

A FABRICAÇÃO DO CORPO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Nádia Geisa Silveira de Souza¹

Ana Arnt¹

Anelise Rabuske¹

Ao tomar o corpo como superfície dos acontecimentos, Michel Foucault nos inspira a interrogar o efeito das práticas sociais na fabricação do corpo. Nesse sentido, nossas pesquisas têm procurado conhecer e chamar a atenção para as implicações das práticas escolares na constituição de determinados sujeitos. Para tanto, temos estabelecido conexões com proposições de Michel Foucault e de autores do Campo dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas. Na tessitura de tais discussões a escrita desse trabalho foi organizada em três momentos. Num primeiro momento, abordaremos as contribuições dos estudos genealógicos de Foucault para pensar as relações de poder/saber com as quais o corpo se relaciona. No segundo, discutiremos os efeitos das estratégias disciplinares na produção do corpo/saber dos alunos durante aulas de Biologia. No terceiro momento, trataremos da articulação de um conjunto de práticas de exame, vigilância e controle com determinadas falas na produção de corpos disciplinados e dos “alunos-problema”².

Ferramentas para pensar o corpo ...

Nos estudos genealógicos Foucault (1998a, 1998b, 1999b) toma questões do presente – o aprisionamento e a sexualidade – para, ao voltar ao passado, fazer a história das instâncias e das relações de poder que investem, marcam e controlam o corpo, inscrevendo-o tanto como um corpo dócil e produtivo para o sistema em que se encontra inserido quanto como dotado de uma determinada sexualidade. O olhar que lança ao passado não procura o reconhecimento da identidade, mas interessa-se por mostrar os elementos cotidianos que submetem os corpos e se submetem e que muitas das coisas que formam as paisagens, vistas como universais,

¹ PPG em Educação/FACED/UFRGS.

² Na análise, em ambas pesquisas foram utilizadas ferramentas de cunho etnográfico. Observações, em sala de aula e em diferentes espaços/momentos do cotidiano escolar, e entrevistas registradas num Diário de Campo (Arnt, 2005; Rabuske, 2006). Foram examinados, também, os registros escritos sobre os alunos: Livros de Ocorrência, Pastas Individuais e bilhetes para as famílias (Rabuske, 2006).

resultam de mudanças históricas precisas (FOUCAULT, 1996). Segundo ele, suas análises “vão contra a idéia de necessidades universais na existência humana. Mostram a arbitrariedade das instituições e mostram qual é o espaço de liberdade da qual podemos desfrutar e que mudanças podem realizar-se” (ibid.:144).

Ao discutir o pensamento de Nietzsche a respeito da genealogia como pesquisa da proveniência e da emergência, Foucault diz que o sentido histórico faz entrar o devir naquilo que se pensava perene – o corpo. Ao tomar o corpo como superfície de inscrição dos acontecimentos, o filósofo vai nos dizer que se enganam aqueles que pensam o corpo como sede de instintos, desejos e sentimentos perenes ou como lugar de pura fisiologia. O corpo, diz Foucault (1998a:27), “é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências”. Esse olhar histórico que não procura nele o reconhecimento e nem a constância vai mostrar que nada no homem, nem mesmo seu corpo é suficientemente durável para que se possa entender outros homens e reconhecer a si neles. Se quisermos conhecer de onde provém o corpo, é preciso descobrir as marcas sutis, singulares, que nele se entrecruzam e fabricam uma rede custosa de desenredar. Enquanto marca do que acontece, a proveniência do corpo (ou sua herança) inscreve-se nos sistemas nervoso, digestivo, respiratório, nos hábitos alimentares, na forma de respirar, de movimentar-se, de sentir, no seu ritmo (FOUCAULT, 1998a).

Nas análises que empreendeu em *Vigiar e Punir* acerca das transformações dos métodos punitivos, a partir do século XVIII, Foucault vai nos falar da legitimidade de se fazer uma história dos sistemas punitivos com base na história do corpo, uma vez que é para ele e suas forças que as tecnologias corretivas se direcionam. Ao falar sobre a história do corpo aprisionado nos sistemas punitivos, o filósofo vai nos dizer que o corpo está imerso num sistema político em que as relações de poder/saber, ao atuarem sobre ele, o marcam, dirigem, submetem-no a trabalhos, a rituais, tornando-o um corpo útil – um corpo submisso e produtivo – e, ao mesmo tempo, objeto e produto de saber.

Assim, Foucault, vai nos falar do ingresso do corpo, especialmente a partir de meados do século XVIII, numa rede de técnicas disciplinares, que funcionam no interior das

instituições de seqüestro – escola, asilo, hospital, exercito, as prisões –, com a finalidade de formar, reformar e corrigir o corpo a fim de que o mesmo torne-se qualificado para o sistema em que se encontra inserido, ao mesmo tempo em que dele se extraem conhecimentos dos sujeitos submetidos ao olhar e controlados pelos poderes. Saberes extraídos dos próprios indivíduos e usados para conduzir os seus próprios comportamentos e pensamentos (FOUCAULT, 1999b). Todavia, o filósofo vai chamar nossa atenção para o funcionamento do corpo dizendo-nos que corpo não é algo consentido dessas tecnologias invisíveis de poder que circulam e funcionam em cadeia no meio social, mas elas o atravessam, marcando-o e tornando-o efeito e agente de difusão. O indivíduo “não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. (...) é um efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão” (FOUCAULT, 1998a:183-184).

Dessa forma, Foucault problematiza e desloca tanto a noção de corpo dominado pelo poder quanto à noção de poder como uma superestrutura capaz de uma dominação global. Segundo ele, “o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. (...) o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles” (FOUCAULT, 2000:35). Nas discussões que empreendeu acerca do funcionamento das tecnologias disciplinares e suas implicações na constituição do indivíduo, o filósofo vai nos falar da fabricação do indivíduo na inter-relação das tecnologias disciplinares. Assim, temos que parar de pensar o poder como algo negativo, que reprime e recalca, mas como produtivo. O poder produz conhecimentos, campos de saber, sujeitos, rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se extrai e sobre ele se exerce originam-se nessa produção (FOUCAULT, 1999a). Ao tematizar acerca do funcionamento das relações de poder e a questão do sujeito, Foucault (1995), vai referir-se ao poder como a maneira conforme a qual alguns procuram estruturar o campo de ações possíveis de outros. Nessas relações emergem as estratégias de resistência, as quais têm a finalidade de produzir confronto através de mecanismos de luta, insubmissão. Desse modo, o exercício do poder somente ocorre e atua sobre sujeitos “livres”, aqueles que têm condições de gerar confronto, de criar estratégias de luta e de resistência.

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

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

No caso do pensamento educacional, tais deslocamentos tornam-se fundamentais, uma vez que, ainda hoje, as práticas escolares supõem a existência de uma essência humana universal a ter suas potencialidades desenvolvidas seja através das intervenções pedagógicas, seja através das suas articulações com as práticas e os discursos das psicologias humanistas e desenvolvimentistas (SILVA, 1994; LARROSA, 1994). Ao interrogar a teoria do sujeito do conhecimento e propor outra maneira de examinar tal questão, Foucault (1999b:10) sugere que se procure:

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

Tomar as práticas e os discursos enquanto estratégias que, ao engendramos determinados conhecimentos, pensamentos e ações sociais, encontram-se implicadas na constituição de determinadas subjetividades e sujeitos de conhecimento, tem-nos levado a interrogar não só a noção de sujeito, como já referi, mas, também, a articulação das práticas que funcionam no interior das escolas. As práticas escolares, mais do que ensinar matérias neutras, atuam como estratégias organizadoras e regulamentadoras do que os alunos pensam sobre si e o mundo.

A seguir, então, discutiremos a questão do disciplinamento dos saberes em aulas relacionadas ao campo da Biologia na escola³.

Disciplinando saberes...

Na pesquisa realizada numa escola estadual de Ensino Médio observamos aulas de Biologia. Nestes momentos, percebemos que os conhecimentos relacionados a esse campo eram apresentados de forma fragmentada e desvinculados das experiências dos estudantes.

Para ilustrar, trago o exemplo de uma aula observada, em que o assunto tratado era Embriologia. Nesse dia, a professora comentava sobre o desenvolvimento embrionário de um ser vivo muito especial para esse campo de conhecimento – o anfioxo. A partir da explanação sobre as fases iniciais do desenvolvimento nesse animal, a professora pretendia explicar o processo no humano.

Nesse momento da aula, um aluno questiona “*quem é esse anfioxo?*”. Os estudantes questionavam o motivo de estudarem um animal que ninguém conhecia. A professora responde:

“Por que a gente vai estudar esse bichinho aqui, que é o anfioxo? Ele é um cordado. Nós somos cordados, o que é isso? Os mamíferos são cordados, como os outros animais vertebrados. Nós temos, um dia, no nosso desenvolvimento embrionário, uma estrutura chamada notocorda. Essa notocorda é substituída pela coluna vertebral. Mas nesse animalzinho aí, o anfioxo, ela não é substituída pela coluna, é como se fosse uma coluna primitiva (...). E a notocorda persiste no animal adulto, então por que a gente estuda ele? Porque a gente estuda o mais primitivo, que é ele, para entender todo o resto. Sinceramente, eu nunca vi, nem sei onde ele vive direito”.

³ Nos referimos, aqui, à dissertação de mestrado de Ana Arnt, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Nádia Geisa S. de Souza. Nesta pesquisa, buscamos problematizar como a escola lida com o corpo nas suas práticas cotidianas e naquelas relacionadas com o campo da Biologia (Arnt, 2005).

Apesar da professora também não conhecer o “famoso” animal, ele é conteúdo “escolar”. Uma das explicações para estudá-lo, na abordagem do desenvolvimento embrionário na escola, refere-se à ordenação que fazemos do conhecimento e da natureza a partir dos conhecimentos acadêmicos desse campo. Assim, “organizamos” e classificamos os saberes segundo as “verdades” e a ordenação instituída pelo campo disciplinar sem nos interrogarmos se há a necessidade ou não de abordarmos determinadas temáticas naquele espaço, uma vez que ali ocorrem e se criam outras relações, saberes e problematizações. Nas práticas escolares ligadas ao campo das Ciências da Natureza, seguimos a noção de que para compreender o “complexo” precisamos partir do mais “simples”. Nesse sentido, Foucault (2002:74) vai dizer que:

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

Esse ordenamento das coisas – dos seres, das estruturas, dos fenômenos – não é, portanto, natural, pois ao considerarmos um indivíduo “simples” em relação a outro “complexo”, coloca-se em funcionamento diferentes discursos.

Assim, as razões de estudarmos, na escola, o anfioxo estão ligadas a uma tradição acadêmica que organiza o conhecimento de determinada maneira. Por um lado, esses saberes, como outros tantos, nos são ensinados dentro de uma lógica específica, como se o próprio conhecimento tivesse sido “descoberto” daquele modo, ou seja, como se antes de perguntar e estudar sobre o desenvolvimento embrionário humano, ou de outros animais vertebrados, algum cientista tivesse pensado em observar um anfioxo, num momento qualquer, para somente depois passar ao ser vivo seguinte, na “escala” da complexidade crescente, até chegar, “enfim”, nos seres humanos.

Por outro lado, os conhecimentos tratados, na escola, são reformulados a fim de adequar-se ao público que se destina à aprendizagem. No entanto, tal organização do conhecimento (ou “escolarização” do mesmo) não é realizada fora de relações de poder, ou seja, essa “pedagogização do conhecimento” só tem sentido se pensada em relação aos

processos que a constituíram (VARELA, 1994). Popkewitz (1994:192), ao comentar a esse respeito diz que: “a escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. (...) Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática”.

Nesse sentido, o disciplinamento dos corpos e dos saberes encontram-se imbricados, na medida em que os conhecimentos escolares são organizados para determinado público, para sua formação e atuação em nossa sociedade, não sendo, portanto, uma organização neutra. Varela (1994), ao discutir o disciplinamento dos saberes, trata do ordenamento do conhecimento, mostrando-o como relacionado às condições culturais e sociais da sociedade moderna. Segundo ela, nos dias de hoje, “a pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco, o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão” (idem: 93).

Para acrescentar outro efeito do disciplinamento dos saberes à discussão, trago o diálogo de duas alunas durante a entrevista. Nessas falas, podemos ver que alguns saberes, mesmo apresentados nos “conteúdos escolares da Biologia”, não têm relação com o que elas gostariam de saber.

Marina⁴: “(...) Nutrição. Eu acho que falta na matéria. Eu acho que é muito importante. Por que, por exemplo, no Globo Repórter de sexta passada mostrou que as crianças que são desnutridas podem vir a ser obesas quando adultas. Eu não tinha a mínima idéia disso. Eu acho que a gente podia ver isso”.

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

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

Ao trazer tal diálogo, buscamos chamar a atenção para efeitos do disciplinamento dos saberes e sua pedagogização, visto que o enquadramento e a fragmentação dos conhecimentos legitimaram modos de falar e ensinar, que têm dificultado a emergência de relações entre o que é abordado a partir das disciplinas e a vida das pessoas.

⁴ Para preservar a identificação dos alunos, os nomes mencionados nas pesquisas são fictícios.

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

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

Disciplinando comportamentos, atitudes, ritmos

Na imersão empreendida no cotidiano de uma escola⁵, nas observações em sala de aula foi possível perceber que, ali, funcionavam e se entrecruzavam relações de poder, técnicas disciplinares e ações, em certa medida violentas, como mecanismos não só de produzir o corpo do “bom” aluno, mas, especialmente, como práticas que se intensificavam na tentativa de captura dos “fugitivos”. Assim, as relações entre professores-alunos e alunos-alunos configuravam a sala de aula como um espaço atravessado relações de submissão ao controle disciplinar e por embates entre aqueles que pretendiam controlar o corpo de outro e estes que não se submetiam às técnicas disciplinares. Para ilustrar os tipos de relações que vi em exercício naquela sala de aula, trazemos excertos com algumas cenas do cotidiano de uma turma de quinta série:

O professor de Matemática orienta os alunos para que se sentem com postura, fila retinha para fazer o trabalho que vai valer nota. Distribui a todos uma folha xerocada que contém os exercícios a serem resolvidos.

⁵ Nos referimos, aqui, à pesquisa de mestrado de Anelise Scheuer Rabuske, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Nádia Geisa S. de Souza, com a qual procuramos conhecer como se produz o “aluno-problema” no cotidiano de uma escola (Rabuske, 2006).

A professora de Ensino Religioso caminha até onde Guilherme está sentado e diz a ele: Vou te dar uma chance de colocar a bala ou o chiclete no lixo. **Este levanta prontamente, vai até a lixeira, onde joga o chiclete que tinha na boca. A professora retoma com ele:** você sabe sobre as normas de funcionamento da escola, as normas de disciplina, né... uma delas é não comer balas nem chicletes na aula. Uma outra é fazer as atividades que são solicitadas.

No momento em que a professora de Geografia retorna à sala, alguns alunos lhe comunicam: Professora, o Danilo saiu da sala sem tu deixares!; Profe, a Tainá jogou a borracha em mim; Profe, o Alex estava correndo aqui dentro e bateu na minha classe. **A docente utiliza os relatos dos alunos para chamar a atenção daqueles que foram “delatados” pelos colegas, lembrando com estes as normas da escola.**

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

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

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

Alguns desses fragmentos tornam visível, também, estratégias utilizadas pelos alunos como tentativas de burlar as regras ou mesmo de fazer algo diferente daquilo que está determinado pelos regulamentos escolares. Talvez, seja possível dizer que os investimentos

de poder/saber, que atuam sobre aqueles corpos, criam simultaneamente os comportamentos vistos como se distanciando do instituído. As técnicas disciplinares ao mesmo tempo em que se dirigem ao conjunto dos alunos presentes na sala de aula, direcionam-se de modo mais intenso àqueles corpos que em dados momentos parecem “escapar”, sendo para estes que se voltam de modo mais ativo e coercitivo, estendendo sua ação e controle não só sobre o corpo institucionalizado, mas as suas famílias.

Ao falar sobre a ramificação e estatização dos mecanismos disciplinares, Foucault (1999a) mostra que, “enquanto por um lado os estabelecimentos de disciplina se multiplicam, seus mecanismos têm uma certa tendência a se desinstitucionalizar (...) a circular em estado ‘livre’” (p.174), apontando para essa vigilância e tentativa de controle de todos sobre todos que é possibilitada pelo que o autor chama de “minúsculos observatórios sociais” (idem, *ibidem*). Assim, as famílias são vigiadas pelas escolas, os professores são vigiados pelos pais, buscam-se informações com vizinhos e/ou conhecidos, os alunos e alunas vigiam-se uns aos outros bem como a seus docentes...

Nesses movimentos e embates a articulação dessas instâncias com a finalidade de disciplinar e normalizar, também, se configura num elemento que fabrica, que possibilita a emergência dos “alunos-problema”, na medida em que coloca em circulação uma norma em relação a qual todos são comparados, estabelecendo-se a partir daí categorias, entre elas, a de “bom aluno” e a de “aluno-problema”.

Narrando os “alunos-problema”...

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

Um elemento importante, nas histórias de vida desses alunos, utilizado para justificá-los como problemáticos, vem a ser a repetência. “Ser” repetente constitui-se uma marca que

permite olhar o aluno como alguém que “não deu certo”, mesmo sendo numa outra escola ou em outro ano letivo. A categoria “repetente” aparece em contraposição à categoria do “aprovado”, trazendo em a conotação negativa do “não ter dado certo”.

Embora a repetência integre diversos elementos das relações sociais, a sua institucionalização nos processos avaliativos ocorre através da nota. Esta quantificação cria condições para a comparação do aluno em relação a uma média padrão, a partir da qual ele passa a ser considerado apto ou não para ir adiante, para ser aprovado. Porém, a nota não se forma apenas a partir de dados quantitativos, mas num processo que integra observações de comportamentos, histórias de vida, ações cotidianas, mínimos “desvios”, modos de pensar e de conhecer. A pretensa neutralidade da nota, entendida como capaz de representar as condições do aluno, tem funcionado como uma “sentença final”, sem que se discuta a rede associada ao modo como o aluno é visto e interpretado. A nota é inventada nessa articulação entre observações, interpretações, valores, constituindo-se num arbítrio que penaliza-gratifica os alunos, operando diferenciações e posicionamentos, especialmente daqueles vistos como “desvios”, “incapazes”, “sem inteligência”, enfim, aqueles que precisam refazer o percurso – os “repetentes”.

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

A fala da diretora sobre o Guilherme mostra como é entendida a condição do aluno visto como “problema”:

C⁶: (...) Ele é tri-repetente. Ele tem bem mais idade que os colegas dele. Então, ele vive junto com os colegas essa fase de transição, porém, numa maturidade um pouquinho superior. Fisiológica, né? (Diário de Campo, p.36).

⁶ Para preservar a identificação das pessoas que aparecem na pesquisa, os professores serão identificados com letras maiúsculas e os alunos com nomes fictícios.

Dois elementos, em especial, são considerados problemáticos no caso das repetências: um deles é a questão da diferença de idade que se cria entre os alunos de uma mesma turma. As idades diferentes tornam-se um problema na medida em que são entendidas como geradoras de interesses/posicionamentos diferentes, que “entram em choque” quando têm que conviver. A idade aparece como norma definidora de interesses, motivações, necessidades, pensamentos, desempenhos supostamente iguais e de distribuição nas séries e/ou nos turnos, atuando no processo de normalização dos alunos e de hierarquização de saberes e aptidões.

Os modos pelos quais a escola conduz sua organização e funcionamento baseiam-se, ainda, em determinados princípios de ordem e de produtividade modernos. Nesse sentido, ao discutir o funcionamento das estratégias disciplinares, Foucault (1999a:126) vai dizer que “a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar”, pois possibilitou tanto uma distribuição e um controle individualizado quanto um trabalho simultâneo. Para o autor, nesse quadriculamento, a ordenação em fileiras, que passa a atuar no século XVIII, vai definir o modo de organização do espaço escolar e de seus participantes. A escola passou a não ser mais apenas um espaço de ensinar, mas de observar, avaliar e recompensar (ou punir) segundo padrões hierárquicos e saberes produzidos por essas técnicas. Os mecanismos disciplinares que passam a funcionar nas instituições de seqüestro, especialmente na escola, operam a criação de “quadros vivos” que “transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1999a:127).

Na busca da ordem, os quadriculamentos que funcionam no espaço escolar geram determinadas categorias, posições e pertencimentos de alunos, sendo especialmente a idade e aquilo que se supõe que eles devam saber e aprender, nesta ou naquela idade, critérios de ordenamento na seriação escolar. Simultaneamente cria-se a desordem, pois esta só existe em relação à suposta ordem a partir da qual funciona a comparação entre os alunos. Um aluno só pode ser considerado “fora” da série adequada em função da sua idade e dos elementos a ela associados na medida em que a própria escola cria tais categorias de seriação.

Em relação às repetências, ainda, apareceu o fato de que, por anos seguidos, os alunos precisam estudar os mesmos conteúdos, o que gera desinteresses. Esses, então, passam a ser

descritos como aqueles que: incomodam, não querem aprender, apresentam problemas de concentração, não fazem os temas, brincam nas aulas e ficam impacientes atrapalhando o “bom” andamento da aula.

Constitui-se, também, um conjunto de sintomas para explicar e justificar as suas condutas, mesmo entendendo-se que acontecem em função das repetências, não se discute os critérios de reprovação ou os motivos dos desinteresses ou, ainda, o papel das práticas pedagógicas enquanto implicadas nessas situações. Além disso, nas decisões das professoras durante o Conselho de Classe parece prevalecer aquilo que, supostamente, os alunos mostram saber ou não: ele sabe, mas às vezes ele não acerta; eles sabem, mas ao mesmo tempo eles não sabem.

A tênue fronteira entre o que os alunos sabem e o que não sabem serve, muitas vezes, como requisito para uma nova reprovação (acrescidas às avaliações de comportamento, que apresentam peso significativo). Além disso, ao se decretar aquilo que o aluno deve aprender e se interessar, estabelece-se uma hierarquização de conhecimentos: os conhecimentos válidos a serem ensinados e aqueles com menos valia.

A valoração atribuída a determinados conhecimentos adquire um caráter natural na instituição escolar, fixando nos programas curriculares, aquilo que deve ser cumprido e ao que os alunos devem corresponder no decorrer do ano letivo. Assim, os conhecimentos adquiridos pelos alunos em suas experiências em outros espaços não encontram lugar ali, visto que, desde a modernidade, a escola vem atuando na instituição dos conhecimentos “científicos”.

A essas práticas, associa-se, ainda, a naturalização do olhar direcionado aos alunos, avaliando-os a partir de critérios associados à banalização e difusão de interpretações psicologizantes, posicionando-os como “problemas” a serem encaminhados para atendimento psicológico. Numa das observações, durante o recreio, ocorreu a seguinte cena na sala dos professores:

(...) alguns professores conversam sobre como as turmas estavam hoje. PM senta-se ao meu lado numa poltrona e começa a me dizer que o aluno Guilherme estava hoje muito *agressivo*, que não fez nada na aula, que é *hiperativo*, que nunca sabe como ele vai estar na aula. Depois de falar sobre esses

sentimentos e modos de compreender o aluno, passo a pôr em questão sua fala. Peço que me explique em que momentos, na aula, percebeu Guilherme agressivo. PM encontra dificuldades para responder. Questiono seu entendimento sobre *hiperatividade*. Aponto-lhe vários momentos em que o aluno trabalhou. Ela diz, rindo: Agora não sei mais nada. Será que não nos acostumamos a falar sempre do mesmo jeito desse aluno? Alguns colegas meus têm muita dificuldade de lidar com o Guilherme. Eu até que não tenho, mas acho que ouço tanto eles falarem que ele não faz nada que acabo também dizendo isso...(Diário de Campo: 91).

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

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

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

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

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

respiratória, estando com o nariz constantemente congestionado. Em caso de urgência, a escola deverá entrar em contato com a família por meio de um vizinho que tem telefone. Nessa Ficha, preenchida e assinada pelo pai, a família comunica à escola que o filho e seu irmão “*são bastante agitados*”. Aparece aqui uma informação sobre o comportamento do garoto Alex a partir da percepção de seu pai. Essa situação parece mostrar que os próprios pais passam a relatar minúcias e a diagnosticar seus filhos, talvez mostrando que já aprenderam a observar e contar o que a escola deseja saber sobre eles e suas famílias.

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

Ocorrência nº 29-2005.

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

Ocorrência nº 41-2004.

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

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

08/04/05

Alex: amassou a prova e conversou bastante.

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

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

Além desses registros “oficiais”, junto aos Cadernos de Ocorrências, também foi possível encontrar um bilhete escrito pela professora de alemão em que esta comunica:

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

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

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

Tais estudos nos possibilitaram ver que, no espaço escolar, o aluno ingressa num conjunto de práticas de saber, exame, vigilância e controle, que articulado a padrões de normalidade, posiciona-o como “bom” aluno ou “problema”. Assim, as práticas escolares integram, os processos implicados na produção de subjetividades. Tal compreensão do processo de escolarização aponta para a necessidade de colocarmos em dúvida permanente o que estamos fazendo ali e os efeitos de nossas intervenções.

Referências bibliográficas:

- AQUINO, J. G. “Alunos-problema” *versus* alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. *PRO-POSIÇÕES* – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, v.12, n.2-3 (35-36), jul–nov. 2001, p.91-108.
- ARNT, A. M. *De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, mórulas e trissomias: falando do corpo nas práticas escolares*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS. Dissertação de Mestrado, 2005.

- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW: Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. RJ: Forense Universitária, 1995:231-249.
- __. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A., 3ª ed., 1996.
- __. *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 13ª ed., 1998a.
- __. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. SP: Edições Loyola, 4ª ed, 1998b.
- __. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 21ª ed., 1999a.
- __. *A verdade e as Formas Jurídicas*. RJ: Nau Ed., 2ª ed., 1999b.
- __. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. SP: Martins Fontes, (1ª ed. 1999), 2ª ed., 2000.
- __. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994:35-86.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: Silva, T. T. da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.
- RABUSKE, A. S. “Alunos-problema”: discutindo práticas implicadas na produção do anormal. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 2006. Dissertação de Mestrado, 2006.
- SILVA, T. T. da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.