta de consciência e comprometimento dos responsáveis, enquanto na verdade era nítido que a maioria não realizava as atividades, pois não tinha interesse, já que elas ocorriam de maneira não atrativa para os alunos ou então por não ter acesso a equipamentos eletrônicos e internet.

Independente das tecnologias usadas as práticas pedagógicas continuam desconectadas do cotidiano. As escolas “ignoram a esplendorosa diferença que as ideias, as pessoas e as coisas exibem entre si; por isso mesmo, tais objetivos e procedimentos não têm qualquer relação objetiva com a verdade que eles mesmos veiculam e incansavelmente afirmam estabelecer” (Ó,2016, p.2).

Estamos diante de tempos sombrios que nos desafiam e abrem perspectivas de mudança. A pandemia destacou que a escola precisa ser reinventada e reconstruída a

partir de novas lógicas. No entanto, a entrada das tecnologias digitais não garante que isso aconteça.

5.2 Governamentalidade, disciplina e a minha prática

De acordo com Foucault a vigilância disciplinar se dá de modo contínuo para, aos poucos, ir moldando condutas e modos de entender a vida: “a vigilância sobre os indivíduos se exerce ao nível não do que se faz, mas do que se é; não do que se faz, mas do que se pode fazer” (Foucault, 2002 p.104). Foucault definiu as chamadas instituições de sequestro como aquelas que têm como objetivo se apropriar das forças produtivas do sujeito e do seu tempo de trabalho, além de vigiar e confiná-lo. Um tipo de estrutura de exercício de poder pautada por uma racionalidade própria da sociedade capitalista, na que o trabalhador deve ser disciplinado e produtivo, pois sem a disciplinarização não é possível se apropriar das suas forças.

Articulando essa questão com a escola, podemos perceber que dentro do sistema tradicional de educação o enquadramento do sujeito só é possível graças a práticas pedagógicas disciplinadoras. O uso do tempo do trabalhador deve garantir produção: “A primeira função do sequestro era de extrair o tempo, fazendo com que o tempo dos homens, o tempo de sua vida, se transformasse em tempo de trabalho” (Foucault, 2011 p.119). A escola é uma instituição de sequestro que produz corpos dóceis e obedientes com o adestramento e o controle do tempo. O corpo do aluno é treinado para que se possa extrair ao máximo sua produção, por isso percebemos que a organização do tempo de permanência do aluno no espaço escolar é minuciosamente calculada para que ele tenha “o que fazer” e não fique com tempo ocioso. A disciplina exerce assim um poder sobre os corpos com o objetivo de ampliar a sua produtividade.

A questão do governo do homem ressoou no meu trabalho como professora, pois percebo nas práticas escolares a forma como se governavam as condutas de todos que ocupam o espaço escolar, com o objetivo de produzir corpos dóceis para que pudessem ser domesticados. Foucault entende um corpo dócil como aquele que “pode ser submetido que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2011, p. 164). Os corpos dóceis são produzidos a partir de técnicas disciplinares e do controle das ações do corpo visando ampliar a sua produção. Um corpo aperfeiçoado pela disciplina é o que obedece às regras, que está pronto para executar o que se pede.

Na escola o aluno disciplinado é aquele que atende prontamente às ordens que lhe são dirigidas.

Desde seu surgimento, a escola tem como um dos seus maiores objetivos adestrar os corpos para que se tornem dóceis. Ao entrar no espaço escolar percebemos com clareza essa prática, pois se exige a todo o tempo a produção de um corpo que obedeça. Esse corpo dócil tem vida, no entanto uma vida de obediência. De acordo com Foucault:

É o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. Este corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar de rituais através dos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos “degenerados”. (Foucault, 2017, p. 234)

É um governo que se dá pelas disciplinas de controle do corpo, o que se pretende não é mais castigar através do suplício, mas sim esquadrihar o corpo a partir de uma nova lógica de poder, que propõe governar o homem a partir das táticas e técnicas, que levam à obediência e à ordem, não só a nível da formulação de um política de Estado, mas a nível das micro relações, produzindo assim uma racionalidade que deve responder essencialmente à seguinte questão: “como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família” (Foucault, 2017, p. 413).

Podemos concluir então que todas as práticas pedagógicas expressam uma governamentalidade que está imersa em relações de poder, seja o poder disciplinar ou pastoral. Alguns professores aprovam ou reprovam seus alunos com base em seus comportamentos e atitudes, ou seja, frequentemente, se o aluno for obediente, ele é aprovado, caso contrário é reprovado. Percebemos a utilização de uma prática que é sustentada a partir das normas. A norma é uma construção que tem como objetivo definir o que é normal e anormal. Os anormais são os que precisam de correção, para que se tornem normais. Na escola muitas vezes os professores consideram a produção do estudante com base em sua obediência.

Um corpo dócil é aquele que teve suas forças e potências capturadas e está enquadrado dentro das normas disciplinares. Muitas vezes é aceitável por famílias e professores que um aluno bem-comportado seja aprovado mesmo sem o domínio dos

conhecimentos mínimos definidos para o seu ano de escolaridade, e inaceitável a aprovação de um aluno considerado como malcomportado, pois ele não é obediente. O meu interesse não está em julgar a atitude dos colegas diante dessas situações, mas sim entender a lógica de funcionamento dessa prática. Colocar em análise as práticas com base nos modos de subjetivação nos ajuda a entender que ela é mutável historicamente, sendo assim não há uma subjetividade única, que possa ser aplicada para qualquer época.

Dito em outras palavras, a subjetividade vai definindo a forma como vivemos, pensamos e nos relacionamos, produzindo práticas de vida, que se conectam a determinadas demandas sociais e ajudam a sustentar as normas.

É importante observar que a obediência é construída como um requisito necessário para que o aluno possa frequentar a escola, inclusive muitos pedem que se avalie também o seu comportamento durante sua permanência no espaço escolar e que se atribua uma nota ao mesmo. Essa lógica apresenta com clareza que para estar na escola é preciso estar enquadrado nas regras. Aquele que não estiver precisa ter o seu corpo moldado para que isso seja alcançado. De acordo com Foucault, a fabricação desses corpos se dá a partir do processo de disciplinalização, que:

implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses 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, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (Foucault, 2011, pg.133)

Esse conceito de disciplina amplamente discutido pelo autor em “Vigiar e punir”(2017) nos permite entender a produção das relações escolares, por isso muitos exemplos podem ser citados, mas destaco aqui a prática que sempre me causou questionamentos, que é a de separar o aluno que não se enquadra nas regras e normas dos demais alunos da turma, com o objetivo de evitar que ele possa vir a causar problemas para a escola. Através dessa prática de distribuição dos corpos se fortalece a lógica disciplinar que:

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT,2017, pg.138)

A lógica disciplinar é muito forte e nos travessa a todo momento pois: “o dispositivo escolar que montámos há séculos permanece intato nestes nossos dias da revolução digital” (Almeida e Ó,2020,pg.1) .Durante a pandemia, a prática pedagógica evidencia como a escola, apesar de estar atravessada pelas novas tecnologias , ainda se organiza e se estrutura pela lógica disciplinar.Tal percepção está presente nas falas e práticas de professores, alunos e suas famílias, que chegaram a mim, como coordenadora pedagógica de uma escola pública no Rio de Janeiro. Destaco, a seguir, algumas delas: *“meu filho, não vai fazer as aulas porque ele não vai aprender nada a distância”, “como vou conseguir fazer com que o meu aluno aprenda, se não tenho controle sobre as atividades que ele faz?”, “ estou sentindo que não estou aprendendo nada professora, porque não posso copiar as matérias no caderno”, “não sei como vai ser para controlar os alunos, porque não tenho como castigar, com falta de recreio os que não obedecerem”*.

Durante as aulas presenciais, era possível pedir que o aluno saísse de sala, no caso de mal comportamento, já no ensino a distância essa estratégia de poder para garantir o controle foi reconfigurada. Agora, com os aparelhos virtuais, o professor bloqueia o aluno como estratégia, para que ele não participe da atividade. Mas esse mesmo professor pode ser bloqueado em algumas plataformas pelos seus alunos. Muitos colegas reclamavam, pois eram excluídos das aulas pelos alunos. Se por um lado, essas são práticas que impedem alguns professores de fazer o seu trabalho, pelo outro essas práticas podem ser entendidas como práticas de resistência, como uma forma de dizer: “isso aqui tá chato”, “não quero fazer”.

A lógica de controle permanece, como no ensino presencial, o que se modificam são os mecanismos utilizados. Observei, a partir de algumas falas, que os professores mais autoritários e rígidos eram os que mais sofriam essa ação por parte dos alunos. Dentre as manifestações dos professores cito uma bem marcante: “o aluno tem que obedecer, sou eu a autoridade na aula”.

A ideia de uma educação disciplinar permeia a concepção de educação da maioria dos profissionais da educação e das famílias dos estudantes. Essa noção, apesar de antiga, é mais atual do que nunca, pois o poder disciplinar atua como uma teia que captura a todos e de tantos outros se utiliza de recursos pulverizados nos espaços escolares. O poder disciplinar tem como um dos seus maiores objetivos adestrar o corpo e inibir as resistências, enquadrando as singularidades.

O corpo do aluno é treinado para que se possa extrair ao máximo sua produção, tudo minuciosamente calculado para que não permaneça sem ocupação. Essa lógica ficou muito destacada durante as aulas remotas, pois se massificavam atividades, para que em casa não tenha muito tempo ocioso, e não perca o hábito de produzir. Esse um pedido feito pelas próprias famílias, já que na sociedade atual a escola é fundamental para estruturação da família.

Vale lembrar que para muitas famílias a escola não é só um espaço de socialização, mas um lugar onde suas crianças podem se alimentar, devido às suas condições de pobreza. Outras famílias contam com pouco espaço em suas moradias, não sendo possível permanecer com as crianças juntas ao mesmo tempo dentro das suas casas. Essa questão foi apontada diversas vezes na fala dos responsáveis e dos alunos: “professora o que eu mais sinto falta na escola é do espaço para brincar”. Essa foi a fala de um aluno, em uma das reuniões que realizamos para que pudéssemos pensar do que sentíamos falta ao não ir à escola, ou seja, a escola pode ser tanto a possibilidade de alimentação quanto um espaço para conviver e aprender. Não nos damos conta, muitas vezes,, mas somos produzidos a partir de uma referência de escola.

Essa produção, no entanto, não é um dado secundário pois, atravessa boa parte das famílias, inclusive dos próprios professores que estavam tomados pelo medo e a angústia durante a pandemia. A maior preocupação do grupo era sobreviver com seus familiares. Nesse contexto percebe-se uma desvalorização da educação pública, já que não havia espaço para uma articulação entre a escola e a família dos alunos e muito menos a possibilidade de se pensar uma proposta pedagógica mais articulada ao contexto da realidade de vida deles. A questão central era cumprir carga horária dos professores e fazer as crianças se manterem ocupadas.

A análise que realizei da experiência da educação virtual é que o trabalho pedagógico é entendido pelas famílias como algo que não tem muito sentido, pois o aluno não está na escola presencialmente, fazendo prevalecer a ideia de que a educação se dá apenas com o aluno e o professor no mesmo espaço físico.

Falamos a todo tempo de novas tecnologias e de um trabalho diversificado, mas continuamos apostando nos métodos tradicionais de ensino, que não valorizam o protagonismo do aluno. A nossa prática ainda é de silenciamento das diferenças.

De acordo com as análises realizadas foi possível observar que a escola é uma instância conflitiva que se apresenta como um espaço de produção de novas possibilidades de atuação e de agir. As relações que atravessam essa instituição sustentam e reafirmam o discurso subjetivo que vem sendo produzido e que reduz as problemáticas a uma lógica individualizada.

Detectamos, desse modo, a necessidade de um olhar mais atento sobre as práticas, pois as mudanças macro só são bem-sucedidas na medida em que ocorrem modificações micropolíticas. A partir desta perspectiva a análise do contexto é um elemento fundamental para construção de novas formas de intervir em cenários concretos, como da escola.

Por mais que os profissionais da escola sejam bem-intencionados e engajados com o trabalho, operam de acordo com a lógica predominante vigente e as suas práticas acabam resultando em responsabilização familiar e individual.

Sei que estamos diante de tempos sombrios que nos desafiam e abrem perspectivas de mudança, no entanto percebo que a escola ainda é capaz de produzir experiências potentes e alegres. Uma das experiências que mais gosto de lembrar é de um estudante cadeirante portador de paralisia cerebral, que nunca estudou.

A sua mãe foi obrigada a matriculá-lo e ela tinha receio de como seria a nova experiência. Nós, trabalhadores da escola, também tínhamos muita insegurança com relação a forma como os outros o receberiam, como seria sua convivência com os demais e a sua adaptação, devido aos diversos cuidados que o estudante exigia. Lembro que equipe da educação especial se reuniu pensando uma série de estratégias e orientações, pois a turma na qual ele seria matriculado era muito agitada e agressiva, segundo os professores.

No entanto ao chegar na sala de aula a professora e a mãe do aluno foram surpreendidas pela recepção calorosa por parte dos estudantes e a maneira como se organizaram entre si para que pudessem ajudar ao colega, lembro que a professora comentou que eles criaram combinados para executar durante as atividades físicas a fim de preservarem o novo colega.

Foi interessante observar como eles acolheram o menino criando suas próprias estratégias, se revezavam para estar ao lado da criança, não com tristeza, mas com alegria.

A vida pulsa e não cabe dentro de normativas e legislações, por vezes o novo nos travessa e nos arranca daquilo que considerávamos seguro, das nossas verdades e certezas. Chego a esse momento com mais dúvidas do que certezas, mas acreditando que a educação se produz a partir das alianças e dos encontros.

REFERÊNCIAS

AMADO, Luiz A. Saléh. A organização curricular e a avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos: uma experiência em EJA. In mimeo. AMADO, Luiz Antonio Saléh. O proeja e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da educação. Trab. educ. saúde [online]. 2015, vol.13, n.2 [citado 2017-02-15], pp.411-428. Disponível em: . Epub 20-Mar-2015. ISSN 1678-1007. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00030>

ALMEIDA, T., & Ramos do Ó, J. (2020). A vida como acontecimento e a potência do indeterminado em tempos de pandemia para pensar a relação com a infância. *Sociedad E Infancias*, 2020, 285-288.

BAPTISTA, L. A. dos S. **A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder.** In: MACIEL, I. M. (org.) *Psicologia e educação: novos caminhos para a formação.* Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2001. p 195-209.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. BRASIL.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 mar. 2016.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. **Acontecimento e história: pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas.** Trans/Form/Ação [online]. 2005, v. 28, n. 2 [Acessado 6 Junho 2021] , pp. 105-116. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-31732005000200007>>. Epub 02 Jun 2006. ISSN 1980-539X. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732005000200007>.

CASTRO, Edgardo. **Dicionário Foucault.** Temas, conceitos, autores. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011a [Vocabulário de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Tradução da edição de 2004].

DONZELOT, Jacques. *A Polícia das famílias.*1980. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito.* Lisboa, 2000. Pp. 77-125.

HECKERT, Ana Lúcia C. et al. **A escola como espaço de invenção**. In: VILELA-JACÓ, Ana. Rio de Janeiro:2004.

LAPASSADE, G. (1977). Grupos, organizações e instituições (H. A. Mesquita, Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Original publicado em 1974)

LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito In: Solange Jobim e Souza. (Org.). Subjetividade em Questão: A Infância como Crítica da Cultura. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005

Machado, L. A. D. (1999). Subjetividades contemporâneas. In M. E. B. Barros (Org.), Psicologia: questões contemporâneas (pp.211- 229). Vitória: EDUFES.

Nietzsche, a genealogia e a História. Em: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREINET, C. (1975). As Técnicas Freinet da Escola Moderna. (2ème éd; traduit par Silva Letra). Lisboa: Editorial Estampa Ltda, Coleção Técnicas de Educação

FOUCAULT, M. Segurança, território e população São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160

_____.O governo de si e dos outros:curso no Collège de France(1982-1983),tradução Eduardo Brandão . São Paulo: Martins Fontes 2010.

_____. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

GUATTARI, F. & Rolnik, S. (1996). Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf> acesso em: 12/03/2014

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 1-17, jun./jul. 2004.

RESENDE, H. DE. **A genealogia de Michel Foucault e a história como diagnóstico do presente: elementos para a História da Educação.** *Cadernos de História da educação*, 19(2), 335-334.

RIBEIRO, D. M., Miranda, L. L., Feitosa, G. L., Cardoso, N. F. S., Oliveira, P. S. N., & de Oliveira, T. C. D. (2016). **Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção.** *Revista De Psicologia*, 7(1), 81-93. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/3675>

ROMAGNOLI RC, Paulon SM. **Escritas implicadas, pesquisadores implicantes: notas sobre os destinos da subjetividade nos desatinos da produção científica.** In: Dimenstein M, Leite J (org.) *Psicologia em pesquisa: cenários de práticas e criações*. Natal: Editora EDUFRN; 2014. p. 23-42

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. **Movimento Institucionalista e Análise Institucional no Brasil.** *Revista Sociais e Humanas*. Santa Maria, v. 15, n.1, 2002.

SCHEINVAR, ESTELA, LLOBET VALERIA. La Producción de la (in)Disciplina: Tensiones entre la obediencia y los procesos de singularización. *Sisyphus — Journal of Education* [en línea]. 2017.

SCHEINVAR, E. **A família como dispositivo e privatização do social.** *Arq. bras. psicol.* [online]. 2006, vol.58, n.1, pp. 48-57. ISSN 1809-5267.

SCHEINVAR, E.; MEDEIROS, R.; COUTINHO, P. A lógica pastoral na prática docente. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 370-378, 12 fev. 2016.

SCHEINVAR, ESTELA; NASCIMENTO, M. L. . O diário de campo como ferramenta de estágio. In: FONTOURA, Helena do Amaral, MOREIRA, Sueli de Lima. (Org.). *Experiências partilhadas de formação docente: estágios e outras práticas na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ)*. 1ed. Niterói: Intertexto; faperj, 2020, v. 1, p. 129-134.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. **Produzir subjetividades: o que significa?** Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p.10-23, dez. 2008. Disponível em: Acesso em: 25 fev. 2016.

VASCONCELOS, M. F. F. & PAULON, S. M. (2014). **Instituição militância em análise: a (sobre)implicação de trabalhadores na Reforma Psiquiátrica brasileira.** Psicologia & Sociedade, 26(n. spe.), 222-234.