

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Julio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes – Campus São Paulo

GABRIEL SILAS SANTANA FILARETO

**O ALUNO-PROBLEMA: ENTRE A DISCIPLINA E O
EMBRUTECIMENTO**

São Paulo

2021

GABRIEL SILAS SANTANA FILARETO

O ALUNO-PROBLEMA: ENTRE A DISCIPLINA E O EMBRUTECIMENTO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Artes Visuais, sob orientação da Professora Doutora Rita Luciana Berti Bredariolli.

São Paulo

2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

F478a	Filareto, Gabriel Silas Santana, 1996- O aluno-problema : entre a disciplina e o embrutecimento / Gabriel Silas Santana Filareto. - São Paulo, 2021. 48 f. : il. color. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Disciplina escolar. 2. Crianças-problema. 3. Sociologia educacional. 4. Ambiente de sala de aula. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 371.5
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

GABRIEL SILAS SANTANA FILARETO

O ALUNO-PROBLEMA: ENTRE A DISCIPLINA E O EMBRUTECIMENTO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP) como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Artes Visuais, sob orientação da Professora Doutora Rita Luciana Berti Bredariolli.

Trabalho de conclusão de curso aprovado em: 29/03/2021

Banca Examinadora

Prof. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Orientadora

Prof. Dra. Rejane Coutinho Galvão

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Membro titular da banca
examinadora

AGRADECIMENTOS

Foi através de seu acolhimento que foi possível chegar até aqui. Agradeço imensamente a minha orientadora, Rita Bredariolli, para além de todo seu investimento e gesto de confiança na minha pesquisa, por seu afago nos meus, não raros, momentos de desespero. Sua presença na minha vida é um alento e uma inspiração.

Cabeça e coração: é ele quem me mostra a luz no fim do túnel. Agradeço ao meu parceiro de vida, Claudio Cyrino, por sua atenção e cuidado com todas as questões referentes e adjacentes à minha pesquisa além de, ainda mais importante, amor e companhia que tem feito em todos esses anos juntos.

Agradeço também à Professora Doutora Rejane Coutinho pela diligência e cortesia em participar desse processo formando a banca avaliadora, além da sua longa contribuição em seu papel de formadora de professores.

Aos meus incríveis amigos, Luciana Martins, Julio Ribeiro e Fernanda Pantuzzo, por todos os momentos partilhados com afeto e cheios de discussões. Com vocês, o paraíso é logo ali. <3

RESUMO

A pesquisa aqui desenvolvida realiza uma análise atinente a produção do aluno-problema, noção que nasce na década de 1920 com Arthur Ramos, transpondo a originalidade do conceito - criança-problema - a uma ampliação que busca entender a qualificação desse aluno como uma ficção, tal como a ordem que supostamente a perturba. Por intermédio de uma carta da professora remetida a mãe, será empreendida uma busca, por pesquisa bibliográfica, principalmente, a partir de Foucault, pela localização de conceitos relativos à disciplina, normalização e correção, características de um poder que atravessa a nossa sociedade e que implicam na consagração do Aluno-Problema, conceito que aplica-se a rotulação atribuída a mim quando criança. Ao abordar o conceito de aluno-problema como elemento discordante da ordem estabelecida procura-se articulá-lo a outro, de embrutecimento, melhor desenvolvido por Rancière, porém, agora, utilizando-o de maneira, também, ampliada, de modo que possamos compreendê-lo dentro de um processo de subjetivação, no âmbito do qual a escola participa ativamente desempenhando o papel que converge para a nova forma de poder esclarecida por Foucault, o poder disciplinar. Ao cabo, a proposta de reflexão sobre as relações em sala de aula aparece para sugerir uma possibilidade de reinvenção diante desse suposto aluno que cruelmente qualificamos como problema.

Palavras-chave: Aluno-problema. Disciplina. Normalização. Michel Foucault. Disciplina escolar. Crianças-problema. Sociologia educacional. Ambiente de sala de aula.

ABSTRACT

The research developed here analyzes the production of the problem-student, a notion that was born in the 1920s with Arthur Ramos, transposing the originality of the concept - problem-child - an expansion that seeks to understand the qualification of this student as a fiction, such as the order that supposedly disturbs it. Through a letter from the teacher sent to the mother, a search will be undertaken, through bibliographical research, mainly from Foucault, for the location of concepts related to the discipline, normalization and correction, characteristics of a power that crosses our society and that imply the consecration of the Student-Problem, a concept that applies to the labeling attributed to me as a child. When approaching the concept of problem-student as a discordant element of the order sought, it is articulated with another, of brutishness, better developed by Rancière, however, now, using it in an extended way, so that he understood it. within a process of subjectivation, in which the school actively participates, playing the role that converges to a new form of power clarified by Foucault, the disciplinary power. In the end, a proposal for reflection on the relationships in the classroom appears to suggest a possibility of reinvention in the face of this student that we cruelly qualify as a problem.

Keywords: Student-problem. Subject. Normalization. Michel Foucault. School subject. Problem children. Educational sociology. Classroom environment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
Capítulo 1: A CARTA: HISTÓRIA DE VIDA OU DE MORTE	11
Capítulo 2: ORDEM DISCIPLINAR: NORMALIZAÇÃO E EMBRUTECEMENTO	21
Capítulo 3: ALUNO-PROBLEMA: RAÍZES HISTÓRICAS	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
BIBLIOGRAFIA	47

INTRODUÇÃO

Por intermédio de uma carta de uma professora de escola pública remetida a minha mãe datada de 2004, quando da minha segunda série, aos meus 8 anos, emergiu um ímpeto, provocado por noções pedagógicas construídas na minha formação de licenciatura, de colocar em questão as relações de poder que se travam em sala de aula. Essas relações, em acordo e menção a carta, revelam estruturas de poder que se erigem para compor uma ordem peculiar. Essa ordem como veremos é interceptada por mecanismos e dispositivos que trabalham para inaugurar o que chamaremos de disciplina. A disciplina não é dimensionada pelo aparelho de estado nem alocada em uma ou outra instituição, ela é operatória, é conjunto de métodos e técnicas que se atualizam em cada um de nós.

No conjunto nas instituições que orientam determinada ordem encontramos a escola como lugar em que tanto melhor se desenvolve as noções de comportamentos normativos - destaca-se o esforço da escola em administrar técnicas de controle que fitam a manipulação do comportamento e a performance adequada ao aluno, atrelada a instalação de crenças, que se assumem como verdades ou “regimes de verdade”- quanto se procedem os regimes de desenvolvimento pessoal e processos de subjetivação. Tais processos apresentam uma nova forma de poder, que Foucault nomeia como disciplinar. Indexado à escola, esse poder característico dos mecanismos disciplinares de controle, encontra correspondência com outras instituições como a prisão, o hospital e o quartel.

Todos aqueles que enxergam um futuro melhor e pretendem defender a ação educativa como emancipadora, todos aqueles que compreendem a nocividade das relações de opressão e de poder na educação devem começar por refletir cuidadosamente sobre as medidas tomadas tanto em relação à formação dos alunos quanto em relação à nossa própria formação como educadores. O tema do aluno-problema é pertinente para desencadear a reflexão sobre os princípios que movem a ação em sala de aula e compreender que, ainda hoje, permeia pela escola um modelo inspirado nas disciplinas que não fazem outra coisa senão embrutecer.

A nossa pesquisa, banhada de teor crítico, busca, antes de tudo, conscientizar os profissionais da educação, assim como seria importante e faria com os profissionais da saúde ou da segurança pública, sobre o poder que detém; e, ao fazer sabido, tornar o jogo montado da sala de aula explícito a todos para que cada um o jogue com responsabilidade, sendo aluno ou professor. O objetivo não é, contudo, evidenciar os pontos permanentes que a história da educação nos legou e criticar com austeridade, indiscriminada e desvairadamente, mas de reconhecer pontualmente as circunstâncias de opressão ainda presentes no seio da configuração escolar, com a preocupação de conscientizar e incentivar mudanças capitalizadas pelos professores e responsáveis pelo funcionamento da escola e irradiá-la aos alunos, tornando-os construtores da mesma realidade escolar compartilhada com os demais.

Fizemos com que a pesquisa irradiasse para mais de um horizonte sem que com isso nos comprometêssemos a arrematar definitivamente o assunto. Esse trabalho, do contrário, escusa da busca por uma conclusão cabal para um problema tão cheio de ramos e complexidades, mas tenta abordar o aluno-problema principalmente através das lentes da disciplina e da higiene, que mostramos ter íntimas relações com o desenvolvimento da escola desde a década de 1930. Fazer de ponto de partida uma experiência pessoal expressa por uma carta serve para refletir sobre seu discurso como fenômeno, pontual e circunstancial, mas também apresentar um contexto em que se desdobra e torna-se mediador de práticas e exercícios de poder, tomando os comportamentos erráticos como alvo de sua ação.

Assim, no primeiro capítulo, baseado no modelo e abordagem de história de vida, narro a minha trajetória no ambiente escolar na articulação com o contexto familiar e sócio-afetivo. Busca-se contextualizar a carta recebida em 2004 e identificar os pontos fulcrais de desdobramento teórico importantes para direcionar o trabalho em algumas perspectivas. Essa primeira parte se propõe a recortar no tempo uma perspectiva pessoal e desvelar as investidas discursivas e institucionais que, agora, dão sentido ao mote do trabalho: o aluno-problema. Além disso, lança-se mão de perguntas como forma de movimentar a reflexão sobre questões de poder e desigualdade na relação pedagógica, para, depois, desenvolvê-las com mais afinco nos próximos capítulos.

Com os caminhos abertos pela narrativa construída acerca da minha experiência pessoal como aluno de escola pública que foi marcado como um problema no que concerne aos regulamentos e adequações institucionais esperadas e exigidas pela escola, o segundo capítulo se propõe a desenvolver alguns dos conceitos que se relacionam e se articulam entre si para desenhar a lógica social que cria esse tipo de sujeito abjeto e impróprio dentro da e para a escola. Nesse processo, buscamos articular as ideias de Rancière sobre a crença da desigualdade para iniciar um longo debate que alça seu ponto principal em Foucault. Com um respaldo teórico pautado em Foucault, se inicia uma investigação em torno do poder e sua relação na produção dessa espécie de inimigo social, qual seja o aluno-problema. Encontramos nesse pensador uma forma de entender por quais mecanismos tal poder se exerce dentro das instituições - com ênfase na escola. A partir dessa análise, temos que os processos reguladores e discursivos que buscam corrigir e adequar sujeitos atuam pelo poder da norma e marcam um regime que descreve o que seria uma sociedade disciplinar, através do agenciamento institucional. Dessa forma, a questão do aluno-problema nos leva a indagar a sua relação com a ordem da qual diverge e, portanto, a regularidade da qual escapa. Ainda sob a guarda de Foucault, lanço mão de artigos que nele se baseiam para contribuir com a reflexão sobre o poder e a escola. Entre eles localizo Assmann e Nunes, que, em seu artigo, pensam os próprios procedimentos do poder disciplinar dentro dos limites da escola; Sabot, filósofo e grande conhecedor de Foucault, traz em seu artigo um breve percurso teórico de Foucault e contextualiza o desenvolvimento do conceito de disciplina em tal pensador; e Suzane Jardim, historiadora e ativista anti-carcere, que, em artigo compondo a organização do trabalho de conclusão de curso de Marina Klatau e Inessa de Oliveira, aborda a questão do inimigo de sala de aula na relação da escola com a prisão. Com essas contribuições, foi possível articular a ideia do aluno-problema como uma construção regida pela disciplina e pelo poder das normas.

Já depois de desenvolvido esse panorama teórico que permeia o âmbito do qual os desvios são esquadrihados e corrigidos para formar um sujeito disciplinado aos moldes da norma imposta pela escola, traremos no terceiro capítulo o contexto histórico em que o termo aluno-problema, ou, seu original, criança-problema, foi circunscrito por Artur Ramos. Para tanto, lançaremos mão da obra de Marcelo Rito e

Maria Helena Souza Patto quanto a essa temática, contando com a possibilidade de demarcar as razões e tendências desse território do poder que fazem com que a instituição escolar ainda compartilhe de métricas disciplinares capazes de sufocar desejos e fabricar indivíduos “problemas”. Maria Helena Patto, professora de psicologia e autora do seu celebre livro sobre o fracasso escolar, debruça-se sobre a relação entre a psicologia e a educação, vendo como essas áreas fazem sua aliança ao longo história, e, portanto, como a psicologia já não pode se dizer uma ciência neutra, sobretudo com vistas na sua influência quanto ao fracasso escolar. Já Marcelo Rito, em sua dissertação de mestrado, apresenta, baseando-se em Foucault, o laço histórico entre o projeto higienista, contido nas políticas do Estado, e o desenvolvimento das propostas educativas, previsto nas reformas educacionais. Em vista de aprofundar o trabalho, localizamos as raízes históricas que enredam o conceito de aluno-problema, levando em consideração o contexto da modernização da escola e do Estado e as imbricações com os enunciados médicos e científicos. Contudo, flexibilizamos o conceito de criança-problema, originalmente estabelecido como diagnóstico, mas atender a uma concepção que considera essa classificação como produto de uma ficção construída pelo modo com que a escola se relaciona com os alunos. Esse deslocamento conceitual torna possível sua compreensão como parte de um projeto que cria indivíduos adequados e legítimos através de outros problemáticos e ilegítimos. Com o desencadeamento do papel da escola na relação com a problemática do aluno-problema, abordaremos o fracasso escolar como resultado das disfuncionalidades dessa instituição, destacando os processos de culpabilização do aluno encarado como obstáculo para o exercício pedagógico. Propomos ainda uma reflexão sobre uma prática pedagógica que assume as diferenças superando os estigmas de superioridade e inferioridade.

A CARTA: HISTÓRIA DE VIDA OU DE MORTE

Figura 1 – Carta de professora Mirian de 2004

13

06/10/04

Mamãe

Alguns dias eu lhe enviei um bilhete sobre o Gabriel o mesmo jogou fora e não mostrou para a senhora.

Ele está impossível, pior não ficaria. Preciso que me diga a data do retorno pois ele está precisando de um tratamento com urgência.

Ele não abre o caderno, não faz nada e só perturba as aulas, não deixa os amigos quietos, fica circulando pelas salas, faz perguntas absurdas, que não tem sentido.

Como está não dá para continuar.

Aguardo resposta

Profa Mirian

Beijos

Para falar da criança que fui em 2004, tal como cita a carta, impõe-se etapa como etapa fundamental apresentar notas e considerações dos antecedentes, que até aquele momento consistiam, para mim, em referências da escola, além do contexto existente, sob a minha ótica, que perpassa pelas relações familiares. Assim, o capítulo se reserva ao contexto afetivo e seus conseqüentes atravessamentos na minha experiência escolar.

Eu tinha 8 anos e a escola primária ainda exalava novidade. Antes, vindo do que conhecemos como Jardim I e II e depois do Prézinho, a escola pública do Estado do São Paulo parecia naquele momento um ambiente mais sujeito às contingências e as imprevisibilidades sociais. Essa impressão não é gratuita: lá, se misturavam muitas pessoas com realidades muito diferentes uma das outras e na hora do intervalo isso ficava mais patente. Em comparação com o prézinho, cujas lembranças se mantêm muito vivas na minha mente, que foi de certa forma um momento de passagem e preparação para a escola primária, me parecendo mais envolvido por um clima de estabilidade, talvez, por causa da pouca quantidade de crianças que lá estudavam, a escola pública do Estado oferecia uma grande quantidade de personalidades e, juntamente, uma espécie de insegurança. Até os processos de aprendizagem tiveram aparentemente mais efeitos nesse período anterior à escola primária, uma vez que foi no prézinho que se deu de fato minha alfabetização. Esses processos galgaram efeito por causa do serviço personalizado da escolinha, onde puderam oferecer uma atenção maior aos processos individuais de cada uma das crianças.

Nesse ambiente novo da escola pública tudo se convertia em dúvidas. Minha curiosidade era o que mantinha a alegria de pisar dentro dos limites daquele lugar. Alguns colegas foram marcantes também nesse período em que estava desbravando o universo da escola, no entanto, essas relações com os colegas, que foi se dando de maneira bem paulatina, não foram - posso estar enganado - acompanhadas de identidade. Todos eram, de fato, muito diferentes de mim, ou vice-versa, que seja! Em uma sala com aproximadamente de trinta à quarenta alunos, já ficava evidente que ninguém compartilhava do mesmo ritmo que aquele lugar repercutia para mim. Eu tinha muita energia e tudo tendia a consumi-la, as coisas mais simples prendiam minha atenção pedindo uma maior compreensão do que meus olhos viam. As moscas podiam me dissuadir do caderno, da lousa, da

professora etc. E assim a sala de aula, por outro lado, foi se mostrando, apesar de tudo, muito enfadonha. Mas essa sensação não foi imediata, antes, foi construída aos poucos, pois anteriormente a essa percepção, lembro-me de haver investido energia em preparativos, muito empolgado com o que poderia lá acontecer. Sabe-se lá qual era o imaginário que tinha da escola naquele momento.

A passagem de um lugar incrível, em que as maravilhas do mundo podiam se revelar para mim, à um lugar em que a punição, a coerção e a frustração se fez presente, decorreu, principalmente, a partir da relação nada harmoniosa entre, de um lado, uma criança de sete ou oito anos e, de outro, as professoras e alguns dos servidores. Eis que todas as questões e confrontos ganharam maior relevância em 2004, quando da minha segunda série, em que cartas e mais cartas da professora para minha mãe começaram a ser bastante recorrentes. As queixas eram inúmeras, mas convergiam para denunciar a má conduta em sala, a conduta diametralmente oposta ao ideal de um aluno “normal”. Hoje, interrogo se esse ideal se aplica de fato às crianças de oito anos - talvez o mais correto fosse questionar sobre a própria existência de um ideal. O que acontecia, na realidade, era que um grande desinteresse se instalava em sala de aula quando aqueles conteúdos eram tratados de uma forma igualmente desinteressante. Nada daquilo fazia sentido pra minha vida ainda muito recente. Ficar sentado horas a fio, aguardando o precioso momento em que o sinal do intervalo ou da saída tocava, passou a ser uma grande tortura e mesmo o ato de sair da sala de aula tornou-se o próprio prêmio por ter de aguentar permanecer por tanto tempo sentado.

O mal estar, há pouco citado, pode ser, agora, apreciado ou estimado como uma resposta àquelas práticas tão desgastantes e repetitivas de que a escola dispõe para ensinar. São formas tradicionais e massificadas de dar aula, formas que, sei, não contemplam uma pluralidade e nem respeitam as dificuldades individuais de cada um. E eu, particularmente, para aliviar toda a tensão que a sala de aula lançava mão, me distraia com qualquer outra coisa que me despertasse maior interesse. As queixas sempre tendiam a recair sobre o fato de não conseguir permanecer sentado por muito tempo, por não entender a necessidade de transcrever tudo o que era colocado no quadro ou, então, por demonstrar interesse por assuntos que não eram pertinentes à aula - segundo a professora.

Todo esse desdém com meus anseios demonstrava o quanto eles eram desconsiderados e eu, desautorizado pela posição a qual eu ocupava nessa hierarquia escolar. Foi assim por muito tempo, durante o qual todo dia, entre as idas para a escola e as vindas para casa, trazia uma nova decepção. Entre tantas dessas decepções, minha mãe já não sabia mais o que fazer comigo e o desespero se instalava em casa.

Em paralelo com a escola, as coisas em casa também aconteciam de formas bem estranhas, a saber, na relação com meus pais. Dos meus pais, recordo, demandei muita atenção e afeto, mas esse sempre vinha de uma forma oblíqua, talvez distante do que eu imaginava como resposta esperada. Contudo, eu também estive muito alheio, em mundos particulares da minha imaginação, talvez, isso seja efeito da dinâmica em casa, que sempre resultava numa disponibilidade de tempo pra mim. Meu pai saía para trabalhar logo cedo e à minha mãe restava cuidar da casa. Minha irmã, quatro anos mais velha, acompanhou por um bom tempo minha infância em casa, até chegar à adolescência, momento em que nossos interesses se tornaram suficientemente divergentes. Nesse momento, em casa, o quintal passou a ser o meu espaço de invenção, em que criava situações e deixava a imaginação tomar conta de fabricar mundos e possibilidade, às vezes irreais e incoerentes. O caso é que, acompanhando a decepção da escola, em casa essa decepção se intensificava devido ao modo como meus pais acolhiam minhas questões. Meu pai foi e ainda é um homem muito rude e nunca teve trato com as palavras, o que acarretava situações em que, diversas vezes, as humilhações e comentários vinham para podar desejos e comportamentos que, hoje, avaliando, não tinham nada de vergonhosos, principalmente para uma criança. Mas percebo também que tais reações podem estar vinculadas às suspeitas sobre minha sexualidade, o que levaria nosso tema atual para outros caminhos.

Reiterando sobre a relação com meu pai - dando ênfase nessa, pois foi e é a pedra angular do movimento que faço hoje - outras intervenções, por parte dele, minaram processos que ficaram inconclusivos nessa minha trajetória. Muitas coisas foram deixadas de lado para que uma criança diferente da que eu era ocupasse seu lugar. Nunca houve interesse dele sobre meu desenvolvimento e quando mostrava algum vinha acompanhado de interjeições agressivas e punitivas, quase sempre recriminadora. Por efeito dessa convivência, alguns dos prazeres foram se esvaindo

de suas atividades correspondentes, tal como desenhar ou inventar papéis e brincadeiras a partir de coisas simples e outras, sucedâneas, sem o sabor das alegrias, tomaram seus lugares. Meu amadurecimento se deu nesse ambiente regado de desconfortos, seja na escola ou em casa, em que diversas práticas depreciativas e achatadoras me acompanharam, sem sinais de apoio ou qualquer outro frente ao que se dava como já naturalizado. E a tão conhecida vontade de explorar o mundo se dissipou no decurso das várias investidas violentas partindo das instituições.

Não quero insistir em uma postura vitimista, mas se coloco expressamente todas as lacunas e violências sofridas é para demonstrar que aquela criança de oito anos não manifestava um comportamento isolado das esferas sociais em que vivia, mas era, ao contrário, provocada e constituída por várias camadas que precipitam, hoje, numa consciência emergente acerca dessas questões, num movimento de crítica e mudanças. Se ponho a questão de forma demasiadamente pessoal e piegas é porque vivo os efeitos das ruínas do passado, mas reconheço a força desse passado para mover concepções e crenças radicadas na minha identidade e que hoje precisam ser reelaboradas para que se suceda minha própria revolução e se produza não outra, mas, talvez, várias versões de mim mesmo ainda não experimentadas.

Novamente, ao contexto da época em que a professora escreveu uma carta para minha mãe, dessa vez uma carta específica - talvez o único registro comprobatório daquela personalidade - quando da minha segunda série, em 2004: é admissível, agora, apontar para os seus trechos mais marcantes e examinar seu conteúdo, propondo questões e problematizando afirmações que, tão logo, podemos encontrar correspondentes teóricos para analisá-las. Quero, então, propor, a partir dessa carta, encará-la como disparadora de reflexões e apontamentos objetivos, que podemos identificar e associar com conceitos e temas já abordados numa imensa bibliografia produzida por alguns teóricos. Os versos figurados na carta serão tomados como objeto de reflexão e associação. Em vista disso, carta referida enuncia silenciosamente um imenso arsenal teórico, servindo de instrumento, guia, prova e esteio que arrima toda discussão desenvolvida. Por entre as rápidas linhas que a constitui ressoam, quase como um grito abafado, conceitos que dizem respeito aos efeitos implicados em uma violação da ordem higiênica escolar quando

essa é acometida pela sujeira comportamental do aluno-problema. A questão é refletir sobre seu discurso como fenômeno pontual e circunstancial, mas também apresentar um contexto em que se desdobra e torna-se mediador de práticas e modos de controle tomando os comportamentos erráticos como alvo de sua ação.

Fica visível que as cartas com viés de reclamação sobre meu comportamento não eram ocasionais, mas eram produzidas constantemente, malgrado a entrega delas não ocorrer como esperado pela professora. Em “eu lhe enviei um bilhete sobre o Gabriel, o mesmo jogou fora e não mostrou para a senhora” é possível notar uma indiferença da minha parte aos propósitos da professora ou, nada incomum, um medo da reação de meus pais. As reações deles, não obstante meu certo desinteresse na professora, me afetaram muito. Ainda pior que certo desdém por parte do meu pai, minha mãe que se mostrava expressamente decepcionada e embaraçada com tais situações. Certa vez, ela, minha mãe, me sentou em seu colo e se/me questionou o porquê disso tudo estar acontecendo, por quais razões eu me manifestava de forma tão anormal. (Por que?) E todas essas perguntas vinham acompanhadas de lágrimas de dor e medo de um filho problemático.

A professora em questão deixa manifesto em suas palavras o caráter de desesperança na sua prática para comigo, uma vez que, em suas palavras, eu não poderia ficar pior. Talvez, ao “impossível” fosse necessário fazer frente com uma postura analítica e sensível, para buscar entender a quais estímulos determinados comportamentos estão sendo produzidos como resposta. A impossibilidade de lidar comigo, creio, está mais relacionada à escolha das práticas de sua atuação como professora do que, contrariamente ao que se imagina, ao aluno, com quem se está lidando. Uma das possibilidades evidentes ao inferir a impossibilidade de atuação é a recusa em lidar com a dificuldade. Um comunicado alarmante, para não dizer dramático, que arroga-se de razões, ao meu ver, insuficientes, para propor soluções simplórias à problemas que não passaram por um escrutínio crítico, como se esperasse uma correção imediata, sabemos, viria à custa de muita violência – esta simbólica.

Nessa época, minha mãe seguiu as orientações da professora de me encaminhar para um profissional capaz de solucionar o meu “problema”. A frase preocupante e desesperada da professora provocou reação imediata da minha mãe,

que já havia tentado me levar a consultórios de psicologia. O seu apelo a um tratamento urgente para uma criança de oito anos aponta para funções corretivas que caracterizam o conceito de sociedade disciplinar desenvolvido por Foucault, ficando visível que o objetivo dessa orientação caminha no sentido do controle do corpo e da normalização, tal como pensa Foucault. A indicação para que um profissional da saúde mediasse a correção necessária para ser um bom aluno expõe a força de alguns poderes externos à escola, mas que penetram em seu seio para melhor condicionar sujeitos, tal como a psicologia e o consequente discurso do normal e do patológico. Assim, tão logo me arrumaram uma patologia, o psicólogo passou a ser um amigo estranho e logo um relacionamento suspeito se deflagrou forçadamente, contudo, sem muito esforço, acabou. Seria esse profissional da saúde o herói que iria me pôr nos trilhos e operar a correção necessária para que eu pudesse ser respeitado como sendo de fato somente uma criança?

“As circunstâncias fazem os sujeito”, frase clichê, mas que propicia uma visão de que no lugar de “circunstâncias” possa-se ler discursos e práticas. Na escola, o processo de exclusão se dá também por discursos criadores de diferenças e, portanto, fronteiras. Nesse sentido, o aluno-problema, tal como me viam, é carregado de um valor simbólico que descreve a relação de saber-poder comentada também por Foucault. Na medida em que se produz um saber sobre esse aluno, faz agir um poder sobre ele, um poder que acaba por se naturalizar, mas que não deixa de produzir seus efeitos. Logo, as escolhas, conhecimentos e práticas delimitadas, reguladas pela norma ou pela ideia vigente do que podemos chamar de ordem, precisavam entrar em ação para ensejar minha correção e assim uma nova descrição de alunourgia para me adequar.

Problema: essa palavra se tornava presente e adequada cada vez mais aos meus fatídicos dias durante os quais a escola lhes tomava uma porção considerável de tempo. Eu era, evidentemente, um problema dentro de casa, porquanto sempre notava minha mãe vertendo sua preocupação com aquele que foi sendo construído como uma aberração. Aquilo, na minha mente de criança, não era bom pra mim também, mas também não fazia sentido articular causas e efeitos do meu comportamento na escola, uma vez que eles possivelmente possuíam raízes nas relações desinteressantes e distantes propiciadas pela professora. A categoria de problema, diversas vezes reiterada, foi descrevendo os meus contornos e, ao estar

imerso numa descrição que me conferia um lugar de apagamento, foi sedimentada uma imagem que por muito tempo, mesmo hoje, busco reverter.

É claro, que eu nada tinha de problema, mas, aparentemente, também nada tinha das outras crianças. Talvez isso pudesse ser traduzido como eu sendo uma criança com desejos muito singulares e que passou por um processo de achatamento em termos de subjetividade. Por outro lado, a escola nada mais tinha de escola e aquele primeiro conceito criado na minha cabeça parecia evaporar junto com minha vontade de lá continuar. A vida escolar não correspondia apenas às responsabilidades e obrigações que, por vezes ignorava, mas também ao embrutecimento definitivo que ao longo de tanto anos foi sedimentado e que, agora, preciso encarar seus reflexos.

Cabe, nesse ponto em que chegamos, lançar mão de um confronto capaz de balizar o terreno em que estamos, acrescentando mais uma camada. Na medida em que se constata, tal como na carta mencionada, a impossibilidade de dar continuidade ao trabalho pedagógico devido às dificuldades levantadas pela relação com determinados alunos, é atribuído a esses alunos o status de problema e passa-se a produzir um quadro de culpabilização em torno deles. Fazendo de outra forma, digamos, o fato do aluno, cujas dificuldades escolares são transformadas em culpa por se constituir um obstáculo ao processo educativo, que a escola afirma que ele é, não se adequar ao formato disciplinar da escola, permite que se instaure um processo de exclusão decorrente das categorias próprias em que sua subjetividade estará confinada pelo julgamento do professor.

Acredito que o discurso da culpabilização que recai sobre o aluno funciona como uma cortina de fumaça que perturba a visão de uma maquinaria, agora oculta, de produção do fracasso escolar que está enredada em um projeto maior de controle e imobilização social. O insucesso educativo, mesmo no nível do discurso, não pode estar atrelado somente à inadequação dos alunos ao funcionamento escolar cujo fundamento ainda é caracterizado por, entre outras, concepções monolíticas de educação. A escola também faz transparecer muitas vezes sua inadequação aos alunos. Soa de forma cômica o fato de que o mote, sobre o qual se deita a educação, qual seja o aluno, possa ser, paradoxalmente, aquilo que provoca sua obstrução. Essa afirmação só é válida se for, realmente, o aluno o motivo da

educação, o que faz com que esse paradoxo seja aparente, caso seja, ao contrário, o fracasso escolar o verdadeiro objetivo da escola.

Depois, eu, não mais um menino e também nem tanto um problema escolar, passei a encarar o mundo de outra forma. Para mim, foi como se a saída da escola não correspondesse apenas ao fim de um ciclo, mas também a passagem definitiva para a vida real. Ao reconstruir essas memórias, procedo a uma despedida cabal de alguém diferente que talvez pudesse ocupar meu lugar hoje. Conto os cacos que sobraram na memória, mas são insuficientes para reconstruir aquela criança, que agora, em tom fúnebre, lamento ter de reviver sua morte por não ter tido acolhimento. Aos olhos daquela instituição, a escola, eu havia passado por uma metamorfose que transformava minha figura num corpo estranho, já alguém diferente de uma criança, agora, um problema. E com uma personalidade por demais desbotada, fui crescendo, não sem que o mundo também não houvesse desbotado junto e as coisas perdessem importância. Desde a minha saída da escola, ao cabo do ensino médio, venho tentando recuperar algo. Algo mistério, posto que nunca sei o que é, mas que parece convergir com aquilo que me movimenta e me levanta de alguma maneira. Talvez a tenha encontrado na arte. Talvez.

Agora me restam questões e uma aventura que enseja buscar compreensão delas. Teria sido, eu, um problema de tamanha proporção que um único adulto, teoricamente preparado para lidar com questões como aquelas, não conseguiria conduzir a resolução pelo diálogo? Teria sido realmente necessário envolver profissionais da conhecida areia “psi” para me endireitar conforme o padrão de aluno esperado pela escola? Teria sido igualmente necessário elaborar uma carta envolvendo minha família? Questões complexas que exigem respostas equivalentes. São perguntas que, apesar do esforço para tentar compreendê-las, não serão, aqui, imagino, respondidas a contento, ao modo de uma solução cabal e catártica. O fato principal, agora, é que o aluno-problema possa ser entendido como uma produção escolar mas não sem que a escola possa ser, igualmente, verificada também como responsável pelo seu fracasso em relação ao aluno. Pensar por essa ótica permite ver, ao recusar achar culpados para ocupar o lugar de bodes expiatórios, as práticas opressoras presentes na escola como reprodução e afirmação de mecanismos

idôneos a um tipo de poder ainda circundante nas instituições ditas de seqüestro, tal como queira Foucault.

ORDEM DISCIPLINAR: NORMALIZAÇÃO E EMBRUTECEMENTO

Será, aqui, nesse espaço das palavras que descortinaremos o que paira sobre a questão do aluno-problema, no sentido de entender as relações que o faz ser o que é: um problema. Não raro procura-se vincular seus comportamentos a uma perturbação de uma ordem. São problemas todos aqueles que danificam essa estrutura. Ao desagradar preceitos instituídos, classificam-no e, numa atitude de negação diante da dificuldade ou diferença do outro, procedem de maneira a formatá-lo e corrigi-lo. O cenário em que se encontra esse aluno é orientado por relações desiguais de poder, suporte das hierarquias que, por sua vez, supõem certa dominação. Aqui faremos nota daquela lógica que cria sujeitos abjetos e impróprios para torná-lo o inimigo em sala de aula a ser combatido.

Reconhecemos que reside na questão do aluno-problema um elemento fundamental para que se possa traçar seu perímetro: falamos da estrutura em que o mesmo se encerra e das formas de alocarem seus comportamentos para conduzi-lo à uma semântica social higiênica e sem os traços de indisciplina ou desvio. O aluno-problema dentro de uma ordem coercitiva, tal como indica a carta, deverá passar por algum processo que, ao final, o encolherá e assumirá uma deformidade tal que dará lugar a outro ser, agora disciplinado e que só assim poderá ser aceito como parte do todo. O que poderia orientar a dinâmica que produz esse sujeito comprimido para inseri-lo numa rede ordenada, tal como quer ser a sala de aula?

Indicamos conceitos preliminares importantes para compor um contexto em que, não só a escola, mas outras instituições atuam em um movimento congruente com um tipo de poder capaz de forjar personalidades contidas e disciplinadas. A título de explanação, esse trabalho reúne tópicos gerais em que diferentes autores em suas abordagens distintas conduziram seus escritos. Vale, contudo, ressaltar que o viés teórico que encaminhará nossa análise tem em Foucault o esteio desse trabalho. Reduzimos o foco metodológico, para situar toda emergência do poder e seus efeitos, em Foucault. Mas, à luz de um encontro semântico, salvo as diferentes abordagens, traremos nesse capítulo mais um pensador que nos ajudará coadunar ideias sem pretender uma verdade única para um problema tão vasto.

Começamos falando dessa ordem à qual o aluno-problema se submete, a propósito dos processos de correção e adequação. Nascemos e caímos labirinticamente em um corpo ordenado por normas e leis. Essa ordem chamada social pressupõe a congruência de todos em torno de uma convenção, um consenso, mas sua existência é duvidosa e é isso que Rancière (2019) aventa em *O mestre ignorante*. A ordem se caracteriza em sua homogeneidade e aceitação, mas nunca nos é oferecida a possibilidade de abjurar desse pacto. Essa coerção, assevera Rancière, “não é mais do que uma ficção. E que nenhum gênero, espécie, corporação tem qualquer realidade.” (p.117)

O que sustenta essa ficção é um conjunto de normas já naturalizadas, um consenso. Mas não há razão de ser para essa ordem e, no entanto, ela participa ativamente do nosso estar no mundo. Sua existência nos leva à questão do poder, a propósito de como essa ordem é manipulada e estabelecida. Mas, antes, precede ou subjaz ao poder o problema da desigualdade, pois “quem diz ordem, diz hierarquização. A hierarquização supõe explicação, ficção distributiva, justificadora, de uma desigualdade que não tem outra explicação, senão sua própria existência.” (RANCIÈRE, 2019, p. 162). A ordem apesar de parecer coerente e coesa sustenta-se, como afirma Rancière, em função das desigualdades.

A desigualdade não é consequência de nada, ela é uma paixão primitiva; ou, mais exatamente, ela não tem outra causa, a não ser a igualdade. A paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio. (RANCIÈRE, 2019, p. 116)

Rancière vê a desigualdade como produto da negação da razão, quer dizer, da dificuldade e preguiça de se fazer reger a igualdade. A igualdade parece demandar energia e esforço que, para Rancière (2019), é algo que provoca medo, exige compromisso. É por isso que a desigualdade ocupa seu lugar: é uma paixão, “atividade da vontade pervertida” (p. 118) e não pode ser racional. Poder e submissão são duas faces da mesma moeda. Onde quer que haja uma brecha para submeter alguém o fazemos sem dificuldade e certas posições favorecem esse exercício, como, por exemplo, a do professor. A estrutura faz cada qual se confessar poderoso diante de outrem. E assim, uns aos outros, são subordinados em uma cadeia hierárquica.

Rancière propõe que a ordem social, convenção que deita raízes na desrazão, de um lado permite a desigualdade e de outro nos obriga, paradoxalmente, a buscar proteção em nossos algozes. É a renúncia de si, a inobservância da sua essência que leva o homem a se agregar, constituindo uma ordem social, que a priori nasce da desigualdade e dela ecoa. A crença da desigualdade nos é inoculada e se cristaliza quando nos esquecemos do nosso caminho, esquecemos que não há nada que nos precede que afirma nossa inferioridade ou superioridade. A estrutura social desigual, com suas camadas e hierarquizações, é efeito da irracionalidade homem, do medo de si e do outro e que redonda num estado dos que dominam e dos que são dominados.

É a desrazão da desigualdade que faz o indivíduo renunciar a si próprio, à incomensurável imaterialidade de sua essência, e engendra a agregação como fato e o reino da ficção coletiva. O amor da dominação obriga os homens a se protegerem uns dos outros, no seio de uma ordem convencional que não pode ser razoável, posto que somente é feita da desrazão de cada um, dessa submissão à lei de outrem que o desejo de lhe ser superior fatalmente acaba por implicar. (RANCIÈRE, 2019, p.116)

A emancipação, conceito defendido por Rancière e que se dá no nível dos indivíduos a partir da consciência desse sistema simbólico que dispõe o poder de maneira natural e inquestionada, rompe com a desrazão estruturante para vislumbrar uma realidade em que os sujeitos se reconhecem como potências transformadoras. O mundo social é o mundo das relações de poder. O poder que estrutura a ordem faz da subjetivação um fator implicado na forma de despossuir. Despossuir o sujeito do seu corpo, despossuir de suas vontades, despossuir de seus afetos e despossuir de seu próprio desenvolvimento.

As instituições, ao colocar o coletivo acima do sujeito, situam automaticamente premissas de pureza e unidade social e, onde a razão individual poderia se criar, inoculam crenças, entre outras, de embrutecimento, que alimentam as hierarquias e classificações. Podemos observar a seguir em Foucault que os efeitos do “embrutecimento que as instituições codificam” (RANCIÈRE, 2019, p. 118) se espalham até os comportamentos performados em espaços de ordem, que são comportamentos arregimentados por esses espaços.

Com a noção preliminar, a propósito da crença da desigualdade e de seus efeitos de agregação, institucionalização e organização hierárquica, que Rancière nos presenteia, é possível já perceber que a estrutura que concebe o aluno-problema como indivíduo inferior e desprovido dos traços essenciais que cercam aquela unidade da sala de aula é tão ficcional quanto é a ordem que divide indivíduos entre superiores e inferiores, sendo orientada por uma crença e reiterada por certos discursos.

Abrimos caminho para uma perspectiva a partir da qual podemos descortinar a ordem através dos mecanismos institucionais que participam da produção da realidade e, portanto, da nossa ação. Pensar a ordem na direção que queremos interpretá-la leva-nos a considerar a ordem como o lugar desejado pela higiene, administrado pela norma e que exige às relações de modelos exemplares a ser seguidos. Tudo o que diverge dessa ordem compõe o quadro do que é abjeto e deve ser combatido. Respeitando essa perspectiva e por intermédio dela, este escrito se desdobra ao ser conduzido à eleição de Foucault e seus conceitos sobre uma mecânica do poder disciplinar para ampliar esse intenso debate. Foucault dá-nos condições de orientar a leitura da ordem através da disciplina. Tal possibilita depreender de seus conceitos uma nova forma de circunscrever a produção do aluno-problema levando em consideração processos de controle e correção, que, aqui, interpretamos como formas de produção de subjetividade e, sobretudo, de embrutecimento.

As relações sociais são todas irrigadas pelo poder, seja, por um lado, pela normatização, tendo nas normas o papel de regulador do agrupamento social, uma vez que os “graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo” (FOUCAULT, 2014, p. 180) definem o pertencimento dos indivíduos, seja, por outro, como pudemos ver em Rancière, pelas implicações da crença da desigualdade. E para compreender as interações institucionais, entre outras, da escola, na produção do aluno-problema, teremos que olhar para as medidas e práticas que o produz e então recorremos a Foucault em razão de seus escritos sobre poder. Não obstante, Roberto Machado, importante comentador de Foucault, na introdução de *Microfísica do Poder* (2019) em que elucida o caminho de Foucault em suas obras, adverte para o fato de que em Foucault “não existe uma teoria geral do poder” e que esse objeto não foi estudado “como uma realidade que possuía

natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais" (2019, p.12), ou seja, não encontramos nesse teórico um tratado universal do poder capaz de explicar a sua variedade.

O poder, frisado por Foucault (2019), é analisado como “um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado.” (p. 369). Ele não é um objeto ou lugar, mas decorre das relações e não existe fora delas, não se dá de forma homogênea nem universal, é, antes, sublinhado como uma prática. A noção de poder para Foucault caminha em direção à dissociação com ideia de Estado, com estruturas homogêneas, unificadas e centralizadas, ou seja, com uma localização ou um detentor específico, para, em seguida, compor uma noção de poder amparado no seu caráter difuso, assim, concebendo-o em termos de relações. A partir dessa visão, estaria desfeita a grande tendência de vincular o poder a uma noção de posse, cuja atribuição estaria centralizada de modo fixo no aparelho de Estado ou em grupos dominantes, e fundaria uma perspectiva em que todos participam do seu exercício e de diversas formas. Isso redundaria, também, em pensar que o poder, antes tomado como objeto exclusivo, nunca está sedimentado, mas se opera através de muitas frentes - o Estado, inclusive. Foucault permite ver relações de poder mais amplas e abrangentes e não centralizadas em disputas particulares. Dizer que o poder não se resume a uma luta ou outra não exclui a importância dessas lutas, mas faz com que se desloque o poder de uma suposta centralidade para vir a emergir em uma pluralidade de formas. Essas formas também não são estanques umas das outras, estão sempre interrelacionadas seja harmoniosamente, seja de modo tenso e desigual.

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 bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse 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, 2019, p. 284)

Aquilo que será estudado por Foucault, através de procedimentos e práticas em que se realizam, são os efeitos do poder. A análise realizada por Foucault

prioriza os efeitos reais do poder sobre o indivíduo, seu corpo e seus comportamentos. Ele pensará o poder no seu aspecto físico ou mecânico, naquilo que há de mais material a se analisar, “em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana.” (2019, p. 215)

No século XVII e XVIII inventa-se uma “nova mecânica do poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes, o que é absolutamente incompatível com as relações de soberania” (FOUCAULT, 2019, p. 291). Foucault (2014) nos convida a ver essa nova organização do poder, que tem seu auge no século XX, pelas lentes da disciplina. Ancorada em tecnologias e procedimentos técnicos de poder, 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 de 'disciplinas'.”. (p. 135)

O poder disciplinar, ele mesmo, “se opõe, em seus mínimos detalhes, ao mecanismo que a teoria da soberania descrevia ou tentava transcrever.” (FOUCAULT, 2019, p. 291). O poder disciplinar vem substituir o poder da soberania que tinha como fundamento o corpo e existência física do soberano, tendo como seu objeto de exercício menos os corpos e seus atos do que as terras e o que delas derivam. Ao contrário dos dispositivos de soberania que buscam impor sua força e sinalizar sua potência de maneira ostensiva, porém descontinuamente, esse novo poder é capaz de produzir os corpos dóceis de maneira econômica e ininterrupta. “Ele foi instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente; esse poder não soberano, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar.” (FOUCAULT, 2019, p. 291)

As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o do edifício do direito, mas o do domínio das ciências humanas; sua jurisprudência será a de um saber clínico. (FOUCAULT, 2019, p. 293)

A disciplina é, como lembra Foucault, uma nova distribuição do poder que se exerce insidiosamente e vai reunir táticas localizadas organizando-se em torno de “suas hierarquias, seus enquadramentos, suas inspeções, seus exercícios, seus condicionamentos e adestramentos” (2019, p. 335) para produzir um tipo de sujeito adequado à norma e que responda às expectativas sociais e produtivas.

Ao contrário do que é comumente associado ao poder, quer seja a forma repressiva que refina a dominação na concepção violenta, sua procedência, útil à manutenção da ordem, age estranhamente pela gestão das vidas e pelo controle do corpo através das normas. Esboça-se um poder periférico, capilarizado, difuso e camuflado. Produz normas que alçam efeitos de verdade, autênticas crenças que permitem ordenar sem apelos violentos. O poder que recria a ordem a partir da disciplina não o faz por intermédio da repressão. Destarte, a produção de corpos dóceis e submissos, a partir de um poder silencioso que se opera no interior do sujeito, goza da prerrogativa do seu exercício ser econômico, não ostensivo ou apelativo. Através do condicionamento, da implementação de códigos de conduta, do controle do tempo e espaço, da distribuição de sujeitos conforme uma posição na hierarquia, da organização minuciosa dos gestos, da classificação que lhe é atribuída, uma realidade vai sendo construída em que seus sujeitos serão nela fixados.

Esse poder “em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2014, p. 167) e vai cumprir sua missão penetrando no corpo humano, aprofundando sua sujeição para torná-lo obediente e útil. A partir das disciplinas vê-se surgir, segundo Foucault (2014) uma anatomia política do corpo. Para aquele que se sujeita não convém justificar seus mecanismos, ensinar a reflexão de uma ordem que explique sua própria sujeição, isso porque

Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada: é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. (FOUCAULT, 2014, p. 163)

Desse modo, temos que a “disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e

como instrumento de seu exercício.” (FOUCAULT, 2014, p. 167) A notoriedade e extensão desse poder deriva de três princípios técnicos que o funda: vigilância, controle e correção ou nos termos de Foucault (2014) o “olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (p. 167) Com essas três práticas que se desdobram a partir de inúmeros instrumentos, as instituições disciplinares, tal como a escola, funcionariam como um “microscópio do comportamento.” (p. 170) A esse respeito, a escola, possuindo, ainda hoje, uma relação de fiscalização no ensino, ergue os seus muros formando uma arquitetura disciplinar

[...] para permitir um controle interior, articulado e detalhado - para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (FOUCAULT, 2014, p. 169)

Além dessas táticas óticas do poder, as disciplinas, lançando mão da sanção normalizadora, tem função principal reduzir as inconformidades e desvios. Seu caráter corretivo tem como referência principal a regra a ser seguida e, portanto, “tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 2014, p. 176) precisam ser clivados pela sanção.

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”), gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecências). (FOUCAULT, 2014, p. 175)

Como já mencionada a característica das disciplinas, a correção que advém da punição nem sempre recorre à violência - talvez fosse mais uma violência simbólica. As disciplinas punem diferenciando, gerando verdade sobre os indivíduos para corrigi-los. Assim, a “classe vergonhosa” só existe para desaparecer, porque, se tal ferramenta punitiva tem êxito, ela cumpriu seu papel corretivo “para que, todos, se pareçam”.(FOUCAULT, 2014, p. 179) A diferenciação dos indivíduos, a boa ou má estima a propósito dos seus valores e virtualidades, se opera como sanção, técnica punitiva, que não tem outro objetivo senão fazer com que a correção

haja sob a forma de uma “pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo”. (FOUCAULT, 2014, 179) A diferenciação, o tratamento desigual como forma de punição existe como tática, ela traça os limites que define a “diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal” (FOUCAULT, 2014, 179). Essa diferenciação, qualificação do sujeito, só pode ser disposta em torno do princípio binário do certo e do errado, do bem e do mal. Ela não dá margem para avaliações ponderadas fora da binariedade, e ao cabo, os inimigos sociais são criados pelos próprios métodos corretivos e punitivos.

Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos. (FOUCAULT, 2014, p. 178)

Cabe pontuar uma característica sobre o poder, que nesse momento precisa ser considerado. Foucault (2019) avança que, em relação mutualística, “o exercício do poder cria perpetuamente o saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder.” (p. 230).

Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é a lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 2019, p. 279)

Com o foco na correção e ajustamento da conduta, a disciplina instala procedimentos que têm na norma a fonte do poder impreterível que age sob o sujeito. A norma, como parte da dinâmica punitiva, sugere que o poder esteja intimamente vinculado a um saber. Ela opera a partir de saberes que quando reiterados adquirem força de verdade e produz efeitos de poder, no sentido de normalizar e fabricar sujeitos. Os saberes implicados supõem classificações e descrições, o que por sua vez impõe separações, segregações e hierarquias. Abrem, assim, uma cisão em que, entre outras, de um lado estão aqueles que são considerados normais e de outro, os anormais.

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*. (FOUCAULT, 2014, p. 180)

Assim, os efeitos de verdade atinentes à ação da norma e dos discursos sob as condutas participam no processo de construção da subjetividade e na consolidação de crenças individuais. Mesclando abordagens distintas, reportamo-nos ao embrutecimento para compreender que as verdades emitidas dentro de um quadro que leve em consideração as práticas disciplinares são também, análogas àquela crença de fala Ranciere, atuantes na autoimagem do sujeito.

As sanções normalizadoras devem criar nos indivíduos “anormais”, não sujeitados e não resignados às regras, juntamente com a vontade de se normalizarem, um reconhecimento entre sua condição de “diferente” e as sensações de culpa, de inferioridade e de erro. (ASSMANN; NUNES, 2000, p. 143)

É certo que o poder da norma produz um sujeito. Cabe levantar a proposição de que a norma também cria sujeitos exemplares mediante a produção de um outro tipo, o tipo desviante, aquele a quem deve ser negado o status de normal. Esse tipo perverso e maculado de sujeito delineia as margens e limites do modelo de indivíduo ideal. No rumo da reflexão podemos pensar nas representações já canonizadas de aluno exemplar, conceito capaz de agir na regulação e normalização de crianças e jovens, coibindo a exploração de outros lados de seus desejos enquanto sujeito ativo no processo de educação. A esse respeito, “o próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição.” (FOUCAULT, 2014, p. 178) Assim, a própria noção de aluno exemplar funciona também como um dispositivo disciplinar que opera sublinhando as normas e criando um modelo ficcional e sintetizado de aluno: uma ideia.

O aspecto fabricado do indivíduo, no nosso caso, o aluno, se concilia com o “sonho militar da sociedade” (FOUCAULT, 2014, p. 166) à medida que, numa sociedade disciplinar, as instituições de sequestro, tal como o quartel, visa formar

[...] um agrupamento de indivíduos fechados neles mesmos, muito estritamente hierarquizados e normatizados em todas as suas atividades, onde a disciplina individual dos corpos e da ordem coletiva (visando um único e mesmo fim, programando cada ação) visam produzir uma eficácia particular, evidenciando uma conformação a uma norma comum anteriormente estabelecida e anunciada (é a “ordem” dada pelo superior e que deve ser executada seguindo-se um procedimento também pré-estabelecido). Assim, o corpo do exército condensa os traços dessa racionalidade micropolítica que caracteriza a sociedade disciplinar. (SABOT, 2017, p. 21)

A racionalidade disciplinar na sociedade manifesta a influência do corpo militar como modelo social. A construção dessa ficção é da ordem de uma ortopedia social baseada nas instituições de sequestro que tem como fito derivar dos indivíduos “a ordem e o silêncio obediente”. (FOUCAULT, 2014, p.166) Essas instituições compartilham das mesmas técnicas e práticas à medida que a normalização é fator constituinte do “desenvolvimento de aparelhos de sequestro, dentre os quais encontramos as prisões, mas não apenas elas (trata-se também de aparelhos sociais, pedagógicos, produtivos, etc.).” (SABOT, 2017, p. 19) A prisão, ela mesma, parece encarnar e concentrar todo o conjunto de mecanismos que as organizações precisam para se institucionalizar conforme a disciplina. A instituição é, para Foucault (2019), vale lembrar, “todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo o que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição.” (p. 368) A escola, no rol de instituições, “ao tachar o ‘aluno problema’, o segregar e particularizar em uma atitude que também rotula, inicia com maestria um processo que a prisão conclui.” (JARDIM, 2019, p. 88)

O aluno ideal para a disciplina é o aluno militar, o extremo oposto do “aluno problema” que perturba a ordem. É aquele que teve seu corpo adestrado e docilizado. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2019, p. 134) A escola como arremedo, ao mesmo tempo, militar e prisional, elabora seu próprio jogo de regras contra as quais o aluno se torna o problema. É a própria disciplina que o torna um sujeito desviante a ser corrigido. Esse aluno que não está conforme e não cumpriu seu papel de obediente e resignado faz da ordem o caos. A ordem, no entanto, é uma idealização. Não há ordem de fato, apenas uma utopia da higiene, o sonho da sala de aula asseada. Qual escola há de ser perfeitamente organizada? Eis que as analogias com a prisão não são inúteis. “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2014, p. 219) A questão do aluno-problema joga luz sobre a mecânica disciplinar em funcionamento dentro dos muros da escola, por isso é importante

[...] reconhecer o papel da escola enquanto ferramenta que reproduz do lado de dentro de seus muros as interações sociais, assim como os

preconceitos, estigmas e problemas de sua época - a prisão e o punitivismo fazem parte de nossos arranjos, o olhar que mira o bandido e o reconhece enquanto inimigo social também chega nas instituições de educação.” (JARDIM, 2019, p. 85)

Quando se diz que a disciplina produz o indivíduo também se quer dizer que ela produz as verdades sobre ele. As verdades emitidas por essas relações de poder são da ordem do embrutecimento, da tática de convencer que aquele indivíduo não pode existir em sua peculiaridade. “Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (FOUCAULT, 2014, p. 189) Entendemos, assim, que a disciplina não se concilia com a emancipação. A lógica da igualdade vai à contramão da disciplina. E a escola, reflexo da sociedade, que se pretende coesa e homogênea, usa para isso as técnicas de adestramento de corpos e subjetividades. O embrutecimento é a maneira que achou para adestrar os seus sujeitos. É nesse processo de embrutecimento que perde-se a aura e passa-se somente à produção de ventríloquos. Aqueles que escapam do seu escopo ou de suas normas são condenados à exclusão, ao desdém social ou a processos coercitivos de correção, pois a instituição, para ser o que é, depende da integridade da norma. A produção do aluno-problema é uma produção porque se ampara nos discursos criadores de diferenças de toda sorte de categorias, usam a referência da norma para definir desvios, e dessa forma o problema do aluno é produzido.

Tal formulação nos permite compreender que desvios não são intrínsecos a nenhum ser e só são compreendidos como tal a partir do momento que se convencionam uma norma que rotula como desviante aquele que foge ao esperado, entretanto esse processo de rotulação é desigual por natureza já que os desvios são cometidos por toda espécie de sujeito, mas apenas alguns são de fato rotulados enquanto outsiders a partir deles. (JARDIM, 2019, p. 87)

É importante, agora, pensar que a ordem que se deseja manter no domínio da instituição escolar possui uma régua própria que faz com que tudo o que por ela não possa ser medido seja desqualificado, isto é, tudo o que escapa do seu controle urge ser eliminado ou corrigido. Não há um movimento de acolhimento, de interesse, de inclinação para resolver o problema - se é que ele existe - sem se amparar na violência simbólica que o olhar hierarquizante, a sanção normalizadora e o exame

permitem empregar. O exame, para finalizar, é a técnica que conjuga a vigilância e a punição, ela

[...] indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um ‘caso’. (FOUCAULT, 2014, p. 187)

O aluno-problema é, assim, tido como um caso, isto é, um

[...] indivíduo tal como poder ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído etc. (FOUCAULT, 2014, p. 187)

Resta à escola, com todas as contradições possíveis, reavaliar o verdadeiro princípio da educação. Olhar para o aluno, aquele que parece deslocado do resto dos outros alunos, não como um problema, mas como inspiração para a mudança do princípio pedagógico. A emancipação deve partir da escola, pois “para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano.” (RANCIÈRE, 2019, p. 34)

A emancipação do professor é o caminho para a emancipação de todos os envolvidos no processo educativo. Reconhecer o outro, em situação de alteridade, como sujeito a tudo o que o Eu também pode ser ou foi, é dar chance para que se construa, num movimento de igualdade, uma relação mediada pela emancipação. O professor que acredita no aluno ou o reconhece como semelhante contribui não só com seu desenvolvimento em termos de aprendizado ou conteúdo, mas garante que sua integridade como Ser Humano seja um princípio. A escola, assumindo o projeto de emancipação, deve, então, surgir com a “construção de práticas pedagógicas que quebrem a ligação escola-prisão” (JARDIM, 2019, p. 85) e a partir dessa ruptura compreender o aluno-problema como uma ficção, ou melhor, não como um problema, mas apenas um aluno com suas diferenças e singularidades como qualquer outro numa sala de aula. Talvez um aluno com dificuldades ou problemas pessoais, mas não como um obstáculo, um câncer da ordem e da disciplina. O aluno-problema deve ser compreendido, então, como essa construção normativa e, nesse caso, todos os alunos são efeitos da pressão dessa norma, mas só aquele que dela se afasta é considerado o problema. A todos são impostas as normas e os

processos de classificação, mas com a atualização da emancipação e a crença na igualdade se abre a fenda que dá passagem para a transformação dessa fantasia que faz da ordem ser sinônimo de desigualdade desejada.

Busquemos mudanças, busquemos nos emancipar e busquemos emancipar aqueles para quem a educação deve ser revolucionária e não ferramenta de embrutecimento e adestramento.

ALUNO-PROBLEMA: RAÍZES HISTÓRICAS

Neste trabalho, o nosso empreendimento de perceber a escola tal como o lugar que se fabrica esse aluno-problema se alinha em muito aos objetivos da bibliografia utilizada, isto é, “de discorrer sobre a escola como um lugar privilegiado para se vislumbrar a produção de mecanismos normativos, racionais e pragmáticos que geram efeitos subjetivantes.” (RITO, 2009, p.15)

As práticas pedagógicas utilizadas como estratégias de controle e disciplina ainda continuam a vicejar nas escolas. A carta que aqui serviu como motivo desse trabalho pode ser circunscrita como uma dessas estratégias, uma vez que seu objetivo, além de denunciar os comportamentos não conformes na tentativa de corrigi-los em casa, antes, é uma medida que impõe autoridade pelo medo e de degradação do aluno, que coloca ele próprio como causa do seu fracasso escolar. Desta forma, é importante também demarcar a escola e a sala de aula como lugares em que a educação é tida como um “amplo processo de subjetivação no qual o sujeito a ser criado funcionaria como elemento para que a sociedade como um todo pudesse suportar e multiplicar efeitos de poder sobre corpos e almas.” (RITO, 2009, p.17)

Também a respeito da carta, notamos o íntimo vínculo que a escola faz com as instituições “psi”. Ao recomendar um “tratamento com urgência” vemos nitidamente o trânsito da medicalização e patologização na educação. Apresentamos, dessa forma, suporte teórico para apontar que

a escola foi e ainda é um espaço privilegiado para a instalação de mecanismos de controle que capturam o tempo/espço do aluno tornando-o alvo da intervenção orientada por saberes com radical psi, quer sejam da psicologia, psicanálise, psicopedagogia ou da psiquiatria. Nesse caso, trata-se de governar a alma. (RITO, 2009, p.18)

Então, em nosso percurso acerca da intervenção da escola na subjetividade do aluno, vamos tomar nota de processos históricos que marcaram a educação brasileira no que concerne a instalação de mecanismos de controle e intervenção higiênica, a saber, na década de 1930, com Arthur Ramos e os regimes de verdade que colocou no centro do aluno-problema.

Antes, Rito (2009) nos mostra que, por decorrência das mudanças populacionais do Brasil após a abolição da escravidão, o Estado moderno urgia da criação de novas práticas para seu exercício de poder e instauração de uma ordem, que veio encontrá-las, na década de 1920, nas orientações científicas da medicina. Com a medicina social, a higiene ocupou lugar de interesse do Estado e viu-se a política andar de mãos dadas com os enunciados científicos. A administração se tornaria dependente do conhecimento que ela oferecia, pois “à medicina foi dada a responsabilidade de produzir saúde e, por conseguinte, definir o modo de vida nas cidades” (RITO, 2009, p. 29). No limite dessa curva, o objetivo era a normalização geral da sociedade e a condução das massas urbanas. As epidemias permitiam ao Estado atuar no núcleo nas casas, definir códigos sanitários e regras de comportamento. “O Estado sanitário tinha na saúde o seu princípio regulador e gestor da vida.” (RITO, 2009, p. 25) O investimento na contenção de riscos permitia, então, moldar comportamentos. A aceitação pública se devia ao fato de que o discurso dizia que as medidas sanitárias da higiene pública estavam ao lado da população para protegê-la, e assim, esse saber médico insuflou as normas para a constituição de uma sociedade ordenada. Desta forma, a medicina social emitia as práticas higiênicas para múltiplos lugares, desde o cemitério até a escola. “Uma urbs limpa e higienizada era o objetivo das políticas públicas, estas se organizavam em consonância com os princípios médicos que orientavam a constituição de espaços arejados e homogêneos.” (RITO, 2009, p. 24)

Em outras palavras: o saber médico, instituído no contexto europeu e aplicado no Brasil, desdobrava-se em poder sobre os desajustados que optavam por viver de um modo diferente daquele pretendido pelos médicos no Estado brasileiro em processo de modernização. (RITO, 2009, p. 32)

As reformas educacionais que se seguiram nesse período, a partir da década de 1920, vieram investidas com o mesmo caráter científico, higienizador e moral que rondava a medicina social e as políticas públicas que nela se baseavam. Primeiro, a reforma paulista (Rito, 2009) encabeçada por Sampaio Dória de 1920, que vestia a roupagem da racionalização e da modernidade, já acenava para o papel da educação no processo civilizatório em andamento que primava por uma sociedade alinhada com o estilo industrial típico da época. Esta reforma, por exemplo, fazia da valorização do esporte o instrumento para disciplinar os corpos. A

educação física na escola, segundo Rito (2009), se comprometia em “submeter a alma e controlar os desejos.” (p. 35) A educação se tornou um dos elementos de atenção para o Estado e ganhou notoriedade nacional, principalmente pelo seu aspecto corretivo e disciplinador, inclusive, sem deixar de mencionar, embebida nos preceitos da medicina social e da psicologia

[...] ambicionavam controlar a vontade, corrigir os hábitos e disciplinar as condutas ou, naquilo que a medicina social colocou como objetivo de sua prática: higienizar as condutas para que toda sociedade se afastasse das doenças.” (RITO, 2009, p.35)

Através da reforma proposta pela Escola Nova, em contraposição ao que foi chamado de Escola Tradicional, “o ensino não mais era tido como um privilégio da elite” (RITO, 2009, p. 54) pois, a todos, era garantida a igual oportunidade de desenvolver suas capacidades. Vê-se que esse ideal foi intimamente vinculado com certo liberalismo aliado à noção de meritocracia. Lourenço Filho, em 1929, propõe, na *Introdução dos Estudos da Escola Nova*, uma educação que tinha na reforma a possibilidade de desenvolver a capacidade racional humana e cuidar para que esse desenvolvimento integrasse o sujeito no mundo. Para tanto, Lourenço “aproximou a tecnologia educativa à medicina, uma vez que ambas partiriam do mesmo conhecimento sobre o homem, o acompanhariam ao longo da vida e agiriam nele para recondicioná-lo sempre que seus comportamentos quedassem insuportáveis.” (RITO, 2009, p. 44) A escola moderna deveria voltar sua atenção para o desenvolvimento livre da criança dentro da faixa de normalidade estabelecida pela ciência por detrás da higiene escolar. Assim, (RITO, 2009) para as dificuldades ou mesmo a incapacidade de ajustamento, a escola deveria transferir ao consultório médico os alunos que expressassem tais condições.

Entre os nomes de notoriedade desse processo de modernização e estruturação da política educacional está Arthur Ramos, importante agente e entusiasta da higiene mental. Discípulo de Nina Rodrigues, o médico Arthur Ramos afastou-se de seu mestre ao inserir de maneira inovadora o conceito de cultura, fundado pela antropologia, e aparelhos e noções da psicanálise, tal como o conceito de “inconsciente coletivo” de Jung. Munido dessas referências e ainda carregando alguns estigmas que pressupunha a superioridade da cultura europeia e da raça branca, segundo Patto (2015), Ramos se propôs a elaborar uma “psicologia da

cultura” brasileira, inferindo que o brasileiro compartilharia de um “inconsciente primitivo” e de uma cultura permeada pelos defeitos infantis. Nesse sentido, sua missão seria operar uma cura no inconsciente primitivo do brasileiro.

No Rio de Janeiro, Ramos estava fundamentalmente envolvido na criação das clínicas de higiene mental escolar, o que deu passagem para as intervenções dos psicólogos no âmbito da educação. Arthur Ramos contribuiu enormemente para a psicologia e a educação ao estender suas pesquisas até a “criança-problema”, assunto de grande relevância para a psicologia educacional. Em suas investigações sobre os problemas psicológicos das crianças, vê-se inclinado, como mencionado, pela antropologia e pela psicanálise. A mudança do eixo da criança anormal para a criança problema trouxe consigo o foco de seus estudos para a cultura e os determinantes da personalidade em contraposição a hereditariedade que tradicionalmente a ciência da época concedia maior relevância para explicar os problemas de ajustamento ou as dificuldades de aprendizagem escolar. Com isso jogava-se luz à noção de meio como um dos determinantes da personalidade sendo o ambiente familiar aquele privilegiado na formação da criança-problema. Sob à luz dessas influências, Ramos debruçou-se, então, ao estudo “da ‘criança mimada’, da ‘criança escoraçada’, dos ‘tiques e manias’, dos ‘problemas sexuais’, das ‘fugas escolares’, dos ‘medos e angústias’, e da ‘mentira e do furto’”. (PATTO, 2015, p. 105)

A criança-problema de Arthur Ramos tem como “palavra-chave o conceito de desajustamento e como objetivo a correção dos desvios.” (PATTO, 2015, p. 104) A noção de aluno-problema (Rito, 2009) vem para discernir os alunos arredios, que não se encaixam nos hábitos disciplinares da escola, dos alunos “anormais”, estes últimos caracterizados e estigmatizados pelas deficiências físicas que não necessariamente o aluno-problema venha revelar.

A ideia de “normal”, portanto, pela ação do discurso estatístico, foi associada à média, ou seja, Arthur Ramos estava procurando um meio de tratar a maioria dos estudantes brasileiros distanciando-os do quadro dos doentes. A cura, portanto, se metamorfoseia em inclusão do diferente ao padrão estatístico. (RITO, 2009, p. 55)

Com intenções claramente preventivas de conservar a normalidade e tratar o desajuste, Ramos prescrevia critérios de comportamento que permitia fazer do

hábito e convívio entre os “normais” operar a cura na forma de inclusão daqueles outros problemáticos. O aluno-problema é aquele que seus comportamentos alcançaram relevância pela turbulência e a partir disso passou de sujeito normal para objeto de correção. Através dos conhecimentos que lhe foram extraídos e dos saberes de si criados, se fundou o aluno-problema cuja higiene mental deveria passar, sobretudo, pela reconfiguração familiar. Ramos, dissonante das concepções hereditárias, acreditava que a criança-problema não nascia fora do prumo, mas é no seio da família que se desenvolve seu problema. A valorização da família como fator determinante do comportamento guarda íntimas relações com o contato que Ramos fez com a psicanálise.

Até aqui buscamos mostrar de que forma a “penetração das práticas corretivas/curativas da psicologia na escola” (RITO, 2009, p. 60) finca relações com a noção de aluno-problema. A prática higiênica de Arthur Ramos, ainda presente no bojo da escola como um ideal, fita a recomposição dos alunos para torná-los civilizados e produtivos, “resgatando os desadaptados para o convívio dos adaptados” (RITO, 2009, p. 55) Em nosso estudo, a questão que aponta para a origem histórica da criança-problema, os desdobramentos da medicalização dos fracassos escolares e dos interesses da já mencionada higiene social enquanto medida de prevenção e correção das anormalidades, parece ter se constituído o modo de análise nesse capítulo e a partir do qual podemos examinar por outros vieses.

Como vimos, a psicologia foi fundamental para a implantação do conceito de aluno-problema. A psicologia não é neutra, está alinhada com o poder. Naquela relação de saber-poder de que Foucault aponta, a psicologia, fornecendo os saberes e fundamentos para explicar as inaptidões e inferioridades onde há diferenças individuais, sustenta certa ideologia em que a meritocracia possui terreno fértil. É isso que Patto (2015) busca denunciar: a justificativa psicológica do fracasso escolar como um âmbito descolado da realidade socialmente desigual à qual a educação reflete.

O estigma produzido pela escola se implica na produção do fracasso escolar dos alunos. Derivam desses estigmas fatores também de raça e classe, como aponta Patto (2015), mas a má conduta sugere uma má educação, uma formação

familiar abalada, uma incapacidade cognitiva e, no extremo, severas patologias para as quais a psicologia deverá ter uma explicação que confirme os desvios anormais dos alunos. O destino escolar destes será determinado pelos estigmas e preconceitos. A questão do fracasso escolar vem sendo construída em torno da ideia de que o resultado pelo fracasso decorre dos próprios alunos, isto é, o fracasso escolar vem acompanhado da culpabilização e da patologização de alunos-problemas. Essas vinculações acabam por ignorar outras variáveis como o contexto social, cultural, político e econômico que se projetam na experiência desse aluno. Não parece suficiente fabricar o fracasso escolar, é mesmo necessário fazê-lo crença e objeto de culpa.

No processo de categorização do aluno problema, a escola se põe para fora da equação, desvia de si a reflexão sobre seus próprios mecanismos e dispositivos de poder. A escola, entre outros problemas, acaba se eximindo da influência que tem sobre o aluno e não avalia seu próprio funcionamento através do qual ela se relaciona com ele se interpondo na produção de sua subjetividade. Os estigmas e preconceitos projetados pelos discursos emitidos pela instituição escolar, além de carregarem força e efeitos de verdade, estabelecem a vivência daqueles que se encerram entre seus muros. Acusa o desinteresse do aluno, localiza problemas pelos quais possa diferenciá-lo e estigmatizá-lo e vincula o possível desinteresse do aluno às causas de sua inferioridade, mas ela mesma, não se observa como desinteressante. Com um aparato precário, a escola torna-se um depósito de alunos. Professores e alunos tornam-se rivais e, impossibilitados de enxergar caminhos comuns, são levados à rejeição mútua. A criança não adere à escola em seu funcionamento e a escola não acolhe a criança em seu modo de ser e pensar. Esses são alguns atravessamentos que circulam a relação do aluno-problema com a escola e, por conseguinte, com o professor.

A escola para ensinar, o exército para defender, o médico para curar, a prisão para corrigir: todas as instituições que simulam caminhar na direção do progresso – (Rancière, 2019) como a escola que Jacotot denuncia em pleno século XVIII, quando do fechamento das revoluções e instauração de valores como liberdade, igualdade e fraternidade, vendo nela a contradição de seus ideais - cumprem função paralela de ordenamento e higiene social; e se operam medidas que, de um lado, em sua prática objetiva, transparecem utilidade pública, de outro, esconde a

violência sob o véu da justificativa como instituição exemplar e necessária. “No ato educativo subjazem possibilidades infinitas de conduzir condutas, no entanto, sua mais refinada feição comparece em sua potência subjetivante.” (RITO, 2009, p. 12) São valores que se analisados de perto caminham na direção contrária a da igualdade que se pretende alcançar. As ações institucionais, sejam da escola ou de outras instituições de sequestro, encontram na governabilidade e na disciplina os meios e aparelhos para controlar os indivíduos.

Governabilidade, tal como Foucault chamou a condução da vida de outrem por alguém prévia e cientificamente preparado para isso, é também fenômeno urbano, portanto, emergência de condições históricas específicas. No bojo dos mecanismos de governo, a escola e sua potência de ensinar ganharam destaque por tornar mais eficazes as tentativas de submeter a conduta de uns às ações planejadas por outros. (RITO, 2009, p. 12)

Controle não pode ter qualquer ligação com emancipação. Mais do que oferecer material de conhecimento, o professor que se pretende emancipador e que se reconhece como emancipado deve reconhecer no outro a possibilidade comum de desenvolvimento, que é verificada em si próprio, e construir a partir dessa premissa uma relação que leve em conta a validade de aprender juntos. Os problemas que eclodem da relação entre aluno e professor parecem infundir somente sobre o aluno a responsabilidade de reflexão, mudança e correção.

Esse desencontro, esse estranhamento, esse ruído na relação advêm de uma conduta do professor que não toma para si a responsabilidade pela transformação daquilo que sente como dificuldade, muitas vezes por se achar impotente para fazê-lo. Dessa forma, ele não considera que a mudança da situação difícil esteja ao seu alcance, deslocando assim a responsabilidade para o aluno, que se torna o “difícil”. (TATIT, 2013, p. 29)

Não se faz nenhum gesto que acene para uma tentativa de diálogo. O objetivo é fazer calar e que, antes de qualquer coisa, o aluno-problema seja absorvido por essa ordem para lhe ser útil. O caos da sala, causado por este aluno, será, então, dissipado em prol da instância material do coletivo. Embrutecer é obliterar os traços espontâneos de individualidade para compor outro modelo de indivíduo. A produção do fracasso escolar está intensamente vinculada com esse processo de subjetivação que, aqui, entendemos como uma forma de embrutecer.

É diante de questões que se apresentam ao professor que podemos dizer se sua postura é no sentido de embrutecer ou emancipar. Se um aluno leva uma questão, um problema, uma reflexão, por mais “absurda” que seja, e o professor se apresenta indisponível e ainda coloca uma barreira de desprezo que envolve aluno, logo vemos um trabalho de ausência, de recuo no reconhecimento de uma outra inteligência.

Evidentemente o aluno “difícil” sente o julgamento do professor; muitas vezes ele percebe que não corresponde ao ideal de aluno esperado. É comum que o aluno passe, então, a se distanciar cada vez mais desse ideal, desistindo de tentar corresponder a ele, tornando-se cada vez mais “difícil”. A única via que a criança encontra de conquistar o seu espaço na relação com o professor ou com o grupo é atrapalhando, “aprontando”, chamando a atenção, às vezes, inclusive, sendo agressivo. Cria-se então um “círculo vicioso” no qual cada vez mais o professor o considera como um aluno “difícil”, e para ele fica ainda mais difícil sair desse papel. (TATIT, 2013, p. 29)

A verificação da “impotência” de um aluno pelo professor, contrariamente ao gesto de emancipação, manifesta também o desejo de escapar de qualquer esforço para reconhecê-lo como sujeito em sua própria individualidade. Segundo Rancière (2019), esse dar de ombros esconde também o desprezo de si como ser potente, isto é, o professor para embrutecer tem que ser ele próprio um embrutecido, tem que ele próprio esquecer-se de sua razão e de toda poesia que pode ser construída em sala.

Incidindo nesse problema da diferenciação do aluno-problema como forma de inferiorizá-lo, adotamos uma diferenciação capaz de acolhê-lo em sua singularidade. Não é uma solução simples e cabal, mas nos oferece ferramentas de reflexão sobre uma prática pedagógica voltada para a construção de um coletivo consciente das diferenças. Uma prática que considere de antemão as diferenças individuais de cada um e utiliza-se delas como meio de enfrentar as intolerâncias e rejeições. O enfrentamento afetivo e dialógico da turma e do professor diante daquele considerado um problema pode avivar as discussões e o fortalecimento do grupo, ao invés de segregar e reinventar formas de punição que purgariam de vez os inoportunos e inconvenientes comportamentos. Contrariamente às imposições e penalidades, a partilha do conflito enseja também abertura para que todos descubram outros aspectos de personalidade e possam experimentar as diferenças na prática lidando com elas através de componentes interpessoais que passam pela

escuta e pelo respeito às diferenças e dificuldades. O remodelamento dos princípios que levam em consideração o outro como sujeito complexo pode ser um possível caminho para retirar a exclusividade do problema do aluno e entendê-lo como parte de uma relação que implica todos os concernentes do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento juntamos esforços para compreender a ficção que se desenrola em torno do aluno-problema, este que é considerado o fracasso para uma escola presa às concepções de uma ordem embrutecedora. Para tanto, buscamos percorrer alguns caminhos por vezes estranhos à quem procura por textos totalmente lineares. Passamos por um relato calcado em minhas experiências pessoais, pela lógica que orienta o poder disciplinar dentro das instituições de seqüestro como a escola, pelos mecanismos e objetivos de normalização dos quais a escola detém, por uma breve contextualização histórica das implicações decorrentes da imbricação da educação com os saberes médicos e destes com a idéia de aluno-problema e, brevemente, pelo compromisso de dessas práticas de embrutecimento e disciplina com os processos de subjetivação desse aluno-problema.

Constatamos alguma semelhança da criança-problema criada por Arthur Ramos, no âmbito da higiene mental, com o aluno-problema descrito na carta que serve de motor para esse trabalho e pudemos, a partir dessa aproximação, confirmar o caráter ficcional desse aluno, o seu caráter fabricado pelas normas. Vimos que, historicamente, no Brasil, a Escola Nova jogou luz sobre a dimensão psicológica do aluno, sob o desenvolvimento de suas capacidades e sob os processos de aprendizagem, e junto a isto se via a pedagogia acompanhada pela psicologia, ambas discursivamente prontas a tornar os sujeitos capacitados. À escola, como ainda é hoje, estava vinculada a possibilidade de ascensão social. Mas a promessa de um futuro melhor e igualitário que só poderia ser oferecido pela escola não viria sem se atar ao pensamento liberal de meritocracia. A responsabilidade pelo fracasso escolar só poderia recair no próprio aluno e mais ninguém e sob o aluno é sedimentado a própria culpa pela sua inadequação à escola, mas não sem depositar nessa inadequação as explicações patologizantes que miram nos critérios normativos para encontrar a métrica de uma ordem escolar higiênica e disciplinada.

Desdobra-se do poder, que foi descrito em capítulos anteriores, a pertinência em agir sobre nossas formas de existir e fazê-lo sob uma forma totalmente

naturalizada e inquestionada. As técnicas estigmatizadoras e punitivistas, expressões de um poder que, baseado na forma-prisão e, portanto, nas disciplinas, estão ligados a uma função normalizadora que, além de dimensionar as diferenças e buscar aprofundar a obediência à ordem pela correção das irregularidades e neutralização dos inconvenientes, criam verdades sobre o sujeito e participam ativamente de processos de construção da sua subjetividade. As práticas autoritárias da escola que atuam em anuência com esse tipo de poder engendram um ambiente de rejeição e segregação que não podem deixar de estar implicado com a autoimagem do aluno que não se vê contemplado pela instituição e por isso é qualificado como anormal. Além disso, ao apontar o ponto em que fracassa o aluno e o torna anormal e insuportável, a escola e outras instituições que fitam normalizar dispõem dos fundamentos e das medidas que traçam o limite que assegura a normalidade dos demais. Na definição dos limites de normalidade, a escola entroniza as qualidades e normas dignas que tornam um aluno o tipo exemplar. É nesse sistema de incorporação ou rejeição dos hábitos que se faz a diferenciação inferiorizante.

Assim, esse trabalho se caracteriza pela intenção de expor a escola também como lugar de lançamento das métricas de normalidade. Problematisamos, por consequência, o poder disciplinar implicado na tática de culpabilização do aluno pela sua suposta anormalidade. O distanciamento do aluno à norma que rege o comportamento geral da escola não é consequência do fracasso deste primeiro em relação à escola. O fracasso escolar, entre seus múltiplos condicionamentos, é também a verdade que se constrói em torno desse distanciamento. O aluno-problema é a ficção fabricada pela escola higiênica. Não é um problema em si mesmo, mas em relação à norma e às urgências em se fazer obedecer sem esforço de compreensão. O poder disciplinar, anteriormente abordado, opera fundamentalmente pelas normas, assim, “o ‘normal’ se estabelece como princípio de coerção no ensino, regulamentando e, conjuntamente, medindo os desvios e tornando úteis as diferenças.” (ASSMANN; NUNES, 2000, p. 143)

As dificuldades de ajustamento do aluno poderiam ser consideradas, estrategicamente, como uma oportunidade, para a escola, de enfrentamento dos seus próprios procedimentos a fim de oferecer caminhos para o crescimento coletivo do aluno junto à sala em parceria com os docentes. A necessidade de revisão da

escola é permanente. É permanente, também, a necessidade de romper com princípios de embrutecimento para superar a ficção que se constrói em torno das estruturas normalizantes que forjam o aluno-problema.

Ao “problema” do aluno seria digna a tentativa de sua ressignificação para compreendê-lo em uma relação emaranhada de complexidade e, a partir do investimento sobre esse aluno, superar coletivamente as barreiras que impedem de se olhar para ele como sujeito digno de respeito e com capacidades de atuar, com a força desse coletivo que é a sala de aula, no seu próprio desenvolvimento. O fortalecimento do grupo em torno das diferenças individuais me parece uma escolha que exige engajamento, principalmente para fazer frente aos processos disciplinares. Romper com as polaridades do bom e do mau aluno, do normal e anormal que as relações de poder-saber impõem como regimes de verdade para fazer funcionar os processos punitivos e, portanto, normalizadores, implica em perceber o aluno fora de uma dicotomia e implica perceber que as técnicas disciplinares são também práticas de subjetivação capazes de embrutecer.

Deste trabalho, resulta o compromisso em fazer da sala de aula lugar de emancipação. Ser professor é estar enredado num compromisso ético e político para formar sujeitos que possam viver suas singularidades conscientes e críticos também das normas que o cercam. Ao expor as medidas disciplinares normativas na instância escolar, propomos refletir e nos posicionar contra um poder que fita fabricar um tipo de indivíduo pela conveniência de sua utilidade social.

E se de alguma forma, ainda hoje, posso-me autoafirmar como um aluno-problema, trata-se, antes, de transmutar o conceito desenvolvido nessas linhas, para me expressar como aquele que diante da ordem da vida, tal como um problema, a encaro como uma incógnita insolúvel e, se assim o faço, é porque nunca deixarei de ser aluno e nunca violentarei o processo de maravilhamento e estranhamento próprio dos inconformes.

Continuo a formular “perguntas absurdas que não tem sentido” sobre uma realidade ainda mais absurda.

BIBLIOGRAFIA

ASSAMANN, Selvino José; NUNES, Nei Antonio. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 135-154, jan./ju., 2000.

BERNARDES, Marina Gomes de Paiva. **Inventariando a produção do "aluno-problema": a queixa escolar em questão**. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. 9. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GALVÃO, Bruno Abílio. FOUCAULT, DELEUZE E A MÁQUINA ESCOLAR: a escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis. **Revista Ideação**, Feira de Santana, Edição Especial 2017, p. 257-284, Universidade Estadual de Feira de Santana. <http://dx.doi.org/10.13102/ideac.v0i0>.

JARDIM, Suzane; O inimigo na sala de aula – escolas, prisões e a formação dos inimigos sociais. In: FELIPE, Marina Klaurau; OLIVEIRA, Inessa Silva de. **Um galo sozinho não tece uma manhã**. 2019. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Arte-Teatro e Bacharelado e licenciatura em Artes Visuais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2019.

JESUS, Tatiana Dantas Silva de. **A produção do Fracasso Escolar: Apontamentos acerca do Erro e Resiliência no Contexto da Educação**. Londrina: XVII SEMANA DA EDUCAÇÃO VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2015, [S.I.]. Uel (Editora), 2015. 14 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 128, p. 108-115, jan./fev./mar./abr., 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RITO, Marcelo. **O aluno-problema e o governo da alma: uma abordagem foucaultiana**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SABOT, Philippe. O que é uma sociedade disciplinar? Gênese e atualidade de um conceito, a partir de Vigiar e Punir. **Doispontos**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 15-27, abr. 2017.

TATIT, Diana Ribeiro. **Aluno “difícil”: por quê? Para quem?**: um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno.. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação., Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.