

SIRLEY LIZOTT TEDESCHI

**CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E A PRODUÇÃO DAS
IDENTIDADES E DIFERENÇAS DOS SUJEITOS NO ESPAÇO
ESCOLAR**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

Dezembro – 2016

SIRLEY LIZOTT TEDESCHI

**CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E A PRODUÇÃO DAS
IDENTIDADES E DIFERENÇAS DOS SUJEITOS NO ESPAÇO
ESCOLAR**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Pavan



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

Dezembro – 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

T256c Tedeschi, Sirley Lizott

Concepções epistemológicas e a produção das identidades e
diferenças dos sujeitos no espaço escolar/ Sirley Lizott Tedeschi ;
orientação Ruth Pavan.-- 2016.

283 f. + anexos

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco,
Campo Grande, 2016.

Inclui bibliografias

1. Educação - Formação de identidade 2. Educação básica –
formação de identidade – 3. Epistemologia – formação de identidade – 4.
Identidade – diferenças – Educação básica. I. Pavan, Ruth. II. Título

CDD – 370.194

**“CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E A PRODUÇÃO DAS
IDENTIDADES E DIFERENÇAS DOS SUJEITOS NO ESPAÇO
ESCOLAR”**

SIRLEY LIZOTT TEDESCHI

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ruth Pavan – PPGE/UCDB Ruth Pavan
Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito – PPGE/UFPEL Álvaro
Prof. Dr. Janete Magalhães Carvalho – PPGE/UFES Janete Magalhães Carvalho
Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros – PPGE/UCDB Heitor
Prof. Dr. José Licínio Backes – PPGE/UCDB José Licínio Backes

Campo Grande, 15 de dezembro de 2016

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Para Losandro e Pablo, por fazerem parte da minha vida, esta que inventamos juntos todos os dias.

AGRADECIMENTOS

À Ruth Pavan, orientadora desta tese, pela confiança, amizade e carinho; pelas sugestões, indagações e provocações que me ajudaram a repensar caminhos e escolhas, assim como a criar questões diferentes das que inicialmente havia pensado; pela persistência em produzir em minhas reflexões o descaminho e a dúvida no momento em que pensava estar na tranquilidade e na certeza; pelas inúmeras e valiosas leituras indicadas, mostrando uma constante atenção a todas as minhas perguntas; pela alegria da pesquisa que se mostrou efetiva no decorrer das aulas, no processo de escrita, nos momentos de orientação.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que por meio das disciplinas e dos seminários proporcionaram condições potencializadoras para o desenvolvimento da pesquisa ao compartilharem conhecimentos, dúvidas, inquietações. Agradeço especialmente ao professor José Licínio Backes pelas várias leituras que fez do texto e pelas sugestões que me possibilitaram estranhar, problematizar, desacomodar o pensamento.

A todos os colegas do Grupo de pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente (GPEC), pelas discussões, partilhas, vivências, bem como pelos inúmeros momentos de aprendizagem e companheirismo. Aos colegas de turma, pelas experiências vivenciadas e amizades compartilhadas.

Aos/às professores/as e alunos/as da escola em que desenvolvi a pesquisa, pela forma acolhedora com que me receberam e pelas contribuições a esta pesquisa. Ao compartilharem suas experiências e conhecimentos, fizeram-me ver que, no processo educativo, o impensado, o imprevisto, o improvável, é sempre possível.

À banca examinadora, professores/as Janete Magalhães Carvalho, Heitor Queiroz de Medeiros, Álvaro Moreira Hypólito e José Licínio Backes, pela atenção ao lerem meu texto e pelas preciosas sugestões que possibilitaram a produção de outros sentidos, múltiplos, para as questões da tese e a visão de uma educação que se passa em linhas mínimas, em linhas de fuga, uma educação como ato de criação, de deslocamento, de invenção.

À professora Maria Cristina Lima Paniago e ao professor Heitor Queiroz de Medeiros, por terem me acolhido em suas turmas no curso de graduação em Pedagogia e História para a realização do estágio de docência.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por ter possibilitado o afastamento para qualificação para que eu pudesse dedicar-me exclusivamente a esta pesquisa.

Ao OBEDUC/CAPES, pela bolsa de estudo, sem a qual não teria sido possível desenvolver esta pesquisa.

TEDESCHI, Sirley Lizott. *Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar*. Campo Grande 2016, 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

RESUMO

Esta tese está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e tem como objetivo analisar as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos dos/as professores/as e as implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para tanto, foi feita a análise dos discursos dos/as professores/as e das observações dos/as alunos/as, para compreender a articulação entre as concepções filosófico-epistemológicas e a produção das identidades e diferenças. O trabalho inspira-se nos estudos pós-estruturalistas e entende que a linguagem não é um mecanismo de representação da realidade, mas discurso que, envolto em relações de poder/saber, produz verdades e nos subjetiva. Então, os discursos analisados nesta pesquisa são entendidos como práticas discursivas e não-discursivas produzidas em meio a relações de poder. Os sujeitos desta pesquisa – professores/as e alunos/as – são compreendidos como constituídos historicamente por meio de relações de poder/saber, o que leva a pensar que as identidades e diferenças desses sujeitos não são essências fixas e imutáveis. Nesse campo teórico, as identidades e diferenças são entendidas como produtos de processos de subjetivação sempre instáveis, sempre abertos, dispendo de um caráter de mutabilidade, de transformação. Para a produção de informações, recorremos a entrevistas semiestruturadas direcionadas aos/às professores/as e observações dos/as alunos/as; tais instrumentos são vistos como permeados de subjetividade, afastando-se a possibilidade de objetividade e neutralidade do conhecimento produzido nesta pesquisa. A análise mostrou que os discursos dos/as professores/as estão enredados em concepções filosófico-epistemológicas construídas na modernidade, contribuindo para a produção de identidades e diferenças dos/as alunos/as conforme os ideais modernos de unidade, universalidade e identidade, mas, por se darem num contexto de relações de poder, conflitos, embates, fissuras, tensões, ao mesmo tempo em que controlam, normalizam e identificam, também produzem resistências e diferenças. Trata-se de um contexto escolar marcado permanentemente por tensões entre relações de poder e práticas de resistência que possibilitam a todo o momento a configuração de outras forças, de outras relações de poder e, portanto, a produção de outras subjetividades no espaço dessa escola.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia, Identidade, Diferença.

TEDESCHI, Sirley Lizott. *Epistemological conceptions and the production of identities and differences of subjects at school space*. Campo Grande, 2016, 280 p. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Research Line of Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education, of the Graduate Program in Education at Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). It aims to analyze philosophical-epistemological conceptions found in teachers' discourses and their implications on the production of identities and differences of Elementary School students attending sixth-to-ninth grades in a public state school in Campo Grande (MS) with high Basic Education Development Index (IDEB). In order to do that, the analysis of teachers' discourses and observations of students were carried out to understand the articulation between philosophical-epistemological conceptions and the production of identities and differences. The research has been grounded on post-structuralist studies, thus understanding that language is not a reality representation mechanism, but rather a discourse involved in power/knowledge relations that both produces truths and subjectifies us. Therefore, the discourses analyzed in this research have been regarded as discursive and non-discursive practices produced amidst power relations. The research subjects – teachers and students – have been seen as historically constituted by means of power/knowledge relations, which causes us to think that the subjects' identities and differences are not fixed, immutable essences. In this theoretical field, identities and differences are understood as outcomes of ever-unstable, ever-open subjectification processes, showing a character of mutability and transformation. For data production, we have used semi-structured interviews with teachers, and observations of students; such instruments have been seen as permeated with subjectivity, thus ruling out the possibility of objectivity and neutrality of the knowledge produced in this research. The analysis has evidenced that teachers' discourses are intertwined with philosophical-epistemological assumptions conceived in modernity, which have contributed to the production of students' identities and differences in accordance with the modern ideals of unity, universality and identity; however, as those discourses occur in a context of power relations, conflicts, struggles, disruptions and tensions, they control, normalize and identify, but also produce resistances and differences. The school context has been permanently marked with tensions between power relations and resistance practices that have enabled the configuration of other forces, other power relations and, thus, the production of other subjectivities in that school setting.

KEY WORDS: Epistemology, Identity, Difference.

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPEC	Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
OBEDUC	Observatório em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A Classificação da escola pesquisada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2011.
- Apêndice B Roteiro de Entrevista com professores de uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
- Apêndice C Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

“Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam”.

(ROSA, 1967, p.20)

SUMÁRIO

1- SOBRE A INTRODUÇÃO: SOLIDÃO POVOADA POR EXPERIÊNCIAS, DIÁLOGOS, AUTORES, PENSAMENTOS, MOVIMENTO DO PENSAR	14
1.1- Apresentação	16
1.2- O contexto da pesquisa.....	23
1.2.1- A escola em contexto de avaliação externa.....	27
1.3- Pesquisas antecedentes e suas contribuições.....	37
1.4- Apresentando o campo teórico	40
1.5- Os motivos da pesquisa.....	50
1.6- Caminhos Metodológicos.....	52
1.6.1- O encontro com os sujeitos	65
2- A INVENÇÃO DA RAZÃO UNIVERSAL E O PROJETO MODERNO DE EDUCAÇÃO: A IDENTIDADE COMO NORMA	70
2.1- Da unidade da razão à centralidade do sujeito: as implicações nas propostas modernas de educação.....	78
2.1.1- O <i>cogito</i> cartesiano: o sujeito estável da educação escolar moderna.....	83
2.2- Da centralidade do sujeito à legitimidade da razão: a herança iluminista na educação.....	85
2.2.1- O sujeito transcendental kantiano: o sujeito emancipado da educação escolar moderna	91
2.3- “ <i>O acabamento da metafísica, seu fim e seu cumprimento</i> ”: o Eu como negação do Outro nas propostas modernas de educação	97
2.3.1- O sujeito hegeliano: a identidade como norma na educação escolar moderna	101
3- DA UNIDADE E IDENTIDADE À MULTIPLICIDADE E DIFERENÇA: O SUJEITO DESCENTRADO E UMA OUTRA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO.....	104
3.1- Marx e o sujeito histórico.....	106
3.2- Nietzsche e o conhecimento perspectivo em educação.....	112

3.2.1- Sem “Sujeito” e sem “Verdade”: contribuições nietzschianas para pensar a Educação.....	119
3.3- Foucault e a genealogia do sujeito: implicações para a educação.....	123
3.3.1- “ <i>Não me pergunte quem eu sou, não me peça para permanecer o mesmo</i> ”: a constituição do sujeito escolar na trama da história.....	135

4- DISCURSOS DE PROFESSORES/AS QUE CIRCULAM NO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR: CONSTRUINDO SUJEITOS140

4.1- Sobre controle e normalização: esses investimentos em criar identidades	145
4.1.1- “ <i>Alunos que tiveram dificuldade de se adaptar, que tinham algum vício, algumas posturas de outras escolas, automaticamente o grupo meio que colocou ele no lugar dele, entendeu? Ou ele teve que sair, porque não se adaptou</i> ”: construindo o outro a partir do mesmo.....	146
4.1.2- “[...] <i>se você não disciplina desde o básico, eles vão abrindo as asinhas, então, os meus, por exemplo, eles sabem que nem isso eles podem fazer, então, eles não abrem muito a asa</i> ”: disciplinando os sujeitos.....	154
4.1.3- “ <i>Aí vem essa bagagem de alunos e destrói, [...] acaba destruindo, embaralhando a cara da escola</i> ”: a diferença como um problema para a escola.....	166
4.1.4- “ <i>E o menino mudou o comportamento, então, isso foi, assim, fundamental, ele mudar o comportamento</i> ”: a diferença como algo a ser corrigido.....	181
4.1.5- “ <i>Uma escola que tem princípios, onde você tem no currículo dela princípios, e que são princípios que seguem há milhares de anos atrás, isso gera certo contentamento</i> ”: a diferença como origem de todos os conflitos morais.....	194
4.2- Sobre práticas de resistência: essas pequenas coisas – e tão grandes – produzindo diferenças.....	204
4.2.1- “ <i>Indisciplina é o que mais tem incomodado</i> ”: a indisciplina como prática de resistência.....	209
4.2.2- “ <i>Olha, eu tento sistematizar, deixar o mais fácil possível, cada ano fica mais complicado fazer com que as crianças absorvam o conhecimento</i> ”: o ato de aprender foge a qualquer controle.....	218
4.2.3- “ <i>Agora, se eu pudesse, eu mudava muita coisa</i> ”: construindo outros discursos...226	

AS (IN)CONCLUSÕES: AINDA E SEMPRE.....239

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	257
--	------------

APÊNDICES.....	273
-----------------------	------------

Apêndice A	274
------------------	-----

Apêndice B.....	276
-----------------	-----

Apêndice C.....	278
-----------------	-----

1 SOBRE A INTRODUÇÃO: SOLIDÃO POVOADA¹ POR EXPERIÊNCIAS, DIÁLOGOS, AUTORES, PENSAMENTOS, MOVIMENTO DO PENSAR

“Existem momentos na vida quando a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir”.

(FOUCAULT, 1998, p.13)

Uma experiência de “solidão povoada” de encontros e desencontros com autores, ideias e tantos desassossegos. Uma experiência de leitura, escrita e pesquisa. Uma experiência inquietante de escrita de tese. Uma experiência, como diz Larrosa (2009), que nos passa, que nos toca, que nos acontece e, desse modo, nos transforma. Queremos escrever esta experiência, embora as palavras pareçam insuficientes, “como si la experiencia fuera mucho más esquiva, mucho más compleja, mucho más enigmática y mucho más ambigua de lo que las palabras podrían expresar” (LARROSA, 2009, p. 19); mesmo assim, desejamos compartilhar com outros/as esta experiência que, conforme Larrosa (2009), é uma vivência única, finita, intersubjetiva, intransferível e irrepetível.

Queremos apresentar ao leitor o sentido daquilo que produzimos, mesmo nos alertando Hall (2003) da impossibilidade dessa pretensão. Hall (2003) diz que os textos

¹ Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, falam que “uma solidão absoluta é uma solidão extremamente povoada, como o próprio deserto, uma solidão que já se enlaça em um povo por vir, que invoca e espera esse povo, que só existe graças a ele, mesmo se ele ainda falta...” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 39).

sempre podem ser lidos de outras formas, “que existe uma vontade de poder na prática de significação” (HALL, 2003, p. 367), que todo conhecimento precisa ser significado e que a significação está sempre envolta em relações de poder – por isso, o significado nunca é único, é sempre múltiplo. Então, qualquer tentativa de domínio sobre a escrita é vã; o fechamento de sentidos em uma linearidade explicativa não é possível, pois as palavras, a escrita, o texto, são ofertados ao outro, e não podemos controlar, nem determinar, o que este vai fazer com eles.

Derrida (2001) diz que aquilo que chamamos de “sentido” – como os sentidos que buscamos construir em nossa escrita – é em toda a sua extensão constituído de um tecido de diferenças, pois “há já um texto, uma rede de remessas textuais a outros textos, uma transformação textual na qual cada ‘termo’ pretendidamente ‘simples’ é marcado pelo rastro de um outro, a interioridade presumida do sentido é já, trabalhada por seu próprio exterior” (DERRIDA, 2001, p. 40). Por isso, Derrida (s/d), ao falar sobre o leitor, o herdeiro do texto, assim se refere:

El primer lector es ya un heredero. ¿Voy a ser leído? ¿Escribo para ser leído? ¿Y para ser leído aquí, ahora, mañana o pasado mañana? Esta pregunta es inevitable, pero se plantea como pregunta a partir del momento en que sé que no lo puedo controlar. La condición para que pueda haber herencia es que la cosa que se hereda, aquí, el texto, el discurso, el sistema o la doctrina, ya no dependa de mí, como si yo estuviese muerto al final de mi frase [antes incluso de firmar un pensamiento]. Dicho de otro modo, la cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro (DERRIDA, s/d, p.32).

Derrida (s/d) não está negando a herança², nem deixando de lado ou destruindo. Trata-se de diferenciar “uma herança quieta, imóvel, e uma herança que há de se movimentar e que nos empurra para um outro lugar, [...] para o lugar do não-conhecimento” (SKLIAR, 2008, p. 19), para o lugar dos múltiplos significados. Então, tudo bem que a resposta seja do outro, que os significados sejam múltiplos, que a vontade de poder se manifeste. Não pretendemos “tornar o mundo transparente para que outros o compreendam [...] a nós a explicação, a eles a compreensão” (SKLIAR, 2014, p. 131) – contudo, trilhamos os caminhos que pensamos ser os

² Na obra *Palabra: instantáneas filosóficas*, Catherine Paoletti entrevista Jacques Derrida. Nessa obra, Derrida expressa o que entende por herança: “si he huido de ese fenómeno de escuela, es tal vez porque notaba que los que heredan porque están en la escuela o porque reproducen escolarmente modelos, no son verdaderos herederos. Aplican, reciben, reproducen, pero no son verdaderos herederos. Los herederos auténticos, los que podemos desear, son herederos que han roto lo suficiente con el origen, el padre, el testador, el escritor o el filósofo como para ir, por su propio movimiento, a firmar o refrendar su herencia. Refrendar es firmar otra cosa, la misma cosa y otra cosa para hacer que advenga otra cosa. La rúbrica implica en principio una libertad absoluta (DERRIDA, s/d, p. 33).

mais adequados para a produção de significados das questões que esta tese propõe e mantemos o desejo de que o leitor também os percorra e também produza significados interessantes.

Afinal, é a experiência que dá sentido à escrita, e não a verdade – embora exista uma vontade de verdade, pensamos com Foucault (1984) que escrevemos não para transmitir o já sabido, mas para transformar aquilo que sabemos. O valor de uma experiência é a função de transformação que ela suscita naqueles que são por ela atravessados. Se existe algo que nos motiva a escrever “é a possibilidade de que este ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN, 2014, p. 6). Que a experiência de escrita/leitura desta tese, de algum modo, nos dê o que pensar.

1.1 Apresentação

Como uma tentativa de exercer a “vontade de poder” e a “vontade de verdade” – mesmo sabendo com Nietzsche (1998) que a vontade de verdade não passa de uma crença na superioridade da verdade –, iniciamos dizendo que esta tese analisa as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos educacionais dos/as professores/as e suas implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública Estadual de Campo Grande (MS) com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³. A tese está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que prioriza “as investigações sobre as práticas pedagógicas como forma de efetivação do processo educativo, salientando as suas relações com a formação docente, já que as primeiras constituem necessariamente objeto da segunda”⁴. Também está vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente (GPEC), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e liderado pela professora Dra. Ruth Pavan.

³ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo INEP em 2007, “representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em 15/06/2014.

⁴ Disponível em: <http://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/doutorado-em-educacao/2618/linhas-de-pesquisa/2620/>. Acesso em 15/06/2014.

O objetivo desse grupo de pesquisa “é problematizar a educação e suas articulações com a formação docente [...] levando em consideração as diferentes abordagens acerca do currículo escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas”⁵.

Trata-se de uma pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por estar vinculada ao projeto Observatório em Educação (OBEDUC), cujo objetivo é investigar as relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no Ensino Fundamental do sexto ao nono ano nas escolas públicas estaduais de Campo Grande (MS); o OBEDUC é coordenado pela professora Dra. Ruth Pavan.

Priorizamos a modernidade em nossa análise, embora saibamos que, desde a antiguidade, as teorias filosóficas tematizam a educação⁶ e influenciam a elaboração das propostas educacionais. Optamos pela análise a partir do período moderno pelo fato de ser no contexto da modernidade industrial/capitalista que surge a escola como uma instituição pública, responsável pela educação. Dussel e Caruso (2003) dizem que, nesse contexto, a educação pública obrigatória apareceu como a nova ferramenta para a produção em massa da obediência. Educar o maior número possível de pessoas, tentando adaptá-las aos valores da sociedade capitalista, em ascensão no século XVIII, era um de seus objetivos.

É no contexto de rápida urbanização decorrente da indústria capitalista e da complexidade do trabalho por ela desencadeado que a educação se coloca como necessária para qualificação de mão de obra. Por isso, o século XIX presenciou de forma significativa a intervenção do Estado para estabelecer e fortalecer a escola elementar universal, laica, gratuita e obrigatória. Estudar as teorias filosófico-epistemológicas a partir desse período e articulá-las com a educação escolarizada e com a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as torna-se relevante, visto que a escola que conhecemos hoje é produto principalmente dos séculos XVIII e XIX, período em que surge a ideia da necessidade de educação pública e obrigatória para todas as pessoas.

Tendo isso em vista, a pesquisa articula três questões: a) Como as teorias filosófico-epistemológicas modernas – que trabalham na perspectiva da unidade e identidade, do centramento do sujeito e da consciência – foram incorporadas na construção das propostas de educação escolar na modernidade e como se refletem na produção das identidades e diferenças

⁵ Disponível em: <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=8227786473173731>. Acesso em 15/06/2014.

⁶ Conforme Jaeger (1994), na obra *Paidéia*, a sociedade grega, considerada como o berço das primeiras teorias educacionais, manifestava preocupação com a formação do cidadão e compreendia a educação como um processo de construção consciente, na medida em que se preocupava com o desenvolvimento das dimensões física, ética, estética, política e cognoscente.

dos/as alunos/as? b) De que forma as teorias pós-estruturalistas – que colocam em dúvida o princípio da identidade e unidade e a centralidade do sujeito – são incorporadas nos discursos educacionais e implicam a educação escolarizada e a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as? c) Como se articulam as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos educacionais dos/as professores/as e a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as no contexto de uma escola pública com alto IDEB?

No que se refere à primeira questão, entendemos o processo de formação humana – ou seja, a educação – como vinculado a uma determinada concepção de racionalidade e esta racionalidade como constituinte de uma determinada visão de mundo. Nesse sentido, coloca-se como relevante elucidar o caráter inventivo da razão ocidental, que tem sua origem na Grécia Antiga, pois a maneira grega de pensar – sustentada na ideia de uma razão universal, nos pressupostos da identidade e da unidade – estabelece os rumos da filosofia ocidental e influencia diretamente o projeto moderno de educação escolarizada. Partindo desse pressuposto, analisamos as concepções filosófico-epistemológicas da modernidade – herdeiras da tradição metafísica grega –, explicitando como estas influenciaram o projeto educacional moderno. Ao fundar a metafísica da subjetividade e instituir o sujeito centrado e fundamento do conhecimento, a modernidade filosófica estabelece as bases da educação. A escola moderna passa a ser a morada da verdade, da universalidade, do sujeito racional. Desse modo, investigamos como essas teorias foram incorporadas nas propostas de educação e as implicações na construção das subjetividades – identidades e diferenças – dos/as alunos/as.

Em relação à segunda questão, analisamos como o sujeito centrado da filosofia moderna passa a ser questionado, desestabilizado, descentrado a partir da crítica pós-estruturalista, e de que forma essa perspectiva tem sido incorporada nas propostas educacionais. Recorremos principalmente às teorias de Friedrich W. Nietzsche e Michel Foucault por representarem uma ruptura ou descontinuidade com as bases teóricas da modernidade e, portanto, com a ideia de um sujeito centrado, único, fundamento do conhecimento. Articulamos essas teorias com os discursos educacionais dos/as professores/as a fim de mostrar as implicações na produção das subjetividades – identidades e diferenças – dos/as alunos/as.

Na terceira questão, articulamos as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos dos/as professores/as e a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as a partir de pesquisa no contexto de uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. Mediante entrevista semiestruturada, direcionada a professores/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, e observação dos/as alunos/as em espaços/tempo fora da sala de aula, produzimos as informações e as analisamos articuladas com o referencial

teórico a fim de compreender as “epistemes”⁷ – com seus dispositivos de poder e regimes de verdade – que, presentes nas formações discursivas dos/as professores/as, subjetivam os/as alunos/as, produzindo determinadas identidades e diferenças. Ao analisarem-se as epistemologias subjacentes aos discursos educacionais dos/as professores/as, torna-se possível compreender como os sujeitos são constituídos e, desse modo, desconstruir a noção de sujeito como um dado preexistente à história.

A partir disso, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar as concepções filosófico-epistemológicas que marcam os discursos educacionais dos/as professores/as e suas implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. Esse objetivo, para fins de análise, desdobra-se em três objetivos específicos:

- Caracterizar as concepções filosófico-epistemológicas da modernidade, analisando como foram incorporadas nas concepções modernas de educação e como implicam a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as no contexto atual.

- Caracterizar as teorias pós-estruturalistas, analisando de que forma sua perspectiva tem sido incorporada no campo educacional e como implica a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as na atualidade.

- Compreender a articulação entre as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos educacionais dos/as professores/as e a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as no contexto de uma escola pública estadual com alto IDEB.

Com base nos objetivos apresentados, o problema desta pesquisa pode ser anunciado da seguinte forma: **quais concepções filosófico-epistemológicas estão presentes nos discursos educacionais dos/as professores/as e como elas se articulam com a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB)?** Sabemos que, historicamente, a educação escolar tem se constituído tendo como referência, em grande parte, as teorias filosófico-epistemológicas da modernidade, assim produzindo subjetividades de acordo com a lógica moderna. Atravessados e capturados por esses discursos, a escola e os/as professores/as ainda

⁷ Por *episteme*, entendemos, com base em Veiga-Neto (2003), “o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época, em outras palavras, *episteme* designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época. Uma *episteme* funciona enformando as práticas (discursivas e não-discursivas) e dando sentido a elas; ao mesmo tempo, a *episteme* funciona também em decorrência de tais práticas. Assim, pode-se dizer que os regimes de discursos são as manifestações apreensíveis, visíveis, da *episteme* de uma determinada época” (VEIGA-NETO, 2003, p.115).

concebem a formação do sujeito racional, centrado, unitário – construção particular da época moderna – como um dos objetivos da educação. Dessa forma, sustentamos a seguinte tese: **os discursos dos/as professores/as estão enredados nas concepções filosófico-epistemológicas construídas na modernidade, contribuindo para a produção de identidades e diferenças dos/as alunos/as conforme os ideais modernos de unidade, universalidade e identidade, mas, por darem-se num contexto de relações de poder, conflitos, embates, fissuras e tensões, ao mesmo tempo em que controlam, normalizam e identificam, também produzem resistências e diferenças.**

Afinal, a escola não está dada plenamente, assim como os/as professores/as não são essências que preexistem à sua constituição na e pela linguagem. Tanto a escola quanto os/as professores/as são um efeito de operações discursivas envoltas em relações de poder. Assim, é sempre possível a construção de outras relações de poder, de outras configurações de força; são sempre possíveis práticas de resistência que possibilitam o devir escola, o devir professor/a, o devir de subjetividades, o devir de identidades e diferenças. No espaço escolar, é sempre possível a produção de múltiplas subjetividades, de múltiplas identidades e diferenças.

Para a análise das questões apresentadas e para atingir os objetivos, consideramos algumas categorias que pensamos ser de fundamental importância, como sujeito, identidade, diferença, discurso e poder, entre outras, entendidas a partir do campo teórico pós-estruturalista. Nesse campo teórico-metodológico, o sujeito é entendido como constituído historicamente em meio a relações de poder/saber, e as identidades e diferenças, como produtos de processos de subjetivação sempre instáveis, sempre abertos, dispendo de um caráter de mutabilidade, de transformação. O discurso é compreendido como envolto em relações de poder/saber que produzem verdades e nos subjetivam, reconhecendo-se o caráter difuso do poder, que age de forma multidirecional e atinge todos os indivíduos. Para o desenvolvimento da tese, como interlocutores teóricos, estabelecemos Nietzsche (1998, 2008, 2001), Foucault (2000a, 1996, 1988, 1997 e 2000b, entre outros), Deleuze (1992, 1988, 1976, 2004), Hall (2005) e Silva (2004, 2002, 2000 e 2012, entre outros), entre outros que nos auxiliam na análise das questões aqui apresentadas.

Organizamos o texto da tese em quatro capítulos. Sobre essa forma de organização, salientamos que ela não representa uma linearidade de pensamento que estava dado, definido, desde o começo – mesmo porque esta pesquisa manteve o pensamento sempre intrigado; representa apenas a forma como movimentamos o nosso pensamento, representa as conexões que estabelecemos e as imagens de pensamento que construímos no momento da escrita e diante das questões suscitadas pela pesquisa. Se, por um lado, o movimento, as conexões, as imagens

de pensamento, fecharam-se momentaneamente nesse formato, por outro lado, está sempre aberta a possibilidade para que o leitor do texto movimente o pensamento de outra forma, estabeleça outras conexões, crie outras imagens de pensamento para tornar tudo diferente. Afinal, pensamos com Larrosa (2011) que, por mais que exerçamos a vontade de poder e a vontade de verdade no processo de escrita, escrever é “dar uma palavra que não será a nossa palavra [...], porque será uma outra palavra, a palavra do outro, e porque será o porvir da palavra ou palavra por vir” (LARROSA, 2011, p. 289).

No primeiro capítulo, intitulado *Sobre a Introdução: solidão povoada por experiências, diálogos, autores, pensamentos, movimento do pensar*, apresentamos as questões de pesquisa, o contexto e os sujeitos da pesquisa. Apresentamos também as pesquisas antecedentes, considerando suas contribuições ao nosso tema, assim como o que apontam como caminhos ainda a serem trilhados. Situamos o campo teórico que inspira nossa pesquisa e os caminhos metodológicos que construímos no decorrer do processo. Os motivos da pesquisa também são apresentados nesse capítulo e dizem não só sobre as motivações, mas também sobre as implicações, as mudanças, o movimento que a pesquisa produz no sujeito que pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *A invenção da razão universal e o projeto moderno de educação: a identidade como norma*, aproximamo-nos da genealogia foucaultiana para mostrar o caráter construtivo e histórico da ideia de uma razão universal e de um sujeito centrado e as implicações na educação da modernidade. Trata-se de uma tentativa de liberar os saberes históricos – razão, verdade, sujeito –, de fazê-los capazes, como diz Foucault (2000c), de oposição e de luta contra a coerção de um discurso que se pretende unitário, formal, científico, verdadeiro. Reportamo-nos ao *cogito* cartesiano, ao sujeito transcendental kantiano e à ideia hegeliana de autoconsciência para mostrar que a ideia de um “eu” centrado, absoluto, idêntico e coerente tem sido priorizada na educação moderna e ainda hoje produz efeitos nos processos educacionais, como é o caso da escola onde desenvolvemos a pesquisa. Em nome desse sujeito – de certa forma, naturalizado neste contexto escolar –, a diferença tem sido subalternizada, silenciada, invisibilizada.

No terceiro capítulo, intitulado *Da unidade e identidade à multiplicidade e diferença: o sujeito descentrado e uma outra perspectiva para a educação*, analisamos o processo de descentramento do sujeito a partir do sujeito histórico de Karl Marx, do conhecimento perspectivo de Friedrich W. Nietzsche e da genealogia do sujeito de Michel Foucault. Essa perspectiva possibilita ao campo educacional repensar sua participação na construção das subjetividades, pois as identidades e diferenças são pensadas considerando-se o caráter múltiplo, diverso, híbrido dos sujeitos.

No quarto capítulo, intitulado *Discursos de professores/as que circulam no espaço/tempo escolar: construindo sujeitos*, analisamos discursos⁸ de professores/as com seus dispositivos de poder e regimes de verdade presentes no contexto de uma escola pública estadual com alto IDEB situada no município de Campo Grande (MS). Mostramos que as concepções filosófico-epistemológicas que marcam esses discursos subjetivam os/as alunos/as e produzem formas específicas de ser sujeito, ou seja, produzem determinadas identidades e diferenças. Nesse capítulo, também analisamos práticas de resistência de alunos/as e professores/as aos processos de subjetivação hegemônicos vigentes na escola e mostramos como o contexto escolar se constitui num espaço de tensão permanente entre relações de poder e práticas de resistência.

Dentre tantos desafios que encontramos no percurso desta pesquisa, em especial, destacamos que, para analisar discursos de professores/as a partir de uma perspectiva foucaultiana, foi preciso construir para nós uma concepção de discurso como alguma coisa que fosse além da simples referência a objetos ou fatos, da simples utilização de falas, de palavras e de frases; foi preciso compreender que discurso, nessa perspectiva, não se limita à simples expressão de coisas. Trabalhar com Foucault possibilitou compreender o discurso como um conjunto de enunciados – neste caso, enunciados que fazem parte do discurso pedagógico. O desafio era fazer aparecer o conjunto de condições – *epistemes* – que regiam, naquele momento, naquela instituição escolar e em nossa sociedade, o surgimento dos enunciados. Como os

⁸ Ao propormo-nos a analisar discursos de professores/as, queremos desde já destacar que partimos da concepção foucaultiana de discurso. Embora explicitemos esse conceito quando apresentamos os caminhos metodológicos desta pesquisa, queremos aqui dizer que Foucault (2015a), em um texto escrito em 1968, intitulado *Sobre a Arqueologia das Ciências: Resposta ao Círculo de Epistemologia*, que compõe a obra *Ditos e escritos II*, diz que analisar um discurso não significa tentar “redescobrir, para além dos próprios enunciados, a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda, o jogo inconsciente que surge apesar dele mesmo no que ele disse ou na quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas” (FOUCAULT, 2015a, p. 97). Para o autor, a análise do discurso tem uma finalidade completamente diferente; “trata-se de apreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui” (FOUCAULT, 2015a, p. 97). Foucault (2015a) continua dizendo que na análise de um discurso, em nenhum momento, se procura “por baixo do que é manifesto, o falatório em surdina de um outro discurso. Deve-se mostrar por que ele não poderia ser diferente do que é, em que ele exclui qualquer outro discurso, como ele ocupa dentre os outros e em relação a eles um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão própria da análise do discurso poderia ser formulada da seguinte maneira: qual é essa irregular existência que emerge no que se diz – e em nenhum outro lugar? ” (FOUCAULT, 2015a, p. 97). Então, ao analisarmos os discursos dos/as professores/as, vamos considerar sua irrupção histórica, sua emergência, sua constituição; vamos considerar, ainda, os enunciados dos/as professores/as, mas não como qualquer coisa dita, pois, segundo Veiga-Neto (2003), os enunciados não são cotidianos, são sempre mais raros, mais rarefeitos. “O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou o enunciado, seja em função de uma instituição que o acolhe” (VEIGA-NETO, 2003, p.114).

enunciados se conservam? Que relações podem ser estabelecidas entre eles? Que papel eles exercem nessa instituição escolar? Por quais valores são afetados? Como são investidos nas práticas e nas condutas dos sujeitos? Como esses enunciados circulam, são recalcados, esquecidos ou reativados? Como implicam a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as? Ou seja, tratava-se de analisar o conjunto dos enunciados dos/as professores/as considerando, como diz Foucault (2015a), o sistema de sua institucionalização.

Também fomos desafiados, na qualificação desta tese, a olhar com mais atenção para o caráter micro dos acontecimentos, para as pequenas ações que professores/as e alunos/as desenvolvem no dia a dia da escola. Habitados a pensar a educação desde as grandes políticas ou dos grandes acontecimentos, o desafio foi “pensar grande sobre coisas que acontecem no mundo da educação e que muitos consideram menores, particulares, ínfimas e, bem por isso, de menos importância” (VEIGA-NETO, 2014, p. 7). Esse exercício possibilitou ver, além dos processos de sujeição das subjetividades, as práticas de resistência de professores/as e alunos/as aos dispositivos de controle e normalização presentes na instituição.

No que segue, apresentamos o contexto da instituição escolar onde desenvolvemos a pesquisa, considerando, dentre outras, as relações de poder estabelecidas com as avaliações em larga escala em que a escola está envolvida.

1.2 O contexto da pesquisa

Embora nosso propósito não seja analisar a instituição escolar, e sim as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos educacionais dos/as professores/as, destacamos a necessidade de contextualizar a instituição escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, pois, de acordo com nosso campo teórico, todo discurso, verdade ou significado é sempre contextual.

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição escolar pública estadual localizada na cidade de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011. A instituição está situada num bairro próximo ao centro, considerado pelos/as professores/as entrevistados/as como um bairro nobre: “é uma área nobre da cidade, é uma área que tem pessoas da classe média alta” (professor João)⁹. Oferece o Ensino Fundamental, que engloba do primeiro ao nono ano da Educação

⁹ Esclarecemos que nos referimos aos/às professores/as entrevistados/as utilizando nomes fictícios para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, conforme garante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Básica. Atende no período matutino aproximadamente 300 alunos/as, do primeiro ao quinto ano. No período vespertino, atende do sexto ao nono ano, o que representa também aproximadamente 300 alunos/as. Somam-se, no total, 600 alunos/as matriculados nessa escola no ano de 2014 – período em que desenvolvemos a pesquisa na escola –, caracterizados, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), como pertencentes “às classes sociais nível B, C, D – filhos de pais trabalhadores”.

Para atender esses/as alunos/as, a escola conta com a direção, a coordenação pedagógica e 32 professores/as – todos com formação superior. Dentre os/as professores/as, 13 trabalham do primeiro ao quinto ano, e 19, do sexto ao nono ano. A escola possui um quadro docente efetivo e eventualmente recorre a professores/as substitutos/as – como nos casos em que professores/as precisam ausentar-se das atividades ou entram em licença. A escola também dispõe de 22 funcionários que atendem às demandas administrativas, como biblioteca, sala de informática, secretaria, limpeza, portaria e manutenção física da escola.

A manifestação dos/as professores/as em relação ao espaço físico da escola é de contentamento. Conforme o que nos disseram nas entrevistas, estão satisfeitos com a limpeza e a organização das salas, em comparação com outras escolas públicas. Ressaltam, no entanto, algumas questões que precisam ser resolvidas, como aponta a professora Fátima, que reivindica que a quadra de esportes seja coberta e justifica dizendo que “não tem como dar aula quando o verão chega, e não só o verão, não; quando chove, também temos dificuldade”, e o professor Paulo, que se mostra descontente tanto com a dificuldade de acesso à internet quanto com a qualidade do quadro e giz disponibilizados pela escola. Ele argumenta:

[...] internet de um mega, século 21! [...] os computadores pifam, travam, [...] não chegam em nada, vai usar como? Não adianta, até o giz, a gente usa um giz que tem pedra dentro, é horrível escrever. O quadro negro não é quadro, é a parede, é um cimento que passaram lá e botaram um batente (professor Paulo).

Outros/as professores/as, além do professor Paulo, também se mostraram descontentes em relação ao acesso à internet, seja para os planejamentos *online* que eles/as precisam realizar no ambiente escolar, seja em relação ao uso da sala de tecnologia para o desenvolvimento de atividades em conjunto com os/as alunos/as.

Ainda de acordo com nossas observações da estrutura física da escola, cabe salientar que o prédio onde funciona a escola pertence a uma congregação religiosa e é alugado

pelo Estado. Nesse sentido, cabe à congregação religiosa a manutenção do prédio, que apresenta uma estrutura física bem conservada e cuidada – motivo pelo qual os/as professores/as se mostraram contentes com o espaço físico da escola –, embora tenha problemas de infraestrutura no que se refere à acessibilidade para deficientes físicos, questão que foi destacada pela coordenação pedagógica como algo a ser resolvido.

Vale salientar que, embora a escola pesquisada seja uma escola pública estadual – que, portanto, deveria ser laica –, tem sua direção designada diretamente por uma congregação religiosa referendada pela Secretaria de Estado de Educação (SED). Essa peculiaridade deve-se ao fato de a escola ter sido fundada em 1957 por uma congregação religiosa – escola de primeiro grau de caráter confessional – e ter se tornado pública mediante um convênio firmado entre a congregação religiosa e o Estado em 1974. De acordo com esse convênio, caberiam à congregação a direção e manutenção do prédio onde funciona a escola – prédio este que pertence à congregação –, além da aquisição do material de limpeza e didático-pedagógico; ao Estado, caberia o pagamento de professores/as e funcionários/as. A partir desse convênio, em 1982, o Estado reconhece e valida o Ensino Fundamental, que passa a funcionar em dois turnos.

Podemos observar, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que essa relação direta com um grupo religioso tem implicações na proposta pedagógica, que assume os princípios pedagógicos da congregação religiosa, firmados em valores do evangelho. A esse respeito, salienta o professor Pedro que o que diferencia essa escola pública das demais são os momentos religiosos que a escola proporciona.

Essa diferença, eu atribuo àquilo que a gente constrói dentro da escola, à convivência, acho que a escola proporciona isso através do momento religioso que ela tem, a espiritualidade que ela transmite. Porque os alunos, eles participam das festividades da escola, dos momentos religiosos, das celebrações [...] porque, querendo ou não, isso faz parte de nosso processo de formação, a gente precisa disso em todos os momentos, não só na escola, de viver essa experiência religiosa, e eles sabem que o ambiente é diferente (professor Pedro).

Os princípios pedagógicos de cunho religioso aparecem no Projeto Político Pedagógico (PPP) como uma das bases para a escola pensar os processos educacionais. Com essa referência, a proposta pedagógica almeja “um ideal de homem, de educação e de sociedade”.

Em diálogo com a coordenação pedagógica, o fato de a escola ter obtido alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011 é motivo de orgulho para professores/as, alunos/as e pais. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola investe em ações e projetos que visam a melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Programas – como é o caso do programa “Além das Palavras”¹⁰, da Secretaria de Estado de Educação (SED) – são valorizados porque mostram melhora nos resultados das avaliações externas. Também na fala dos/as professores/as entrevistados/as, percebe-se a preocupação da escola em preparar os/as alunos/as para as avaliações externas. Conforme a professora Fátima, a escola tem “muita preocupação, eu vejo a coordenadora falar. A gente tem uma preocupação em preparar os alunos para essas avaliações [...]”. Também o professor José se manifesta enfaticamente a esse respeito: “sim, [...] tem, sim, muita preocupação com as avaliações externas”.

A preocupação da escola com as avaliações externas foi demonstrada pela coordenação pedagógica logo na primeira visita realizada. Enquanto analisava o projeto pedagógico da escola na sala da coordenação, esta atendia uma mãe, bastante aflita com o desempenho de seu filho expresso no boletim escolar. Dentre os incentivos possibilitados pela coordenação pedagógica para que o aluno estudasse, estava a preocupação em não baixar os índices de desempenho da escola nas avaliações externas – o que ocorre sempre que um/a aluno/a não estuda os conteúdos propostos, sempre que um/a aluno/a reprova ou abandona a escola.

Diante disso, podemos dizer que a escola onde desenvolvemos a pesquisa está enredada, entre outras, nas relações de poder das políticas de avaliação nacional. Por isso, pensamos ser pertinente, no que segue, destacar efeitos da presença desse modelo de avaliação no contexto dessa escola, pois o entendemos como um dispositivo¹¹ de homogeneização

¹⁰ O programa “Além das Palavras” é oferecido pela Secretaria de Educação do Estado/MS e tem como objetivo “melhorar o método de ensino e de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais - 1º ao 5º ano - do ensino fundamental, especialmente disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Dentre as ações do projeto, está a formação continuada para os coordenadores de áreas, que atuam como multiplicadores junto aos professores, formação continuada para professores regentes, por meio de encontros quinzenais, aquisição de material pedagógico para professores e coordenadores e aquisição de material didático para alunos”. (Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=213&id_reg=164638&voltar=home&site_reg=98&id_comp_orig=213). Acesso em 04/12/2014.

¹¹ Utilizamos o conceito de dispositivo a partir da concepção de Michel Foucault. Em *Sobre a história da sexualidade*, texto que compõe a obra *Microfísica do Poder*, Foucault (2000c) diz que um dispositivo engloba “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000c, p. 244). A partir dos elementos referidos por Foucault, podemos entender que as práticas discursivas e não-discursivas são os elementos do dispositivo e, nesse sentido, reúnem as instâncias do saber/poder. Foucault (2000c) destaca que o dispositivo pode aparecer como “programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda, pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade” (FOUCAULT, 2000c, p. 244). No caso da escola em que desenvolvemos a pesquisa, podemos dizer que o dispositivo aparece nas avaliações em larga escala, nas práticas pedagógicas, no projeto político pedagógico, no referencial curricular, na organização do espaço escolar. O dispositivo, diz Foucault (2000c), “é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 2000c, p. 244).

curricular, de controle e de normalização das práticas pedagógicas dos/as professores/as, assim como das identidades e diferenças dos/as alunos/as.

1.2.1 A escola em contexto de avaliação externa¹²

O estabelecimento de uma avaliação nacional – proposta assumida pelo Ministério da Educação (MEC) – nos remete, segundo Gallo (2014), às metanarrativas modernas como, a emancipação intelectual de todos e a igualdade como uma das metas a ser alcançada através do processo educativo. A crença numa igualdade intelectual em que todos os sujeitos emancipados sabem as mesmas coisas e atingem os mesmos níveis de conhecimento é, para este autor, uma das características dessas avaliações. Por isso Gallo (2014) diz que as avaliações nacionais que produzem os *rankings* da educação devem ser analisadas considerando seu envolvimento com os ideais modernos de homogeneização – e é nesse sentido que desenvolvemos esta análise.

Os índices produzidos em 2011 como resultado dessas avaliações colocaram a escola onde desenvolvemos a pesquisa entre os primeiros lugares nos *rankings* do Estado. Esse fato, segundo a coordenadora pedagógica, trouxe muito contentamento, tanto da direção da escola e da coordenação pedagógica, quanto dos/as professores/as e dos pais. Esse contentamento com os índices alcançados também foi mostrado em um dos momentos em que estávamos na sala dos professores e a coordenadora pedagógica entra na sala para avisar a todos que, em 2013, a escola esteve novamente entre as primeiras colocações. Os/as professores/as presentes ficaram muito satisfeitos com o resultado e sugeriram fazer uma faixa para ser colocada na frente da escola com o intuito de divulgar para a comunidade a “qualidade da

¹² Em relação à Educação Básica no Brasil, Hypólito e Ivo (2013) destacam vários exames que seguem essa lógica, tais como: “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova para avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica, pode ser utilizado para ingresso em universidades, como também para obtenção do certificado de conclusão do ensino médio; O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – o exame avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nos 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas (federal, estadual e municipal) e privadas, localizadas em área urbana ou rural; Prova Brasil – prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para alunos de 5º e 9º anos de escolas públicas urbanas do Brasil, com mais de 20 alunos nas turmas. Muitos estados estão criando exames de avaliação próprios, assim como alguns municípios, com provas específicas para suas redes municipais de ensino. Além desses exames, que servem como avaliações em larga escala, o Brasil possui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a partir de dados sobre rendimento escolar obtidos por meio do Censo Escolar, combinados com o desempenho dos alunos, medidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” (HYPÓLITO; IVO, 2013, p. 382).

educação” da instituição¹³. Sugeriram, inclusive, que todos/as os/as professores/as deveriam ser premiados/as, afinal, estavam merecendo¹⁴.

Diante disso, pensamos com Traversini (2013) que tensionar esse modelo de avaliação e os índices produzidos em um contexto em que, de certa forma, o empenho da escola e dos/as professores/as ainda é no sentido de atingi-los parece ser inoportuno, impróprio ou, nas palavras de Nietzsche (2003), intempestivo. Nietzsche (2003), na obra *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*, diz que uma consideração é intempestiva quando procura compreender como um “prejuízo”, uma “deficiência” da época, pode constituir-se em algo de que a época se orgulha. Pensar as questões de nosso tempo segundo esse autor é problematizar mesmo aquilo que produz contentamento e satisfação, como parece ser o caso das avaliações em larga escala e dos índices que produzem os *rankings* da educação.

Como uma forma de problematizar esse modelo, Esteban (2008) diz que as avaliações representam um retorno aos padrões rígidos definidos pela avaliação quantitativa, cujo discurso tem como tema central a qualidade da educação – “qualidade esta que será avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas, ou seja, o conhecimento que foi transmitido para os alunos e retido por eles” (ESTEBAN, 2008, p. 10). Para a autora, nesse modelo de avaliação, as aprendizagens e os conhecimentos são interpretados como competências, expressas em indicadores – dados, gráficos, mapas. Trata-se de reduzir aprendizagens e conhecimentos em fragmentos quantificáveis, fazendo dessas avaliações uma expressão reduzida e redutora dos processos pedagógicos e dos sujeitos.

Além disso, essas avaliações nacionais, ao seguirem um modelo padronizado, estimulam uma uniformização dos processos pedagógicos e uma centralização nas definições sobre as atividades pedagógicas, constituindo-se como um dispositivo de homogeneização curricular que desconsidera os contextos específicos onde as escolas, os/as professores/as e os/as alunos/as se constituem. Ou seja, essas avaliações debilitam e descontextualizam a escola,

¹³ A esse respeito, Traversini (2013) diz que, quando uma escola é exposta publicamente com índices acima da média, uma das preocupações passa a ser manter esses índices e até melhorá-los. E não é só isso – é preciso também “divulgar a ‘fórmula’ de sucesso para que as outras escolas possam tê-la como referência para também atingir o sucesso, ou melhor, fazer um *benchmarking*, para usar uma expressão da área de gestão de empresas, um saber cada vez mais presente na gestão da educação” (TRAVERSINI, 2013, p. 179).

¹⁴ Embora nosso intuito não seja desenvolver uma análise do discurso da meritocracia, tão presente em nossa sociedade e, inclusive, na escola onde desenvolvemos a pesquisa, queremos dizer com Bauman (2003) que “a idéia de que o mérito, e só o mérito, deve ser premiado é prontamente transformada numa carta autocongratatória com que os poderosos e bem-sucedidos atribuem generosos benefícios a si próprios a partir dos recursos da sociedade. A sociedade aberta a todos os talentos se torna para todos os fins práticos uma sociedade em que a incapacidade de exibir alguma capacidade especial é tratada como base suficiente para a condenação a uma vida de submissão” (BAUMAN, 2003, p. 56).

professores/as e alunos/as, na medida em que desvalorizam suas experiências sociais e culturais, assim como suas dinâmicas de ensinar e aprender.

Ao forçarem uma homogeneização curricular, essas avaliações afetam diretamente os processos de subjetivação dos/as alunos/as, a constituição das identidades e diferenças. Pois o currículo, segundo Silva (2007), “é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] no currículo se forja nossa identidade” (SILVA, 2007, p. 150). Na mesma perspectiva, Pavan (2013) diz que o currículo escolar sempre esteve implicado na construção das identidades e diferenças e que “historicamente legitima as identidades hegemônicas (ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais) e contribui para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes” (PAVAN, 2013, p. 104). Ao assumirem o ponto de vista hegemônico como o único legítimo, essas avaliações não reconhecem as trajetórias de aprendizagem dos/as alunos/as, suas produções, criações; não reconhecem seus projetos de vida e seus conhecimentos como válidos.

Por isso, pensamos com Esteban (2012) que a avaliação é uma atividade social e envolta na dinâmica cultural; por isso, seu sentido não pode ser estabelecido fora da cultura dos sujeitos. Uma avaliação que dificulta a expressão das diversas vozes e culturas constitui-se, para a autora, em uma prática que subalterniza, pois seleciona e determina o que deve ser aceito e ensinado na escola. Nesse sentido, a avaliação em larga escala rompe os vínculos com as questões sociais e culturais, caracterizando-se “como descrição objetiva dos sujeitos de acordo com modelos predeterminados, em virtude de níveis de desempenho alcançados em provas standardizadas” (ESTEBAN, 2012, p. 578). Isso se reflete, como já dissemos, diretamente nas propostas curriculares, que passam a ser definidas, em muitos casos, tomando por base os conteúdos cobrados nos exames anteriores. Ou seja, as atividades de ensino voltam-se especialmente para aqueles conteúdos que serão verificados nas provas e priorizam a preparação dos/as alunos/as para os testes padronizados.

A esse respeito, o professor Pedro diz que na escola investigada existe uma cobrança maior dos conteúdos do que em outras escolas onde ele já trabalhou: “agora, a cobrança do nosso conteúdo mesmo, fazer o que está ali, fazer acontecer mesmo, se está faltando alguma coisa, ver o que está faltando, [...] eu vejo isso mais forte do que em outras escolas estaduais”. Do mesmo modo, o professor Paulo mostra a preocupação da escola em fazer com que os/as professores/as trabalhem todos os conteúdos que o referencial curricular do Estado estabelece para um melhor desempenho nas avaliações externas e sente-se descontente ao afirmar que, ao mesmo tempo, é “só um referencial, é obrigação, você tem que fazer o que está escrito lá”.

A partir do que dizem os professores Pedro e Paulo, podemos pensar que os modelos de avaliação em larga escala são tomados nessa escola, em muitos casos, como parâmetro para definir os conteúdos curriculares. Pacheco e Marques (2014) mostram que “os manuais escolares de matemática em vigor contêm, como propostas de exercícios, as questões que saíram em exames nacionais [...] de anos anteriores, além de proporem, com muita frequência, questões tipo-exame” (PACHECO; MARQUES, 2014, p. 108). Do mesmo modo, a professora Isabel diz que os/as professores/as já estão “empenhados em ver as provas anteriores para trabalhar com os alunos [...] para que os anos seguintes mantenham ou até aumentem esses índices”. Com base nisso, podemos dizer com Hypólito e Ivo (2013) que os sistemas de avaliação externa:

[...] funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas, muito embora se tenha um discurso de que o currículo não seja prescritivo, visto que não temos um currículo nacional, mas tão somente parâmetros e referenciais curriculares, as avaliações padronizadas assumem o caráter de prescrição curricular. [...] as avaliações padronizadas definem e impõem claramente os conteúdos de ensino entendidos como prioritários (HYPÓLITO; IVO, 2013, p. 382).

Com isso, pensam Hypólito e Ivo (2013), fica comprometida a ideia de um currículo que atenda às singularidades e aos ritmos diferentes de cada aluno/a, pois esse modelo de avaliação parte do pressuposto de que todos os/as alunos/as são iguais e possuem as mesmas condições de aprendizagem. Nesse caso, as singularidades dos/as alunos/as, assim como os distintos contextos culturais e sociais, são desconsideradas. Ao desconsiderar que a aprendizagem não se limita ao indivíduo/aluno, mas tem a ver com o contexto e as dinâmicas culturais, as avaliações nacionais atuam “em consonância ao processo social de silenciamento dos sujeitos, saberes e culturas periféricos, ofuscando os processos de negação da liberdade através da inferiorização e desumanização dos grupos que diferem da norma” (ESTEBAN, 2012, p. 584). Afinal, essas avaliações restringem-se a processos de verificação, mensuração, classificação, fazendo da avaliação um ato externo à relação pedagógica e às dinâmicas culturais.

Conforme Machado (2013), os modelos de avaliação que se orientam a partir da lógica do controle – como é o caso das avaliações em larga escala – tendem a excluir os próprios sujeitos dos processos de avaliação. Nessa lógica, os sujeitos avaliados “têm quase sempre um estatuto epistemológico, pedagógico e ético de um ‘objeto’ extrínseco ao sujeito avaliador e à avaliação propriamente dita” (MACHADO, 2013, p. 23), e é esse pressuposto que torna possível reduzir o juízo avaliativo a uma mera “medida”.

A análise que Foucault (1996) faz da técnica do exame, em sua obra *Vigiar e Punir*, ajuda-nos a compreender as avaliações nacionais como um dispositivo do poder disciplinar. Segundo o autor, o exame “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1996, p. 164) cada individualidade. Avalia-se uma instituição disciplinar – no caso, a escola – para extrair de todos/as os/as alunos/as um conhecimento com a finalidade de produzir diagnósticos; com a finalidade de traduzir esse conhecimento em números, que serão interpretados, qualificando ou desqualificando conhecimentos, sujeitos e instituições; para estipular até onde determinado/a aluno/a pode chegar e o que é válido nele investir, tendo em vista produzir prognósticos. Desse modo, pelas avaliações se constrói uma verdade sobre os sujeitos/alunos, e essa verdade tem efeitos de subjetivação, pois imprime características, aponta limites e diz sobre as possibilidades de cada individualidade. Por isso, Esteban (2012) afirma que a técnica do exame – ou as avaliações nacionais – se constitui “pela relação hierárquica que dá visibilidade, vigia e sanciona os sujeitos para normalizá-los, submetê-los e direcionar seu comportamento e seu rendimento de acordo com as demandas do modelo hegemônico de sociedade” (ESTEBAN, 2012, p. 579).

Porém, as avaliações em larga escala não comportam somente elementos disciplinares. Embora a avaliação seja uma técnica disciplinar aplicada sobre cada aluno/a na sua particularidade, os resultados produzidos, ao receberem tratamentos estatísticos, entram no campo da biopolítica, pois passam a influenciar as políticas educacionais e a ter efeito sobre as populações – como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Foucault utiliza o conceito de biopolítica na obra *Em defesa da sociedade* e no volume I da *História da sexualidade* para explicar o surgimento, no final do século XVIII e início do século XIX, de um poder disciplinador e normalizador que vai além da disciplina sobre corpos individuais. Essa forma de poder concentrava-se na figura do Estado, e seu exercício dava-se ao modo de política estatal com pretensões de administrar e governar¹⁵ a vida e o corpo das populações. Ao analisar os dispositivos de produção da sexualidade, Foucault (1988) percebe que o sexo, a vida, se tornou o foco de atenção e da atuação de um poder normalizador cujo objetivo não se limitava a regular comportamentos individualizados, mas pretendia normalizar as populações. Para essa forma de exercício de poder, interessava “regrar, manipular, incentivar e observar macro-fenômenos como as taxas de natalidade e mortalidade,

¹⁵ Veiga-Neto (2002) analisa o conceito de governo na obra de Michel Foucault e destaca que não podemos confundir governo – como uma instância governamental e administrativa – com a ação de governar. Para o autor, “o que se está grafando como ‘práticas de governo’ não são ações assumidas por um staff que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso soa bem mais claro falarmos em ‘práticas de governo’” (VEIGA-NETO, 2002, p. 21).

as condições sanitárias das grandes cidades, o fluxo das infecções e contaminações, a duração e as condições da vida” (DUARTE, 2008, p. 49), pois já não bastava disciplinar as condutas – era preciso também gerenciar a vida das populações¹⁶.

Diante daquilo que poderia ser visto como uma ação importante de intervenção por meio de políticas estatais para incentivar, proteger e estimular a vida das populações, Foucault (2008) destaca, que no momento em que a vida se torna um elemento político que precisa ser gerido, regrado, normalizado, não é a diminuição da violência que acontece; pelo contrário, a atenção com a vida traz consigo a exigência da “morte”¹⁷. A esse respeito, Duarte (2008) diz que “é apenas no contraponto da violência depuradora que se podem garantir mais e melhores meios de sobrevivência a uma dada população” (DUARTE, 2008, p. 50). Ou seja, sempre que uma ordem é estabelecida, é a desordem que precisa ser aniquilada – são excluídos, marginalizados, invisibilizados “legitimamente” todos aqueles que constituem um perigo para a ordem.

Porém, a análise que Foucault faz da biopolítica não se limita a entendê-la como uma forma de poder estatal que age “a fim de incentivar a vida e aniquilar suas partes consideradas perigosas por meio de políticas públicas dirigidas a esse fim” (DUARTE, 2015, p. 47). Em *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008) volta sua atenção para a biopolítica em contexto neoliberal. Procura caracterizar os processos de governo econômico dos indivíduos e das populações e como estes “decidem reger e submeter sua conduta pelos princípios do autoempendedorismo, tornando-se assim, presas voluntárias de processos de individuação e subjetivação controlados flexivelmente pelo mercado” (DUARTE, 2015, p. 47). Nesse contexto, o mercado torna-se o novo produtor de verdades, e, não por acaso, a escola em contexto neoliberal se parece cada vez mais com o modelo empresarial. Trata-se agora do surgimento da ideia de que, além da intervenção estatal mediante políticas públicas com vistas

¹⁶ Bernardes (2006), com base em Foucault, diz que “gerir a vida passa a ser um programa de Estado, não porque a vida passasse a ser importante enquanto valor em si, e sim porque a vida passa a ser um fenômeno necessário para o progresso da Nação. Fenômeno necessário na medida em que a vida é produtiva” (BERNARDES, 2006, p. 57).

¹⁷ Foucault (1988) destaca que é quando mais se fala em defesa da vida que ocorrem as guerras mais genocidas: “[...] jamais as guerras foram tão sangrentas como a partir do século XIX e nunca, guardadas as proporções, os regimes haviam, até então, praticado tais holocaustos em suas próprias populações. Mas esse formidável poder de morte [...] apresenta-se agora como o complemento de um poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto. As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. Os massacres se tornaram vitais. Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens” (FOUCAULT, 1988, p. 129).

à padronização e ao controle dos indivíduos e da população, temos também o mercado atuando nesse campo.

Embora não seja nosso intuito aprofundar a discussão sobre o neoliberalismo, consideramos os efeitos desse modelo de racionalidade nas instituições sociais, inclusive na escola onde desenvolvemos a pesquisa e nos modelos de avaliação em larga escala. Pensamos que as políticas de avaliação em larga escala, ao lançarem mão da medição estatística para avaliar a aprendizagem dos/as alunos/as, têm em vista o controle de todos aqueles que participam do processo educativo. Afinal, são necessárias instâncias – como, por exemplo, a escola – que produzam sujeitos que se assumam como “autoempreendedores” típicos das sociedades neoliberais¹⁸.

Os dados estatísticos produzidos a partir dos resultados das avaliações em larga escala geram um campo de saber/poder que se traduz em biopolíticas ligadas, de certo modo, aos interesses hegemônicos vigentes que regulam e controlam os processos de ensinar e aprender. Traversini e Bello (2009) destacam que as avaliações em larga escala operam utilizando o saber estatístico como uma tecnologia de governo das populações. O efeito do saber/poder estatístico torna possível mapear populações (neste caso, todos aqueles envolvidos nos processos educativos), informando as características fundamentais daquele grupo. Escolas, alunos/as, professores/as, pertencentes a distintos contextos, quando expressos em números, chegam aos setores de “decisão” no formato de tabelas, gráficos e mapas. Essas tabelas, gráficos e mapas, ou os índices produzidos, ao serem interpretados, permitem planejar e administrar os processos educativos; essa administração tem como objetivo controlar o devir “através da elaboração de classificações que determinam como as pessoas se pensam a si mesmas e as ações que elas podem fazer” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 146).

Na base das avaliações em larga escala, parece fortalecer-se a ideia já expressa por Foucault (1988) de que as regularidades são necessárias à prática social de gestão das populações. Isso nos faz pensar que as políticas educacionais elaboradas com base nos índices produzidos por essa “maquinaria avaliativa” têm como propósitos o controle, a regulação e a normalização das populações que participam dos processos educacionais. Então, se índices quantitativos adquirem importância nas ações governamentais, neste caso, no âmbito educacional, “é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e

¹⁸ Duarte (2015), a respeito da governamentalidade neoliberal em Foucault, diz que no centro dessa discussão se encontra a articulação entre a concepção do homem como *Homo economicus* e a teoria do “capital humano”. “A fusão dessas duas figuras permite compreender que o *Homo economicus* não é apenas um empreendedor no mercado de trocas, mas sim, e em primeiro lugar, um empreendedor de si mesmo tornando-se a si mesmo como seu próprio produtor de rendimentos e de capital” (DUARTE, 2015, p. 46).

de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos os aspectos” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149).

Desse modo, podemos dizer que as avaliações em larga escala adotam procedimentos do poder disciplinar ao abordarem cada aluno/a individualmente, ao centrarem sua atenção no corpo como máquina, corpo que precisa ser adestrado e integrado em sistemas de controle e de produção econômica – procedimentos denominados por Foucault (1988) como “anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 1988, p. 131). Também adotam procedimentos da biopolítica ao centrarem sua atenção no corpo-espécie, no corpo-população, corpo este que sofre uma série de intervenções com vistas ao controle e à regulação. No caso, as avaliações em larga escala, ao tratarem estatisticamente a totalidade dos dados produzidos tendo em vista intervenções amplas que atingem as populações, constituem-se como uma dessas intervenções. Foucault (1988) denomina esses procedimentos de uma “bio-política da população” (FOUCAULT, 1988, p.131). Em suma, o que se avalia são indivíduos, grupos e populações que participam do processo educacional, e, por meio dos índices interpretados, se produz um saber/poder sobre todos os sujeitos avaliados – saber/poder que qualifica ou desqualifica os sujeitos e as instituições escolares. Para dizer de outra forma, as avaliações em larga escala, agrupando procedimentos disciplinares e da biopolítica, produzem efeitos de controle e homogeneização curricular, de controle e homogeneização das práticas pedagógicas, tendo em vista o controle e a homogeneização das identidades e diferenças dos/as alunos/as.

Contudo, os limites desse modelo de avaliação, no contexto escolar em que desenvolvemos a pesquisa, já estão sendo apontados, tanto pelos/as professores/as quanto pelos/as alunos/as da escola. No que se refere aos/às professores/as, destacamos que o professor Mateus e o professor José resistem¹⁹ a esses dispositivos, a esses modelos avaliativos, tecendo suas críticas. O professor Mateus diz ter restrições a esse sistema: “é um sistema puramente estatístico, eu não acho que é possível mostrar que uma escola é boa – para o Brasil inteiro – alcançando metas numerais, eu, particularmente, não acho”. Também o professor José se mostra reticente em relação às avaliações em larga escala; segundo ele, “a prova é um demonstrativo legal, só que, na verdade, o cotidiano da escola não é medido por essa prova [...]. É claro que a

¹⁹ O termo *resistência* é aqui entendido a partir da perspectiva de Foucault (1988). Para esse autor, onde há relações de poder, há práticas de resistência. As relações de poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio de saliência que permite a apreensão” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Da mesma forma que as relações de poder, as práticas de resistência são “distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva [...] É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 1988, p. 92).

gente está entre os primeiros lugares aqui, porque o que houve, aos meus olhos, é que os alunos são doutrinados para isso”.

Esses/as professores/as, ao perceberem/falarem que as avaliações padronizadas não dizem sobre o que a escola faz, sobre o que os alunos sabem, ao problematizarem a quantificação e a “doutrinação” dos/as alunos/as, mostram movimentos de resistência, linhas de fuga²⁰, e fazem do ambiente escolar um ambiente de tensões, fissuras, desestabilidade, um espaço em que outras configurações de força estão sempre em constituição. Ao traçarem linhas de fuga, esses/as professores/as afastam-se do padrão, do modelo estabelecido e hegemônico, pois “fugir, nesse sentido, não é recusar à ação e tão pouco se evadir da realidade, mas um ato de criação – um experimento-invenção” (TÓTORA, 2004, p. 242), um deslocamento em direção a “devires-minoritários”. As linhas de fuga, dizem Deleuze e Parnet (1998), possibilitam “experimentação-vida”; invenção de estratégias que ativam devires de uma diferença, pois são linhas que escapam incessantemente por todos os lados.

No que se refere aos/às alunos/as da escola onde desenvolvemos a pesquisa, destacamos que as avaliações padronizadas e o uso de índices e indicadores de qualidade que as políticas educacionais estabelecem têm produzido efeitos de resistência também por parte deles. Referindo-se às avaliações externas que os/as alunos/as precisam realizar, o professor Paulo diz que é necessário negociar com os/as alunos/as para que estudem os conteúdos e tenham bom desempenho na avaliação.

[...] o pessoal trabalha, incentiva os alunos, as matérias que trabalham, existe um incentivo, incentivo de pontuação também, porque, como não vale nada a prova, se não vale nota, eles não fazem; se não vale nota, não adianta; eles não participam de nada que não vale nota; se não valeu alguma coisinha, eles não querem fazer. Então, os professores acabam incentivando: “Olha! O que vocês conseguem de pontuação a gente transforma em pontinho para a matéria de vocês e tal”. É errado, mas a gente faz para poder incentivar.

Ao desconsiderarem as particularidades dos contextos escolares, as realidades distintas de cada escola, essas avaliações colocam-se como dispositivos de controle e regulação do currículo, estabelecendo um conjunto de conteúdos como prioritários no processo educativo, colocando à margem e subalternizando outros saberes que advêm dos diferentes contextos em

²⁰ Deleuze e Parnet (1998), na obra *Diálogos*, dizem que “o grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para arte” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 40). Para esses autores, a linha de fuga é criadora de devires, pois é “desterritorialização”. A esse respeito, Tótor (2004) diz que “devir é estar ‘entre’, é nomadizar, é sempre uma multiplicidade de fuga e, como tal, é uma ‘experimentação vida’. Como toda experimentação, ultrapassa a possibilidade de prever, ou seja, saber antes o que vai acontecer. Experimentar é uma forma singular, um novo começo” (TÓTORA, 2004, p. 244).

que as escolas e alunos/as se constituem. A professora Isabel percebe a necessidade de pensar os conteúdos considerando os contextos dos/as alunos/as, mas ao mesmo tempo destaca que a “norma” é seguir o referencial curricular estabelecido pelo Estado. Ela explica que, se considerássemos o contexto dos/as alunos/as, “muitos conteúdos eles não vão utilizar, mas, como estão no referencial curricular, a gente precisa seguir aquele norte, aquele sul, aquele leste e centro-oeste que é o referencial curricular”.

Ao problematizar o fato de ter que seguir o referencial curricular, a professora Isabel entende que o desinteresse dos/as alunos/as pelos conteúdos curriculares propostos tem a ver com a padronização dos conteúdos, uma vez que todos os/as alunos/as têm que aprender as mesmas coisas, sem considerar os contextos específicos. Por isso, diz que, “[...] infelizmente, eles não estão mais afoitos a querer aprender [...], se você entrar calado e sair calado, para eles, até, sabe, preferiam”. O desinteresse pelos conteúdos curriculares pode ser entendido, numa perspectiva foucaultiana, como prática de resistência desses/as alunos/as a uma padronização curricular que sofre influência dos modelos nacionais de avaliação. Essa prática de resistência indica os limites desse modelo de avaliação e a necessidade de se pensar em práticas de avaliação que, conforme Esteban (2008), passem da “lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, para a lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real” (ESTEBAN, 2008, p.12).

Sobre isso, ainda queremos dizer que o tom irônico com que a professora Isabel diz precisar seguir o referencial curricular, não só como “norte”, mas como “sul”, “leste” e “centro-oeste” para atingir os índices nas avaliações externas; a forma como os/as professores/as tecem suas críticas a essas mesmas avaliações; ou como os/as alunos/as resistem à aprendizagem dos conteúdos curriculares não deixam dúvida de que outras configurações de força, outras relações de poder circulam no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, fazendo desse espaço um espaço de tensão entre relações de poder hegemônicas e práticas de resistência. Como diz Foucault (1988), “lá onde há relações de poder, há resistência e, no entanto, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Ele continua: “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva, quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2000c, p.241). É isso que vemos acontecer nesse espaço escolar.

E é nesse contexto, em que as relações de poder, assim como as práticas de resistência, são tão produtivas, tão inventivas e tão móveis, que se encontram os sujeitos desta pesquisa – professores/as e alunos/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental que frequentam a escola no período vespertino. A escolha da instituição para o desenvolvimento da

pesquisa está relacionada ao fato de a escola ter obtido alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011 – por isso a importância de considerarmos o dispositivo de avaliação na análise das questões que a tese apresenta – e por fazer parte do projeto Observatório da Educação (OBEDUC), que investiga as relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no Ensino Fundamental do sexto ao nono ano nas escolas públicas estaduais de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, estando a pesquisa vinculada ao projeto. É no contexto dessa escola que analisamos as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos educacionais dos/as professores/as e as implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as.

1.3 Pesquisas antecedentes e suas contribuições

Buscamos estudos que apontam os conhecimentos já produzidos e que contribuem no sentido de mostrar, por um lado, os percursos percorridos, os significados atribuídos e, por outro lado, as inquietações suscitadas em torno da temática desta pesquisa. A busca por estudos antecedentes sobre a temática “concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar” teve-se ao período de 2007 a 2014. A opção pela busca a partir de 2007 está relacionada, como já dissemos, ao fato de a pesquisa estar vinculada ao projeto Observatório de Educação (OBEDUC) e por ser no ano de 2007 que acontece a primeira publicação dos resultados do IDEB das escolas – daí a importância de levantar pesquisas sobre a temática que nos propomos, a partir desse período.

Por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e utilizando-se os descritores *modernidade*, *identidade* e *diferença*, procedeu-se à busca por teses de doutorado na área de educação que se aproximassem da temática desta pesquisa no período de 2007 a 2014.

Inserindo-se os descritores *modernidade*, *identidade* e *diferença*, foram encontrados 36 trabalhos, dentre os quais, três se aproximavam da pesquisa que desenvolvemos. Dentre as três teses de doutorado que neste momento nos interessam, está a de autoria de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, intitulada *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*, orientada pelo professor Dr. Alfredo José da Veiga-Neto e defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Noguera-Ramírez (2009) parte do pressuposto de que a modernidade – entendida como um conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram

início nos séculos XVI e XVII na Europa – tem uma profunda marca educativa. O autor afirma que analisar a modernidade na perspectiva da educação é entender o processo de constituição de uma "sociedade educativa". Com o intuito de compreender as condições de constituição dessa sociedade educativa, a pesquisa de Noguera-Ramírez (2009) ateu-se à época da Paideia grega para entender o surgimento de duas maneiras ou formas de educar que se mantiveram até os primórdios da modernidade – o modo filosófico, ou socrático, e o modo sofístico, ou da arte do ensino. A partir da análise desses dois modos da arte pedagógica, a pesquisa estabeleceu dois momentos importantes no saber pedagógico moderno: a constituição da Didática no século XVII ao redor do conceito de *eruditio* e, mais tarde, no final do século XVIII e início do século XIX, a constituição de três tradições pedagógicas ou pedagogias modernas sobre a base dos novos conceitos de educação, *bildung*²¹, instrução e, posteriormente, aprendizagem.

Também destacamos a tese de doutorado de autoria de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, intitulada *Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola*, orientada pela professora Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz e defendida em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Rios (2008) analisa as práticas discursivas de alunos e alunas da roça que estudam na cidade, construídas na produção de identidades e saberes que se mostram em suas histórias de vida. Compreende as identidades como fragmentadas, contraditórias e em fluxo e entende que os alunos e alunas da roça marcam sua passagem pela escola da cidade, ressignificam suas tradições e traduzem “suas próprias experiências como sujeitos discursivos, em um movimento de devir feito por meio do contato com o outro e com os diferentes saberes, alterando os outros e a si próprios e, assim, construindo novas identidades rurais” (RIOS, 2008, p. 10).

Outra tese de doutorado que se aproxima do que estamos pesquisando é de autoria de Karen Elizabete Rosa Nodari, intitulada *Além da escola: percursos entre Nietzsche e Deleuze*, orientada pela professora Dra. Sandra Mara Corazza e defendida em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nodari (2007) investiga percursos percorridos por alunos/as em uma escola – percursos reais ou imaginários, mas que sacodem as certezas, as convicções e os saberes já estabelecidos na escola.

²¹ De acordo com Larrosa (2004), Gadamer – em *Verdade e Método* – considera *bildung* “como o maior pensamento do século XVIII e que sem dúvida constitui a última elaboração literária, pedagógica e filosoficamente nobre do que hoje chamamos de educação” (LARROSA, 2004, p.50). *Bildung* poderia ser entendida “como a idéia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (LARROSA, 2004, p. 52). A educação entendida como *bildung* foi fortemente criticada por Nietzsche.

Embora pelos seus caminhos não arraste correntes, nem atravesse paredes. Quando surge, perturba os sentidos e o reconhecimento. Pois, assim como aparece, desaparece. É e não é um aluno. Participa e não participa das atividades escolares. Atrasado e adiantado. Muito e pouco. Ativo e passivo. Ao misturar-se aos outros corpos, aparentemente é como os demais, pois é hábil em se disfarçar. O próprio movimento de estabelecer a identidade entre o que se ensina e o que se aprende, entre a produção e o produto da escola, faz surgir algo indiferenciado de difícil distinção. Ao seguir os seus múltiplos caminhos outras verdades passam a ser afirmadas sobre o que é um aluno que colocam em questão qualquer idéia previamente construída sobre ele (NODARI, 2007, p. 184).

Os/as alunos/as analisados por Nodari (2007) recusam-se a ser semelhantes à ideia (no sentido platônico), querem ser simulacro (no sentido deleuziano), potência positiva, por isso assustam, desacomodam, pois têm o poder de desconstruir as verdades já estabelecidas sobre o que é ser aluno/a, sobre o que é ensinar, sobre o que é aprender.

As pesquisas de Noguera-Ramírez (2009), Rios (2008) e Nodari (2007) não tratam diretamente das concepções epistemológicas e da produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as, mas interessam-nos por entenderem que a modernidade marca profundamente a educação, como é o caso de Noguera-Ramírez (2009), que as identidades são fragmentadas, contraditórias, em constante devir, como entende Rios (2008), e que é possível, conforme Nodari (2007), amparando-se em Nietzsche e Deleuze, compreender que os/as alunos/as não querem ser semelhantes à Ideia – querem ser simulacro, não como cópia degradada ou imitação grosseira, mas como potência positiva, como diferença.

1.4 Apresentando o campo teórico

O campo teórico no qual nos movimentamos é o pós-estruturalismo, que pode ser caracterizado como “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer idéia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28). Tem como referência autores franceses – como Jacques Derrida, Michel Foucault e Gilles Deleuze – e representa uma crítica ao estruturalismo, feita a partir de seu interior, ou seja, “ele volta alguns dos argumentos do estruturalismo contra o próprio estruturalismo e aponta certas inconsistências fundamentais em seu método” (PETERS, 2000, p. 28). Contudo, o pós-estruturalismo não pode ser reduzido a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola: “é melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29).

Por isso, Peters (2000) diz para não confundirmos pós-estruturalismo com pós-modernismo, já que o pós-estruturalismo toma como objeto teórico o estruturalismo, e o pós-modernismo toma como objeto teórico o modernismo. Embora haja aproximações filosóficas e históricas entre os dois movimentos, como, por exemplo, a crítica ao sujeito centrado e autônomo do humanismo, esses movimentos pertencem a campos epistemológicos diferentes. Por essa razão, é importante mostrar, mesmo de forma breve, como se diferenciam se analisados considerando-se suas respectivas genealogias.

O pós-modernismo define-se em relação a uma mudança de época, como um movimento histórico e filosófico que se contrapõe à modernidade – assim como a modernidade se contrapôs à ciência medieval. A modernidade, ao contrapor-se à ciência medieval, instaura um discurso sustentado na crença no conhecimento e no progresso deste a partir da experiência e de um método científico capaz de validá-lo. A crença no poder da razão pretende substituir a visão teocêntrica por uma visão antropocêntrica e secular. A tarefa consiste em desmistificar e dessacralizar a sociedade e o conhecimento a fim de libertar os seres humanos de todas as suas amarras. Dessa forma, a modernidade aposta no homem consciente de suas capacidades racionais, capaz de desvendar os segredos da natureza e empregá-los de forma a solucionar todos os seus problemas.

É contra os ideais da modernidade que se volta o pós-modernismo, o que representa, para Peters (2000), uma mudança radical no sistema de valores e práticas que subjaz à modernidade. Se a marca da modernidade é um otimismo radical no poder do progresso e da razão iluminista, a pós-modernidade suspeita das grandes narrativas e expectativas desencadeadas pelo iluminismo europeu, reflete a partir dos desapontamentos por ela desencadeados e detém-se na análise da complexidade advinda das experiências humanas.

Ao encontro disso, está a definição de pós-modernidade proposta por Jean-François Lyotard (1993) em *O Pós-Moderno*. O autor demonstra que o entendimento desse conceito está diretamente relacionado ao abandono da ideia de verdade, que foi uma das principais metanarrativas da modernidade. Para Lyotard (1986), o pós-moderno caracteriza-se por uma desconfiança diante do metadiscurso filosófico metafísico, na medida em que este pretende ser atemporal e universal. Como ele mesmo afirma:

Considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências, mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo meta-narrativo de legitimação corresponde, sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia (LYOTARD, 1993, p. 3).

O pós-moderno aparece negando as metanarrativas, que são tentativas de produzir abordagens gerais e universais sobre verdade, valor, realidade. A incredulidade no metadiscorso ocidental, que se tornou hegemônico, produziu uma crise na fé nas noções de progresso e melhoramento social universal. Desse modo, podemos dizer que, enquanto na modernidade são as ciências que criam as verdades, na pós-modernidade, o saber está marcado por dúvida, incerteza, desconfiança, interpretação, inexistência de verdades.

Na medida em que o modernismo, que é o objeto teórico ou referência do pós-modernismo, remete a toda uma época, ele abrange um campo mais extenso que o pós-estruturalismo, que deve ser visto, conforme Peters (2000), como um movimento inspirado em teóricos como Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, cujo intuito é descentrar as estruturas, a sistematicidade e as pretensões científicas do estruturalismo – e o faz a partir de teorizações sobre a linguagem e o processo de significação.

Antes de determo-nos na análise do pós-estruturalismo, convém ressaltar que não pretendemos colocar o pós-modernismo e o pós-estruturalismo em campos totalmente diferentes; também não fazemos uma tentativa de fixar esses conceitos. O que queremos é, conforme Peters (2000), chamar atenção para a peculiaridade do pós-estruturalismo e do pós-modernismo.

Então, pensamos o pós-estruturalismo como um movimento que parte do estruturalismo. Se o estruturalismo francês privilegia a ideia de estrutura – e a compreende como aquilo que mantém no lugar os elementos individuais, fazendo com que o conjunto se sustente –, o pós-estruturalismo entende a história não por meio da análise sincrônica das estruturas e “mostra um renovado interesse por uma história crítica, ao se concentrar na análise diacrônica, na mutação, na transformação e na descontinuidade das estruturas” (PETERS, 2000, p. 39).

Sabemos que o estruturalismo parte das análises linguísticas do suíço Ferdinand de Saussure e de sua ênfase na estrutura da linguagem. De acordo com Silva (2007), Saussure entende que “a língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular” (SILVA, 2007, p. 118). Distingue a fala, enquanto ação concreta de indivíduos em situações particulares, da língua, enquanto sistema formal de linguagem; interessa-se, particularmente, pelo estudo da língua enquanto estrutura – e uma estrutura, segundo Eagleton (2003), pressupõe sempre um centro, princípios fixos, hierarquia de significados e uma base sólida.

Embora os estudos de Saussure entendam que a existência de um significante depende da diferença que ele estabelece em relação a outros significantes – o que faz da língua um sistema social, e não individual –, o pós-estruturalismo amplia a ênfase estruturalista da linguagem e afirma que o significado não é nunca apreendido definitivamente pelo significante, ou ainda, que a significação nunca está imediatamente presente em um signo. Conforme Eagleton (2003), cada signo na cadeia de significação está “marcado e influenciado por todos os outros, vindo a formar um emaranhado complexo que nunca se esgota; e nesse sentido, nenhum signo jamais é puro ou de significação completa” (EAGLETON, 2003, p. 177). Isso implica que a linguagem é menos estável do que os estruturalistas pensavam. Em vez de ser uma estrutura plenamente definida e demarcada, com unidades simétricas de significantes e significados, “ela passa a assemelhar-se muito mais a uma teia que se estende sem limites, onde há um intercâmbio e circulação constante de elementos, onde nenhum dos elementos é definível de maneira absoluta e onde tudo está relacionado com tudo” (EAGLETON, 2003, p. 178). Em outras palavras, dizemos com Bennington e Derrida (1996) que, na língua, como um sistema de diferença, todo significante funciona remetendo a outros significantes, sem que jamais se chegue a um significado.

A vontade ocidental de fixar o significante e o significado, de definir os conceitos sem nenhuma ambiguidade, faz com que o pensamento/linguagem opere com essencialismos expressos em oposições binárias – sujeito/objeto, alma/corpo, inteligível/sensível, essência/aparência, natureza/cultura. Faz crer que em cada termo da oposição reside uma essência que se opõe a outra essência. Derrida (2005) faz severas críticas à forma de pensar por binarismos. Segundo o autor, essa forma de pensar demanda que cada um dos termos seja simplesmente exterior ao outro, ou seja, “que uma das oposições [...] seja desde logo creditada como matriz de toda a oposição possível” (DERRIDA, 2005, p.50), o que demonstra uma hierarquia entre as ordens conceituais. Nessa hierarquia, o segundo termo da oposição é sempre subordinado ao primeiro. Nesse sentido, o pensamento binário tende a “traçar fronteiras rígidas entre o que é aceitável e o que não é, entre o eu e o não eu, a verdade e a falsidade, o sentido e o absurdo, a razão e a loucura, o central e o marginal, a superfície e a profundidade” (EAGLETON, 2003, p. 183). Traçando essas fronteiras de forma absoluta, esquece que elas são sempre atravessadas – o que está fora pode estar dentro, o que é estranho pode ser íntimo – e, portanto, nada têm de absoluto.

O pós-estruturalismo questiona os pressupostos que dão origem ao pensamento binário, pois as oposições binárias se sustentam na lógica identitária e são uma tentativa de congelar o jogo da diferença, como é o caso do significado transcendental, do referente último

– por exemplo, as formas platônicas e as ideias cartesianas claras e distintas. Romper com o modelo dualista de pensamento em que os termos são organizados a partir de identidades dicotômicas e unificadas possibilita uma abertura para as multiplicidades, uma abertura para o acontecimento. Isso porque, na ausência de significados transcendentais, podemos pensar a diferença não mais como potência derivada, mas como potência primeira.

Convém ressaltar, por um lado, que, ao longo da história, a filosofia ocidental tem buscado ao mesmo tempo um “significante transcendental”²² – signo capaz de dar significação a todos os outros – e um significado transcendental – significação inquestionável para a qual todos os signos devem voltar-se. Marcada pelo logocentrismo, a filosofia ocidental dedica-se à “crença em uma ‘palavra’, presença, essência, verdade ou realidade derradeira, que agirá como a base de todo o nosso pensamento, linguagem e experiência” (EAGLETON, 2003, p. 180). Por outro lado, o pós-estruturalismo, conforme Hall (2005), ao entender que o significado é inerentemente instável, que existem sempre significados outros que escapam a toda e qualquer tentativa de controle – significados que vão aparecendo e subvertendo as tentativas de criar mundos fixos e estáveis –, desconstrói os significados transcendentais, mostrando seu estatuto de ficção e ilusão.

Para dizer de outra forma, enquanto na filosofia ocidental a linguagem é concebida de forma naturalizada e essencializada, como um mecanismo neutro e transparente capaz de representar fielmente a realidade, o pós-estruturalismo, com base na concepção de linguagem de Saussure, concebe-a em constante movimento em que os “signos linguísticos operam de forma reflexiva e não de forma referencial: eles dependem da operação auto-reflexiva da diferença” (PETERS, 2000, p. 36). A linguagem já não é concebida como um vínculo neutro e transparente de representação da realidade, mas como parte integrante e fundamental de sua própria constituição. Os elementos da realidade social não são externos à linguagem, presos a uma ordem fixa, mas são considerados em termos semânticos, como discursos, significando um antirrealismo, “uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade” (PETERS, 2000, p. 37).

Autores como Michel Foucault, com a noção de “discurso”, e Jaques Derrida, com a noção de “texto”, muito contribuíram para destituir a linguagem de seu caráter naturalizado e

²² O signo, conforme Bennington e Derrida (1996), da forma como foi compreendido pela tradição metafísica, “assenta a distinção significante/significado sobre o fundamento dado pela distinção sensível/inteligível, mas trabalha para a redução dessa distinção em proveito do inteligível: ele reduz ou apaga, portanto, o signo, assentando-o de início como secundário” (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 37).

essencializado. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2005) afirma que, mesmo que os discursos sejam constituídos de signos, “o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas” (FOUCAULT, 2005, p. 55), agindo como práticas sociais numa relação de saber/poder e produzindo a realidade. Na mesma perspectiva, em *a Escritura e a Diferença*, Derrida (1995) entende por discurso²³ um “sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças” (DERRIDA, 1995, p. 232). Em outras palavras, o significado é sempre instável, não pode ser controlado; existem sempre outros significados que vêm perturbar as tentativas de criar mundos fixos e estáveis.

Do mesmo modo que o pós-estruturalismo amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, também amplia a crítica ao sujeito do humanismo e à filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. Embora o estruturalismo entenda que o sujeito é uma invenção cultural, social e histórica, no estruturalismo marxista de Althusser, o “sujeito era um produto da ideologia, mas se podia, de alguma forma, vislumbrar a emergência de um outro sujeito, uma vez removidos os obstáculos, sobretudo a estrutura capitalista, que estavam na origem desse sujeito espúrio” (SILVA, 2007, p. 120). O pós-estruturalismo vai além, afirmando que não existe sujeito a não ser como resultado de processos de subjetivação cultural e social e empenhando-se em mostrar sua constituição histórica.

Nesse sentido, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo implica, para o pós-estruturalismo, processos que tendem a excluir a alteridade, ou seja, todos aqueles grupos sociais e culturais que agem a partir de critérios diferentes. Em vez da autoconsciência, o pós-estruturalismo “ênfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito” (PETERS, 2000, p. 36). Por isso, o pós-estruturalismo representa uma crítica ao humanismo, ao sujeito racional e autônomo, às pretensões universais da razão, ao cientificismo das ciências humanas; por isso, também, assume uma epistemologia antifundacionista e perspectivista. Desse modo, o pós-

²³ A esse respeito, Derrida (2001), no texto *Semiologia e gramatologia: Entrevista a Julia Kristeva*, que compõe a obra *Posições*, diz que o jogo das diferenças supõe sempre sínteses e remessas que impedem que, em um dado momento, um elemento simples possa estar presente em si mesmo e remeter apenas a si mesmo. Por isso, para esse autor, “seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada ‘elemento’ – fonema ou grafema – constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. Esse encadeamento, esse tecido, é o texto que não se produz a não ser na transformação de um outro texto” (DERRIDA, 2001, p. 32).

estruturalismo afasta-se dos pressupostos modernos – da universalidade, unidade e identidade – e assume a diferença como categoria importante em seu pensamento.

A diferença é um tema constante nas obras de Jacques Derrida e Gilles Deleuze, pensadores que contribuem para o desenvolvimento do pós-estruturalismo. Em *Margens da Filosofia*, Derrida (1991) apresenta o termo *différance* e procura mostrar que o movimento do diferir é irredutível a qualquer tentativa de realização da diferença. A esse respeito, Peters (2000) diz que a *différance* pode ser entendida como um movimento que, por meio do atraso e da delegação, consiste em diferir, suspender, desviar, adiar, reter. Nas palavras do próprio Derrida (1991):

A diferença é o que faz com que o movimento da significação não seja possível a não ser que cada elemento dito "presente", que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado e constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados. É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo (DERRIDA, 1991, p.45).

Derrida pontua que nada existe fora de relações de diferenças e diferendos²⁴, pois toda e qualquer significação só é possível na relação com o que não é o mesmo. Nesse sentido, nada se basta a si mesmo, tudo depende do rastro do outro, e esse outro também é rastro de outros rastros – indefinidamente, só há rastros de rastros²⁵.

Também Deleuze (1988), em *Diferença e Repetição*, propõe-se a pensar a diferença além da filosofia da representação, que a mantinha presa ao princípio de identidade. Enquanto atrelada ao princípio de identidade, a diferença sempre foi apresentada como negação do ser ou como um conceito de uma potência derivada. No pensamento deleuziano, a diferença libera toda a sua força e coloca-se como potência primeira.

²⁴ Diferendo é um modo de pensamento característico de Lyotard que, conforme Domingues (2008), “remete para o testemunho da linguagem do poder do diferendo. Lyotard assinala que na linguagem se testemunha diferendos: os diferendos são modos de escrever ou falar. Modos de escrever ou falar, mas com silêncios, sem conceptualizar. Pelo diferendo a linguagem não é um dizer essencial ou um pensamento do ser. [...] O diferendo não é senão escrever, escrever, porém, na ocorrência da inscrição do que não se deixa inscrever de modo nenhum” (DOMINGUES, 2008, p.3). Na mesma perspectiva, Derrida (2001) diz que os diferendos são em razão do princípio mesmo da diferença “que quer que um elemento não funcione e não signifique, não adquira ou forneça seu ‘sentido’, a não ser remetendo-o a um outro elemento, passado ou futuro, em uma economia de rastros” (DERRIDA, 2001, p.35).

²⁵ Com o conceito de rastro, Derrida (1973) mostra o movimento da *différance*. O rastro anuncia algo e ao mesmo tempo difere, adiando e impedindo sua realização absoluta. Por isso, “o rastro não é somente desaparecimento da origem, ele quer dizer aqui (...) que a origem não desapareceu, que ela não foi constituída senão em contrapartida por uma não-origem, o rastro que se torna, assim, a origem da origem (DERRIDA, 1973, p. 75).

Conforme Deleuze (1976), em sua obra *Nietzsche e a filosofia*, Nietzsche também foi fundamental para o surgimento de uma filosofia da diferença, que Deleuze interpreta como uma crítica à dialética de Hegel, entendida “como uma força esgotada que não tem força para afirmar sua diferença” (DELEUZE, 1976, p.7). Trata-se de uma dialética que nega tudo o que não é ela mesma e que faz dessa negação sua própria essência e princípio de sua existência. No lugar da negação, da oposição e da contradição, Nietzsche coloca a diferença como elemento de afirmação, como “o prazer de se saber diferente, o gozo da diferença” (DELEUZE, 1976, p. 7). Desse modo, a diferença é uma categoria central para o pós-estruturalismo e possibilita descentrar a força da metanarrativa estruturalista, abrindo espaços para enfatizar as multiplicidades por meio da indeterminação e do jogo da diferença.

Cabe destacar que as multiplicidades, para Deleuze e Guattari (1995), são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes²⁶. Diferentemente da metáfora “arbórea”, com sua estrutura que remete à unidade, a metáfora do rizoma remete à imagem de um tipo de caule que se assemelha à raiz de alguns vegetais, como a grama, a erva daninha, os bulbos e tubérculos. Esses vegetais formam inúmeras pequenas raízes que se emaranham, se entrelaçam, se engalfinham, formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem uns aos outros e também para fora do conjunto. Diferentemente da árvore e sua estrutura, esses vegetais transbordam sempre.

Assim, o rizoma não se presta a hierarquizações nem a um paradigma, pois nunca há um único rizoma, mas rizomas sempre abertos. Por isso, o rizoma é multiplicidade, e uma multiplicidade, dizem Deleuze e Guattari (1995), “não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 5). Para esses autores, um rizoma não tem início nem fim, encontra-se sempre no meio, por entre as coisas, “inter-ser”, *intermezzo*. Por esse motivo, “fazer tábula rasa, partir e repetir de zero, buscar um começo ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). Afinal, para Deleuze e Guattari (1995), *entre* as coisas não designa “uma correlação localizável que vai de uma para outra reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um

²⁶ A respeito da metáfora tradicional arbórea – cartesiana – da estrutura do conhecimento, Gallo (2008) diz que o conhecimento, nessa perspectiva, “é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade” (GALLO, 2008, p. 76). A perspectiva arbórea remete à unidade, todas as ramificações remetem ao mesmo (raiz/caule). O rizoma, por outro lado, remete para a multiplicidade.

movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início e nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Enquanto as multiplicidades rizomáticas são, para Deleuze e Guattari (1995), o modo de ser do pensamento, da sociedade, da história e da vida, as representações arborescentes são uma forma de pensamento que se empenha em bloquear o livre desenvolvimento das multiplicidades. Essa forma de pensar é uma tentativa de estabelecer eixos de ordenação firmados em uma unidade primeira; estabelece uma relação do Uno como sujeito e como objeto, dicotomizando e unificando, ou seja, a metáfora arbórea, enquanto modelo de pensamento, busca hierarquizar, identificar e neutralizar as multiplicidades rizomáticas.

Ainda queremos destacar que o pós-estruturalismo também se utiliza de variadas abordagens epistemológicas, como arqueologia²⁷, genealogia²⁸, desconstrução²⁹, que, apesar de funcionarem a partir de uma lógica própria, “tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na idéia de desmantelamento ou desmontagem” (PETERS, 2000, p. 37). O pós-estruturalismo questiona o racionalismo e o realismo, a fé no progresso e no método científico e seu poder de transformar a realidade; questiona a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e, inclusive, à mente humana em geral.

Nesses termos, podemos dizer que o pensamento de Nietzsche contribui para o desenvolvimento do pós-estruturalismo e que essas contribuições têm a ver principalmente com a crítica da verdade por ele elaborada e com a ênfase na pluralidade de interpretações. Têm a ver também com a centralidade que ele concede “à questão do estilo, [...] tanto filosófica quanto esteticamente, para que cada um se supere a si próprio, em um processo de perpétuo auto-devir; com a importância dada ao conceito de vontade de potência e suas manifestações como vontade de verdade e vontade de saber” (PETERS, 2000, p. 32).

²⁷ Entendemos a arqueologia no sentido foucaultiano, que, segundo Machado (1981), “tem por objetivo descrever conceitualmente a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não, para estabelecer suas condições de existência, e não da validade, considerando a verdade como uma produção histórica cuja análise remete as suas regras de aparecimento, organização e transformação ao nível do saber” (MACHADO, 1981, p. 185).

²⁸ A genealogia, segundo Foucault (2000c), possibilita pensar a constituição dos objetos e do sujeito na trama da história sem precisar fazer referência a um sujeito constituinte, ou seja, “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 2000c, p. 7).

²⁹ De acordo com o livro *De que amanhã... diálogo*, publicado por Jacques Derrida e Elizabeth Roudinesco, o termo *desconstrução* foi utilizado pela primeira vez por Derrida em 1967 na Gramatologia e foi tomado da arquitetura. Significa a deposição ou decomposição de uma estrutura - desfazer sem destruir um sistema de pensamento hegemônico.

Em outras palavras, as contribuições do projeto nietzschiano consistem na crítica da verdade, e esta crítica não tem a ver com a verdade ou a falsidade de um conhecimento, mas com o valor que se atribui à verdade, ou à verdade como valor superior. O conhecimento passa a ser compreendido como um valor dentre uma multiplicidade de valores e, portanto, não desfruta de nenhuma vantagem especial. Considera-se que são determinações não conscientes, como os impulsos, as forças, a vontade de potência, que estão na base de toda interpretação, o que provoca uma reviravolta na forma de pensar ao recusar-se a conceder à consciência o primado da significação.

Também Foucault foi importante para o desenvolvimento do pós-estruturalismo, pois ataca todos os valores transcendentais que pretendem uma independência ante as lutas e valorações históricas que os engendram. A própria temática do sujeito só é pertinente no pensamento foucaultiano na medida em que trata do problema de sua constituição histórica. Foucault acredita na historicidade do dizer a verdade e rejeita qualquer transcendência ou transcendentalidade – por isso, não tem a pretensão de elaborar uma teoria da verdade, pelo contrário, se propôs a fazer uma crítica do dizer a verdade.

Teóricos como Nietzsche e Foucault, ao criticarem a noção de verdade e enfatizarem a interpretação e as diferentes relações de poder, produzem uma ruptura ou descontinuidade em relação à racionalidade hegemônica da modernidade e auxiliam-nos a pensar os problemas atuais de uma perspectiva diferente da moderna. Com isso, queremos dizer que esses teóricos abriram possibilidades de pensar as questões de nosso tempo não mais a partir de uma “analítica da verdade”, mas sim a partir de uma “ontologia do presente”.

A esse respeito, destacamos que, se Kant fundou uma tradição da filosofia crítica que coloca a questão das condições em que um conhecimento verdadeiro é possível e, “a partir daí, pode-se dizer que toda uma seção da filosofia moderna, desde o século XIX, se apresentou, se desenvolveu como a analítica da verdade”³⁰ (FOUCAULT, 2010, p. 21), Foucault (2010), na obra *O governo de si e dos outros*, fala de uma crítica que, em vez de perguntar sobre as condições em que um conhecimento verdadeiro é possível, inaugura uma tradição que coloca a questão sobre “o que é a atualidade”. “Não se trata, nesse caso, de uma analítica da verdade.

³⁰ É nesse sentido que Foucault (2000d) chama atenção para os limites da crítica kantiana. Se, em Kant, a crítica detém-se em apontar os limites da razão (analítica da verdade), para Foucault, há a necessidade de uma crítica permanente de nosso ser histórico (ontologia do presente). Como crítica permanente de nossa historicidade, é preciso reconhecer não somente os limites necessários, mas também as possibilidades de ultrapassar esses limites. Nas palavras de Foucault (2000d), “a crítica é certamente a análise dos limites e a reflexão sobre eles. Mas se a questão kantiana era saber a que limites o conhecimento deve renunciar a transpor, parece-me que, atualmente, a questão crítica deve ser revertida em uma questão positiva: no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do que é singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias. Trata-se, em suma, de transformar a crítica exercida sob a forma de limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 2000d, p.347)

Tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente, uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos” (FOUCAULT, 2010, p. 21). Se até então era a partir de uma analítica da verdade – dos fundamentos últimos, das metanarrativas, do pensamento representacional, do sujeito moderno/consciente/autônomo/racional – que se estabelecia o modelo de racionalidade capaz de explicar a sociedade, o pós-estruturalismo, com base na “virada linguística”³¹, ao descentrar os discursos-mestre e enfatizar as micrologias, os pequenos relatos, as multiplicidades, o faz por meio do conceito de diferença e na perspectiva de uma ontologia do presente.

Por isso, Silva (1995) diz que pensar a partir da multiplicidade e da diferença – e este foi o nosso desafio – implica pôr em questão o projeto moderno de educação. A educação escolarizada, em certa medida, sintetiza os ideais modernos iluministas e por isso é um dos focos das críticas pós-estruturalistas. Na ausência de narrativas mestras, do sujeito centrado, das soluções binárias, da dialética de oposições, dos significados transcendentais, “o projeto educacional moderno é um paciente terminal, ao menos teoricamente” (SILVA, 1995, p.252). Porém, pôr em questão o projeto moderno de educação, como diz Silva (1995), nem sempre é tarefa fácil, principalmente para esta pesquisadora, cujos processos de subjetivação estiveram e ainda estão enredados nas filosofias clássica e moderna – como vamos apresentar no que segue.

1.5 Os motivos da pesquisa

Falar sobre os motivos desta pesquisa nos faz destacar o quanto a subjetividade do pesquisador é parte constitutiva da pesquisa e deixa suas marcas no texto. Segundo Backes (2005), “os textos onde os autores se colocam fora das críticas que fazem, como se fossem os únicos imunes, como se fossem sujeitos transcendentais, já não convencem mais” (BACKES, 2005, p. 15). Afinal, somos sujeitos que falamos sempre de um lugar, lugar este que não é fixo, que se movimenta na incerteza e nas dúvidas que nossas pesquisas produzem. Por isso, nosso desejo é explicitar ao leitor, da forma que for possível, os motivos, as inquietações, os desafios, as relações de poder, os processos de subjetivação que nos envolvem e nos constituem e que colocamos em funcionamento nesta escrita.

³¹ Conforme Silva (2011), a virada linguística “começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social. A filosofia da consciência [...] é deslocada em favor de uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto dos dispositivos linguísticos pelos quais a ‘realidade’ é definida” (SILVA, 2011, p.250).

Pensamos com Skliar (2003) que não existe nada estabelecido de uma vez por todas ou fixado na história, que os significados são produzidos sempre a partir do lugar cultural onde nos posicionamos enquanto sujeitos e que esse lugar é sempre ambivalente, escorregadio – o que faz esses significados serem sempre contextuais, imprecisos, em movimento. Então, “posicionar-se, posicionar-nos como sujeitos, parece sugerir o fato de interrogar (-nos) pelo lugar desde o qual parte o olhar – e não pelo que é efetivamente olhado” (SKLIAR, 2003, p. 70). Explicitar esse lugar ajuda-nos a desconstruir a ideia de que é possível construir um conhecimento “puro” e a mostrar que existe sempre “uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos” (SKLIAR, 2003, p. 71).

Também queremos dizer o quanto o processo desta pesquisa, o encontro não só com o campo empírico, mas também com as leituras pós-estruturalistas, especialmente com a obra de Nietzsche, Foucault e Deleuze, nos fazem repensar a relação que estabelecemos com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Assim como nossa subjetividade deixa marcas neste texto, o desenvolvimento desta pesquisa deixa marcas em nossos processos de subjetivação. Por isso, analisar as concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as em uma escola pública com alto IDEB a partir do campo teórico pós-estruturalista, em princípio, parece incômodo, pelo menos para esta pesquisadora, cuja formação esteve em torno das filosofias clássica e moderna e que, ao decidir sobre o tema de pesquisa, opta por uma descontinuidade no caminho até então traçado.

Se, no percurso formativo, enquanto aluna de graduação do curso de Filosofia e como professora de Filosofia no Ensino Superior, a referência para as reflexões foram sempre as filosofias clássica e moderna – cuja perspectiva é de unidade e identidade –, ao ingressar no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e no Observatório da Educação (OBEDUC), o desafio foi pensar a partir da perspectiva da diferença. Isso significou problematizar aquilo que até então trazia tranquilidade para nossas inquietações e nos envolver com autores e teorizações “nos quais encontramos fontes consistentes, ferramentas produtivas para formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidam ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos” (FISCHER, 2002, p.58).

Essa decisão em nenhum momento nos deu mais tranquilidade; pelo contrário, fez surgir novos questionamentos, novas dificuldades, novos desafios, mas possibilitou “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1998, p.14). Na medida em que começamos a trilhar outros caminhos, o que se mostra é a impossibilidade de continuar a ser a mesma, a ser como se era. Outras leituras, outras

interpretações, outras interrogações, outros movimentos, mostram a infinidade de possibilidades – já é possível ir além dos essencialismos e universalismos. Isso é mais do que importante, pois:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir (FOUCAULT, 1988, p. 12).

Trata-se de um sentimento que se expande, se aventura e nos impulsiona em direção a um encontro porvir, pois acreditamos que a criatividade do pensamento “não nasce de uma reprodução, de uma representação, do lado de fora do pensamento, mas de um encontro com o lado de fora como um ‘outro’ do pensamento, como aquilo que é estranho ao pensamento” (SILVA, 2002a, p.7). O pensamento inventivo ocorre “quando enfrentamos o lado de fora como um outro que desafia aquilo que, em nosso pensamento, está já estabelecido” (SILVA, 2002a, p. 7).

Como herdeira³² da filosofia clássica e moderna – Una e Idêntica –, fui desafiada nesta pesquisa a não deixar essa herança quieta, do mesmo jeito, imóvel; porém, diz Skliar (2008), “não há de se destruí-la, pois com a herança acontece uma relação de justiça e de amorosidade; se trata de uma relação com o Outro” (SKLIAR, 2008, p. 17). A relação com o Outro que queremos desconstruir é a de unidade e identidade da metafísica ocidental, para incessantemente reconstruí-la num pensamento da diferença; e queremos fazê-lo assumindo a posição de herdeira, de quem se sente herdeira do que pretende desconstruir, e não de alguém que “desconfia do outro, nega, diz não à obra, e torna-se crítico desde o lugar do deserdado” (SKLIAR, 2008, p.18). Em outras palavras, não se trata de negar a herança nem de destruí-la ou deixá-la de lado, mas, sobretudo, “da diferença entre uma herança quieta, imóvel, e uma herança que há de se movimentar e que nos empurra para um outro lugar, para um lugar que nós não sabemos, para um lugar não conhecido, para o lugar do não conhecimento” (SKLIAR, 2008, p. 19).

³² Utilizamos o conceito de herança no sentido de Derrida, que em sua obra *!Palabra! Instantaneas Filosóficas* assim se refere: “a condição para que possa haver herança é que a coisa que se herda, aqui, o texto, o discurso, o sistema ou a doutrina, já não depende de mim, como se eu estivesse morto ao final de minha frase [...]. A questão da herança deve ser a pergunta que se lhe deixa ao outro: a resposta é do outro” (DERRIDA, s/d, p.32, tradução nossa). A herança, nesse sentido, não significa deixar as coisas que se herdaram imóveis para serem sempre reproduzidas, mas sim retomá-las, referendá-las, “fazer que viajem para outro lugar, que respirem de outra forma” (DERRIDA, s/d, p 33, tradução nossa).

O lugar do não-conhecimento a que Skliar (2008) se refere é o que torna possível o acontecimento, e o acontecimento é o que não está planejado nem previsto, é o que está porvir e traz consigo a possibilidade de desconstruir os sistemas de pensamento que se pretendem hegemônicos. Contudo, precisamos dizer do receio que temos de esta escrita não ser intensa o suficiente para isso, receio da força da vontade de verdade, do método único, do fechamento das interpretações, que tanto marcaram nosso processo de subjetivação. Ao mesmo tempo em que temos esses receios, também queremos dizer que mantemos o desejo de imergir no campo da educação e de nele criar fraturas que possibilitem cada vez mais a multiplicação das diferenças. Afinal, diz Derrida (s/d), não podemos exigir que um herdeiro ou uma herdeira – neste caso, da filosofia Una e Idêntica – não (re)invente a herança, que não a movimente, numa relação de “fidelidade infiel”.

Por isso, pensamos que: a) por um lado, analisar as concepções filosófico-epistemológicas da modernidade, sustentadas na noção de identidade como uma subjetividade racional unificada, coerente, como um processo natural e necessário, que tiveram um papel central no processo de escolarização, o qual, em nome da razão, colocada como absoluta, instituiu mecanismos de normalização e homogeneização; e b) por outro lado, compreender, a partir das teorias pós-estruturalistas, o processo de construção das subjetividades como resultado de um processo histórico, arbitrário, contingente, podem contribuir no sentido de repensar o campo educacional e sua participação na construção das subjetividades, considerando o caráter múltiplo, diverso, híbrido, dos sujeitos escolares.

1.6 Caminhos Metodológicos

Quando anunciamos que esta pesquisa se situa no campo teórico pós-estruturalista, isso implica um afastamento da modernidade e de sua aposta num unitarismo epistemológico ou perspectiva privilegiada, capaz de compreender como o mundo é e como funciona. Afinal, o pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos, não é possível construir caminhos em abstrato ou modelos prévios.

Desse modo, entendemos o método “como uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA, 2011, p. 37), “como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com

regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (VEIGA-NETO, 2003, p.20). Partimos de um entendimento metodológico que está relacionado com certo modo de elaborar perguntas e interrogações, de articulá-las com a produção de informações e de encontrar mecanismos ou estratégias de descrição e análise.

Podemos dizer que, enquanto o método, entendido na perspectiva moderna, indica o caminho da pesquisa, regado por princípios fixados de antemão, o pós-estruturalismo se aproxima da pesquisa genealógica e propõe escutar a história considerando seus acasos e descontinuidades. Dreyfus e Rabinow (2013), ao referirem-se à genealogia foucaultiana, afirmam que a genealogia se opõe ao método histórico tradicional e que seu objetivo é mostrar a singularidade dos acontecimentos. Para a genealogia:

[...] não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. A genealogia busca descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados. Ela busca recorrências e jogos ali onde progresso e seriedade foram encontrados. Ela recorda o passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso. A genealogia evita a busca da profundidade. Ela busca a superfície dos acontecimentos, os mínimos detalhes, as menores mudanças e os contornos sutis (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 141-142).

Pimenta (2000), com esteio nas ideias nietzschianas, diz que podemos pensar a diferença entre a pesquisa genealógica e a perspectiva moderna de método como a diferença entre “a excursão de um andarilho por um terreno a um tempo estranho e familiar – imagem cara a Nietzsche – e uma expedição científica voltada para a comprovação de um corpo de postulações teóricas previamente estabelecidas” (PIMENTA, 2000, p.80). Enquanto o excursionista passeia sem princípios rígidos e acolhe sua experiência a partir de várias perspectivas, a expedição científica só é capaz de reconhecer indícios que coincidam com aquilo que desejava demonstrar desde o início³³. Por isso, entendemos o fato de teóricos que inspiram nosso caminho metodológico, como Friedrich W. Nietzsche, Michel Foucault e Gilles Deleuze, nunca pretenderem elaborar um modelo teórico e metodológico para ninguém. Com isso, não estamos negando a utilização em nossa pesquisa de práticas e procedimentos de que já dispomos; o que não queremos é ficar presos a esses princípios.

³³ Foucault (2000c), em *Genealogia e Poder*, curso ministrado no Collège de France em 7 de janeiro de 1976, afirma que as “genealogias são anti-ciências”. Um dos focos das genealogias é o combate aos efeitos de poder de um discurso que se pretende científico. A esse respeito, Tótor (2004) diz que “as genealogias, ao explicitarem as relações de forças, desafiam os saberes que se pretendem totalizadores, que hierarquizam, ordenam e filtram, subjugando a multiplicidade e a dispersão dos saberes em nome de um discurso verdadeiro e unitário” (TÓTOR, 2004, p. 236). A questão posta para os genealogistas é fazer virem à tona as lutas, os saberes/poderes que na batalha foram silenciados, domesticados, desqualificados.

Se a genealogia propõe marcar os acidentes e os acasos que deram origem e atribuíram valor ao que existe hoje – seja por pequenos desvios ou completas inversões – entende que, na circunstância do que somos, não existem a verdade e o ser, mas o que existe é a exterioridade do acaso, então, o que move metodologicamente esta pesquisa não é a pergunta pelo que é, mas, seguindo o pensamento foucaultiano, como chegou a ser o que é, remetendo-nos à historicidade do conhecimento. A perspectiva que move nossa pesquisa já não é uma analítica da verdade, mas uma ontologia do presente³⁴.

Nesta pesquisa, afastamo-nos da procura pela origem metafísica das coisas. A pesquisa da origem no sentido metafísico, diz Foucault (2000c), empenha-se em buscar a essência exata das coisas, sua possibilidade primeira, sua identidade fechada em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo e acidental. Buscar essa origem é pretender “reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; [...] é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira” (FOUCAULT, 2000c, p.17).

Na medida em que nos afastamos da pesquisa que busca a origem metafísica das coisas, aproximamo-nos da pesquisa genealógica, que se propõe a demorar-se nas meticolosidades e nos acasos dos começos, que se dispõe a escutar a história para aprender “que atrás das coisas há algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 2000c, p.18). A razão mesma nasceu do acaso, da paixão dos cientistas, da vontade de verdade e da necessidade de superar as paixões. Nas palavras de Foucault (2000c):

A razão? Mas ela nasceu de uma maneira inteiramente desrazoável – do acaso. A dedicação à verdade e ao rigor dos métodos científicos? Da paixão dos cientistas, de seu ódio recíproco, de suas discussões fanáticas e sempre retomadas, da necessidade de suprimir a paixão – armas lentamente forjadas ao longo das lutas pessoais. E a liberdade, seria ela, na raiz do homem o que o liga ao ser e à verdade? De fato, ela é apenas uma invenção das classes dominantes. O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate (FOUCAULT, 2000c, p.18).

³⁴ Kohan (2000), com base em Foucault, diz que, da perspectiva de uma ontologia do presente, a pergunta “[...] já não é transcendental, mas genealógica e arqueológica: ela não é uma busca por definir as estruturas universais de todo o conhecimento legítimo e toda a possível ação moral; mas é uma pesquisa histórica que procura ressaltar, entre as contingências e arbitrariedades que nos fazem ser o que somos, a possibilidade de não sermos mais aquilo que somos. [...] essa crítica permanente de nosso ser histórico é o que caracteriza um *ethos* filosófico” (KOHAN, 2000, p. 25).

Trata-se não de avaliar o passado em nome de uma nova verdade – pois não existe nenhuma identidade preservada –, mas de analisar o que somos enquanto enredados pela vontade de verdade. Assim, analisamos os discursos educacionais dos/as professores/as e as implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as considerando as relações de saber/poder “[...] na sua multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade, na sua reversibilidade: estudá-las, portanto, como relações de força que se entrecruzam, que remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem [...]” (FOUCAULT, 1997a, p. 71).

Tendo isso em vista, apresentamos a seguir os posicionamentos epistemológicos e os elementos conceituais que consideramos importantes no percurso desta tese – eles nos mostram o que foi preciso levar em consideração na construção dos modos de interrogar adequados à perspectiva com a qual trabalhamos.

a) Destacamos a necessidade de desconstrução dos sistemas universais da razão que buscam, por meio do homem racional, indicar o caminho do desenvolvimento, do progresso e, em decorrência, do bem-estar humano. Entendemos com Derrida e Roudinesco (2004) que desconstruir³⁵ não significa negar os valores dados como universais pela filosofia ocidental; antes, trata-se de abalar o alicerce que sustenta o que já foi pensado pelo homem, posto em prática e tornado hegemônico. Na obra, *De que amanhã... diálogo*, os autores procuram mostrar que a “desconstrução” não significa destruição, mas uma forma de proceder que busca desorganizar, dismantelar os discursos empreendidos pela metafísica para dar-lhes diferentes funcionamentos. Nas palavras de Derrida e Roudinesco (2004), desconstrução significa:

[...] a deposição ou decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (“isso se desconstrói”), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir um sistema de pensamento hegemônico ou dominante. Desconstruir é de certo modo resistir a tirania do Um, do logos da metafísica (ocidental) na própria língua que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9).

Partindo do pensamento derridiano, Santiago (1995) diz que abalado o alicerce pelo efeito da leitura desconstrutora, cabe analisá-lo com a intenção “de enxergar o que ele escondeu, escamoteou e recalçou, para possibilitar que, em cima do escondido, do escamoteado e do

³⁵ Derrida (2001), no texto *Implicações: Entrevista a Henri Rosne*, que compõe a obra *Posições*, ao referir-se à filosofia, ao discurso filosófico enquanto *episteme*, diz que “desconstruir a filosofia seria, assim, pensar a genealogia estrutural de seus conceitos da maneira mais fiel, mais interior, mas, ao mesmo tempo, a partir de um certo exterior, por ela inqualificável, inominável, determinar aquilo de que essa história foi capaz – ao se fazer história por meio dessa repressão, de algum modo, interessada – de dissimular ou interditar” (DERRIDA, 2001, p. 13).

recalcado, [...] se construísse o belo edifício sólido, justo por um lado e injusto por outro, das categorias universais” (SANTIAGO, 1995, p. 101). Com isso, operamos em nossa pesquisa com a leitura desconstrutora das categorias que foram fixadas, naturalizadas e universalizadas – como é o caso das identidades e diferenças dos sujeitos –, a fim de produzir e incentivar a diferença e a invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento que possibilitem visibilizar o que foi invisibilizado pelo discurso hegemônico. A desconstrução, nesse caso, age no interior dos discursos educacionais hegemônicos que, em certa medida, ainda sustentam o pensamento moderno ocidental, como uma forma de interrogá-los, de desestabilizá-los e, por conseguinte, ampliar seus limites, ampliar as possibilidades de pensar os processos educacionais.

b) Desconstruir os sistemas universais da razão permite-nos pensar que o lugar onde se começa, seja ele qual for, é sempre “sobredeterminado por estruturas históricas, políticas, filosóficas, fantasiosas, que não podemos por princípio jamais explicitar totalmente, nem controlar” (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 23). Na obra, *Foucault, o pensamento, a pessoa*, Veyne (2009) diz que pensamos sempre dentro das fronteiras do discurso do momento presente, portanto, não podemos pensar qualquer coisa a qualquer momento. De acordo com o autor, “estamos sempre presos num aquário de cujas paredes nem nos apercebemos” (VEYNE, 2009, p. 32); sendo assim, não podemos jamais ter a pretensão de alcançar a verdade, nem presente, nem futura. Afinal, as verdades não são naturais e sim históricas e, portanto, envolvidas em relações de poder e saber.

Por isso, entendemos que tudo tem uma história; que a própria história é uma construção decorrente de determinadas interpretações e relações de poder; que podemos desconstruir as evidências naturalizadas, inclusive as identidades e diferenças dos sujeitos, mostrando como foram produzidas, pois, se algo não foi sempre assim, nada determina que assim permaneça. Então, admitindo-se o caráter de construção das categorias modernas, como razão universal e sujeito único – que tanto têm influenciado e ainda influenciam os processos educacionais –, é possível mostrar o que essas verdades visibilizam e invisibilizam, o que convocam e silenciam. Desta forma, podemos criar, numa linguagem foucaultiana, “fraturas do presente”, criar um vazio de significados que se abrem para a possibilidade de ressignificações em educação.

c) Acreditando na historicidade do dizer a verdade e afastando-nos de todas as grandes verdades atemporais, pensamos com Foucault (2000c; 1996; 1988; 2005) que a verdade é fabricada social e institucionalmente, que não existe a “verdade”, mas “regimes de verdade”. Aquilo que convenciamos chamar de verdade representa, para Foucault (1996a), a

justificação racional de sistemas excludentes de poder presentes nas diversas instituições – como hospitais, prisões, escolas.

[...] se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 1996a, p. 14).

Nesse sentido, “o discurso qualificado como verdadeiro é aquele que se impôs sobre outros discursos, relegando-os ao terreno do falso e do ilusório, instaurando assim uma ordem” (CANDIOTTO, 2010, p. 51) que determina o que é verdadeiro e falso. Isso nos faz compreender que o discurso não é neutro e não reproduz algo que já está constituído; pelo contrário, é um campo estratégico de enfrentamento, controle e poder – espaço de articulação de forças que qualifica ou desqualifica os saberes. Pensamos com Paraíso (2012) que todos os discursos, inclusive o discurso que é objeto de nossa análise e o discurso que construímos como resultado de nossa pesquisa, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade.

d) Entendemos os discursos – incluindo os discursos dos/as professores/as que analisamos nesta tese – como históricos porque se constroem num tempo e espaço determinados e porque “t[ê]m uma positividade concreta, investe[m]-se em práticas, em instituições, em um número infundável de técnicas e procedimentos, que, em última análise, agem nos grupos sociais e nos indivíduos” (COLLING, 2014, p. 18). O discurso, então, é constituído, de acordo com Foucault (2005), de práticas discursivas e não-discursivas que formam um dispositivo de saber-poder.

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2005, p.55).

Isso nos leva a pensar na materialidade do discurso e no seu envolvimento em sistemas de relações materiais que o estruturam e o constituem. Além de referir-se àquilo que é

dito, a materialidade do discurso também se refere àquilo que não é dito e que concerne a gestos, atitudes, comportamentos e organização do espaço. Aqui, analisamos os discursos dos/as professores/as na sua materialidade, como práticas discursivas e não-discursivas, que produzem os sujeitos e os objetos de que falam. Quando o propósito for fazer a análise de um discurso, é preciso “antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis explicações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (FISCHER, 2001, p.198), pois o discurso é prático, produtivo e inscrito em regulamentadas formas de poder e sujeito a múltiplas coerções.

Em outras palavras, nossa pesquisa busca encontrar estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento, ou seja, analisar os discursos dos/as professores/as como envoltos em relações de saber-poder e como produtores de significados, de práticas, de sujeitos, de identidades e de diferenças. Dessa forma, ao analisarmos o que os/as professores/as disseram nas entrevistas, não estamos confundindo discurso com “fala” e “depoimento”, em que estes aparecem diretamente relacionados à palavra falada ou escrita, “vista na sua condição de ‘representar’ algo, de ‘significar’ alguma coisa, placidamente, seja de modo isolado e eterno [...], seja de modo causal e linear, dentro da lógica do se-então” (FISCHER, 2013, p. 124). Ao contrário, entendemos o que os/as professores/as disseram como um conjunto de enunciados relacionados a um determinado discurso, no caso, o discurso pedagógico – ou, como o próprio Foucault (2005) diz em sua obra *Arqueologia do Saber*, “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2005, p. 132).

Sendo assim, o que os/as professores/as disseram nas entrevistas não será entendido como afirmações individuais de sujeitos soberanos, e sim como um conjunto de enunciações, num determinado contexto, analisadas como parte de um determinado discurso. Com efeito, “o sujeito do discurso não é uma pessoa, alguém que diz alguma coisa; trata-se antes de uma posição que alguém assume, diante de um certo discurso” (FISCHER, 2013, p. 134). Por isso, já não cremos num sujeito que preexiste às formações discursivas.

e) Então, consideramos que o sujeito não é constituinte, mas constituído, assim como o seu objeto, processo que Foucault (2000c; 1996; 1988; 2005) nomeou de subjetivação. O conceito de subjetivação na teoria foucaultiana “serve para eliminar a metafísica, o dobrete empírico-transcendental que retira do sujeito constituído o fantasma de um sujeito soberano” (VEYNE, 2009, p. 110). Há quase três séculos, o pensamento filosófico ocidental “postulava explícita ou implicitamente, o sujeito como fundamento, como núcleo central de todo

conhecimento, como aquilo em que e a partir de que a liberdade se revelava e a verdade podia explodir” (FOUCAULT, 2002, p. 10). Ainda hoje, de certa maneira, quando produzimos conhecimento, atemo-nos a esse sujeito epistêmico como ponto de origem de toda possível verdade.

Foucault (2002) contrapõe-se à ideia de um sujeito preexistente às formações discursivas que pudesse ser o organizador e unificador do conhecimento e coloca em seu lugar diferentes formas de subjetividade que substituem a noção de subjetividade soberana. Desconstruído o sujeito na sua essencialidade, coloca-se com veemência o problema de sua constituição. Para o autor, é importante compreender como se construiu ao longo da história a ideia de um “sujeito” que não é dado de modo algum, “que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (FOUCAULT, 2002, p. 10). Trata-se de compreender que esse sujeito de conhecimento é uma construção histórica, efeito do discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais.

Então, quando analisamos os discursos dos/as professores/as que participam desta pesquisa, não nos colocamos frente à manifestação de um sujeito, “mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado” (FISCHER, 2001, p. 207). Nossa pesquisa procura entender o sujeito, as identidades e as diferenças como forjados em cada época pelos dispositivos de saber/poder e analisa como esse sujeito é nomeado, categorizado, hierarquizado, normalizado, governado, ou seja, como se produz determinado tipo de sujeitos.

f) Isso nos faz pensar com Foucault (2000c; 1996; 1988; 2005) que o poder não pode ser reduzido aos aparelhos estatais³⁶, pois está em toda a parte e é por todos compartilhado. O autor reconhece o caráter difuso do poder e o entende como conjuntos de relações de forças que agem de forma multidirecional e atingem todos os indivíduos. Foucault empenha-se em construir uma análise ascendente de poder, partindo dos “mecanismos infinitesimais que têm

³⁶ Foucault (1999) opõe-se à concepção de poder jurídica e liberal que se encontra nos filósofos do século XVIII, assim como se opõe à concepção marxista de poder. Essas teorias teriam em comum um “economismo” na teoria do poder. Em sua obra *Em Defesa da Sociedade*, afirma: “no caso da teoria jurídica clássica do poder, o poder é considerado um direito do qual se seria possuidor como de um bem, e que se poderia, em consequência, transferir ou alienar, de uma forma total ou parcial mediante um ato jurídico ou um ato fundador de direito – pouco importa – que seria da ordem da cessão ou do contrato” (FOUCAULT, 1999, p. 19). No que se refere à teoria marxista de poder, assim se manifesta: “mas vocês têm nessa concepção marxista algo diferente que se poderia chamar de ‘funcionalidade econômica’ do poder. ‘Funcionalidade econômica’, na medida em que o papel essencial do poder seria manter relações de produção e, ao mesmo tempo, reconduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possível. Nesse caso, o poder político encontraria na economia sua razão de ser histórica” (FOUCAULT, 1999, p. 20).

uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examina como esses mecanismos de poder foram e ainda são investidos [...] por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global” (FOUCAULT, 2000c, p 184). Trata-se de uma análise que parte das microrrelações de poder para apropriar-se dos mecanismos e formas de domínio mais gerais.

Entendido dessa forma, o “poder mais se exerce do que se possui” (FOUCAULT, 1996, p 29); não é propriedade de uma classe ou indivíduo, transita por eles; não é um objeto definido de uma vez por todas; também não é passível de ser identificado, nem localizado manipulado e nomeado; o poder é entendido em termos de relações de forças. Em si mesmo, o poder não existe – o que existe são relações de poder, relações de força.

Na obra *Em defesa da sociedade*, curso proferido no Collège de France (1975-1976), Foucault refere-se ao poder da seguinte forma:

[...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo – dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza e um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários (FOUCAULT, 1999, p. 34-35).

Podemos dizer que a concepção de poder que Foucault (1999) desenvolve como relações de forças, ao mesmo tempo em que se afasta da ideia de um poder central que domina e reprime, ressalta a positividade do poder. O poder entendido como relações de força produz ideias, saberes, discursos, objetos e verdades a partir do contexto de cada indivíduo, o que garante sua ramificação e difusão. Daí não ser possível separar poder e saber das análises foucaultianas, já que a “implicação entre tais relações de poder e a produção de saberes não é mera aproximação de categorias distintas sem um vínculo de causalidade entre si, mas, ao contrário, tal implicação revela uma dependência mútua” (FONSECA, 2011, p. 35).

g) Não havendo um lugar central onde o poder se manifesta, também não há um lugar específico de resistência. Então, em todos os lugares onde há relações de poder, há práticas de resistência, de modo que qualquer prática de resistência contra uma relação de poder sempre se dá a partir de dentro das redes de poder, num jogo de forças, e o palco que serve para estratégias múltiplas de resistência pode ser qualquer lugar da sociedade, como, por exemplo, o espaço escolar. Foucault (1999) diz que, da mesma forma que “a rede das relações de poder

acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (FOUCAULT, 1999, p. 92). E é justamente a codificação estratégica dos pontos de resistência que possibilita as transformações nas relações de poder instituídas.

Em nossa pesquisa, partimos da ideia de que os dispositivos de saber/poder ao mesmo tempo em que nos subjetivam são o obstáculo contra o qual resistimos e reagimos. Mesmo que não seja possível escapar às relações de poder, pois não existe em relação ao poder “um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário” (FOUCAULT, 1999, p.91) –, sabemos que “podemos sempre e em toda parte modificá-las; porque o poder é uma relação bilateral; faz par com a obediência, que somos livres (sim, livres) de conceder com mais ou menos resistência” (VEYNE, 2009, p.102). Contudo, quando analisamos os discursos educacionais dos/as professores/as e as implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as no espaço/tempo escolar, também sabemos que os espaços de liberdade só têm a possibilidade de ultrapassar o dispositivo de saber-poder do momento presente.

h) Na mesma perspectiva, Nietzsche (2008; 1998) reforça que, mesmo na obediência, há resistência e que a vontade de potência nunca é neutralizada nem abolida. Entendendo a vida como vontade de potência, o filósofo afirma que, mesmo quando essa vontade é apenas reativa, negativa, ou quando expressa a vontade de nada, ou seja, quando é niilista³⁷, “o homem preferirá querer o nada a nada querer” (NIETZSCHE, 1998, p.149). Cada sujeito “é o centro de uma energia que só pode ser vitoriosa ou vencida; no segundo caso, torna-se ressentimento ou, pelo contrário, fiel dedicação ao vencedor, ou as duas coisas ao mesmo tempo” (VEYNE, 2009, p.102), mas é a vontade de potência que deseja, que impulsiona, que interpreta, que atribui sentido e significado ao mundo.

Isso nos leva a entender que todo conhecimento, inclusive o que foi produzido nesta pesquisa, não é a descoberta de algo que estava velado, mas é um ato de criação e invenção que nada tem de neutralidade e objetividade, pois é resultante da ação das forças que movem a vontade de potência. No caso, as perguntas que movem nossa pesquisa não se referem a *o que é*. Referem-se a *o que faz com que seja o que é*. Busca-se, “antes, o impulso, o desejo, o motivo

³⁷ De acordo com Machado (2002), o instinto niilista em Nietzsche “diz não, sua afirmação mais moderada é que não-ser é melhor do que ser, que o desejo de nada tem mais valor do que querer viver; sua afirmação mais rigorosa é que, se o nada é o que há de mais desejável, esta vida, como sua antítese é absolutamente sem valor, condenável” (MACHADO, 2002, p. 67). O que caracteriza a moral para Nietzsche é a vontade de nada, vontade de depreciar a vida em vez de afirmá-la – triunfo das forças reativas.

que faz com que as coisas tenham o sentido que têm do que sua essência, sua origem ou seu fundamento último” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 49).

i) Nesse sentido, pensamos com Deleuze (1988), Hall (2005) e Silva (2000) que as identidades e diferenças dos sujeitos não são naturais, fixas e estáveis, estando à espera de serem reveladas, descobertas ou toleradas. Elas são construídas na história e na cultura por meio dos atos de linguagem³⁸ que as nomeiam. Com isso, não estamos dizendo que elas possam ser fixadas, determinadas, estabelecidas de uma vez por todas pelos sistemas discursivos e simbólicos, pois, de acordo com Derrida (1995), a “linguagem vacila”.

A linguagem é tradicionalmente concebida como um mecanismo natural, neutro e transparente de representação da realidade, instituindo uma relação natural entre as “palavras” e as “coisas”. A realidade, nesse caso, é entendida como exterior à linguagem, e a função da língua seria somente expressá-la. Contudo, novos contextos têm contribuído para o surgimento de teorizações ligadas ao pós-estruturalismo que começam por descentrar o sujeito e sua consciência do centro do mundo – e o primado de toda significação era seu atributo –, colocando “em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como um conjunto dos dispositivos linguísticos pelos quais a ‘realidade’ é definida” (SILVA, 2011, p.250).

Derrida (1995), em *Escritura e Diferença*, acrescenta que a linguagem não é redutível a uma metalinguagem unificadora; o que a caracteriza é o constante fluxo, a multiplicidade de linguagens, que não se deixam reduzir a um princípio unificador. Para o autor, foi dessa forma que a linguagem invadiu o campo problemático do universal e foi também o momento em que, “na ausência de centro ou de origem – tudo se torna discurso – com a condição de nos entendermos sobre esta palavra – [...] sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças” (DERRIDA, 1995, p. 232). Ou seja, na ausência de significados transcendentais, o campo e o jogo da significação são ampliados indefinidamente.

Entender a linguagem como indeterminada e instável reflete-se diretamente na questão das identidades e diferenças dos sujeitos, pois, se as identidades e diferenças são definidas por meio da linguagem, também são marcadas pela indeterminação e instabilidade.

³⁸ Silva (2000) diz que, como ato de linguagem, a identidade e a diferença “estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral” (SILVA, 2000, p. 77). Traz como exemplo a concepção de linguagem do linguista suíço Ferdinand de Saussure. Conforme Saussure, a linguagem é sempre um sistema de diferenças. Identidade e diferença, diz Silva (2000), são “elementos que só têm sentido no interior de uma cadeia de diferenciação linguística (‘ser isto’ significa ‘não ser isto’ e ‘não ser aquilo’ e ‘não ser mais aquilo’ e assim por diante)” (SILVA, 2000, p. 77).

Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Na mesma perspectiva, Silva (2000) diz que as identidades e diferenças são construídas nas relações sociais, em meio a campos hierárquicos, por isso não convivem em harmonia, e sim em constantes disputas. Então, quando analisamos os discursos dos/as professores/as, nosso intuito não é compreendê-los como um conjunto de signos, mas como práticas produtivas que possuem efeito de poder na fabricação das identidades e diferenças dos/as alunos/as.

Os posicionamentos teórico-conceituais ou ferramentas analíticas fornecidas pelo referencial teórico – acima explicitados – indicam, mesmo que de forma provisória, os caminhos desta pesquisa e auxiliam-nos a manter certa vigilância epistemológica. Sabemos que as metodologias nesse campo teórico-metodológico são construídas/inventadas e podem ser ressignificadas ao longo do processo de investigação. Então, mesmo tomando os conceitos como fundamentais no processo de pesquisa, sabemos que eles não são naturais e eternos, fixos e estáveis; eles são criados dentro de determinados contextos a fim de tornar a “realidade” compreensível. Desse modo, precisamos ficar atentos para não nos tornarmos prisioneiros também desses conceitos ou ferramentas analíticas que acima apresentamos.

É essa a perspectiva de Deleuze e Guattari (2004) quando afirmam que a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Criticam os filósofos porque preferiram considerar o conceito como um conhecimento ou uma representação já dada e afirmam que “o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, auto-posição” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.20). Esses autores ressaltam que a filosofia perdeu de vista que os conceitos são construções históricas, pois, na medida em que os construía, passou a acreditar neles e a naturalizá-los. Em vez de contemplarem as ideias, como pretendia Platão, Deleuze e Guattari (2004) lembram que foi necessário, antes, que ele tivesse criado o conceito de ideia.

É preciso compreender que os conceitos, inclusive os que utilizamos em nossa pesquisa, dizem sobre os acontecimentos, não sobre a essência ou a coisa. Os conceitos não são uma representação universal da realidade; eles se voltam sobre a concreticidade dos fatos, dos acontecimentos, ressignificando e transformando o mundo. Em outras palavras, não podemos ter uma compreensão idealista dos conceitos, como se fossem ideias que representam a realidade, pois “o conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo” (GALLO, 2008, p.36). O conceito, para ter significado, precisa remeter-se a outros conceitos, considerando sempre a história do conceito e as relações com o contexto presente.

Ainda precisamos considerar, com Gallo (2008), que, ao mesmo tempo em que o conceito é produzido a partir de determinadas condições, ele também é produtor de novos pensamentos, de novos conceitos e, principalmente, produtor de acontecimentos, pois é o conceito que delimita o acontecimento e o torna possível. Os conceitos são entendidos nesta tese como “uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permite um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido” (GALLO, 2008, p.38). Não basta posicionar-se passivamente frente aos conceitos criados ao longo da história, é preciso saber avaliar “a novidade histórica dos conceitos criados [...] a potência de seu devir quando eles passam uns pelos outros” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 46), pois “aqueles que criticam sem criar, aqueles que se contentam em defender o que se esvaneceu sem saber dar-lhes forças para retornar à vida, [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.42) fazem simplesmente generalizações vazias.

Assim, entendemos que o conceito é movediço, porque histórico, e que cabe ao pesquisador esclarecer o sentido que dá a cada palavra, “construindo os contextos e estabelecendo os elos denotativos e conotativos, num processo inesgotável, porque infinito, de afinação e abrangência” (VEIGA-NETO, 2007, p.38), transformando os conceitos interessantes para a pesquisa. Foi com esses posicionamentos teórico-conceituais ou ferramentas analíticas fornecidas pelo referencial teórico que nos aproximamos dos sujeitos da pesquisa.

1.6.1 O encontro com os sujeitos

Até o momento do encontro com os sujeitos, o que tínhamos era alguns indicativos de como poderíamos proceder e nos movimentar, considerando o campo teórico que nos inspira. Sabíamos que não é possível determinar de antemão o processo de pesquisa, como mostram os teóricos que inspiram nossa pesquisa, como Nietzsche (1998, 2008, 2001), Foucault (2000a, 1996, 1988, 1997, 2000b, entre outros), Deleuze (1992, 1988, 1976, 2004), Hall (2005) e Silva (2004, 2002, 2000, 2012, entre outros), pois nada assegura que o planejado a priori se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem. Assim, aproximamo-nos do espaço/tempo de uma escola pública estadual não tendo princípios rígidos e estando abertos a acolher as experiências ali vivenciadas, com o objetivo de compreender a articulação entre as concepções filosófico-epistemológicas presentes nos discursos educacionais dos/as professores/as e a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as. É no contexto de uma escola pública estadual localizada na cidade de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a qual faz parte do

projeto Observatório em Educação (OBEDUC), que desenvolvemos esta tese. Lembramos novamente que os sujeitos da pesquisa são professores/as e alunos/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Produzimos as informações a partir da análise dos discursos dos/as professores/as da escola acima citada, entendendo que os discursos produzidos nesse espaço/tempo são práticas discursivas e não-discursivas passíveis de relações de saber/poder. Ademais, cabe esclarecer que não entendemos discurso como a fala de um sujeito que é “causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase” (FOUCAULT, 2005, p. 107). De acordo com nosso campo teórico, o sujeito é um efeito do discurso. Assim, entendemos o que os/as professores/as disseram nas entrevistas como um conjunto de enunciados³⁹ que fazem parte de um determinado discurso – neste caso, do discurso pedagógico.

A análise de um discurso “não tenta contornar as performances verbais para descobrir, atrás delas, ou sob sua superfície aparente, um elemento oculto, um sentido secreto que nelas se esconde” (FOUCAULT, 2005, p.123); pelo contrário, deve considerar as coisas ditas e as singularidades que as fazem existir. Trata-se de perguntar não pelo que as coisas ditas escondem, recobrem, mas, ao contrário, “de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros [...] o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar” (FOUCAULT, 2005, p.124). Em outras palavras, trata-se de uma análise do discurso dos/as professores/as que considere seu caráter histórico, contextual e passível de relações de saber/poder.

A entrevista semiestruturada direcionada aos/às professores/as auxiliou-nos no processo de pesquisa. Embora soubéssemos, de acordo com nosso campo teórico, que as questões a priori formuladas para as entrevistas não nos davam nenhuma garantia de como o diálogo com os/as professores/as iria desenvolver-se, pensamos ser pertinente elaborar um roteiro prévio de questões – talvez por ser um roteiro aberto passível de ser modificado a qualquer momento ou talvez pelo enredamento que ainda temos com a epistemologia moderna ocidental.

³⁹ Foucault (2005), na obra *Arqueologia do Saber*, escreve: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2005, p. 132). Sobre o enunciado, ele assim se refere: “por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas conseqüências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2005, p. 31).

Entendemos as entrevistas, conforme Silveira (2002), como eventos discursivos complexos, “forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2002, p.120). Nesse sentido, as entrevistas tomam como objeto de análise, além da fala/resposta do entrevistado ao entrevistador, todo o contexto de interação. Ainda, a entrevista é um evento discursivo, uma fala situada envolta numa trama de saber/poder, e o entrevistador e o entrevistado são sujeitos culturalmente construídos e ligados a contextos específicos. Entendida dessa forma, a entrevista afasta a possibilidade de “fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade” (SILVEIRA, 2002, p.125) no processo de produção de conhecimento.

Isso acontece porque, nas entrevistas (tanto nas perguntas do entrevistador quanto nas respostas do entrevistado), estão presentes elementos da cultura, mostrando a historicidade do conhecimento e afastando qualquer pretensão de uma verdade absoluta. As entrevistas “estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (SILVEIRA, 2002, p.130).

Outra forma de produção de informação deu-se mediante a análise das observações dos alunos realizadas nos espaços/tempos fora da sala de aula – entrada e saída da escola, nos intervalos, nas atividades ao ar livre. Com isso, não objetivamos dizer quais são as identidades e diferenças desses sujeitos, mas entender o dispositivo, o discurso, o regime de verdade que produz determinadas identidades e diferenças. Em outras palavras, queremos entender as *epistemes* e os dispositivos de poder presentes nas formações discursivas dos/as professores/as que atravessam e subjetivam os/as alunos/as e os/as professores/as, já que as identidades e diferenças são constituídas em contextos específicos.

As entrevistas dos/as professores/as e as observações dos/as alunos/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental foram realizadas durante o segundo semestre de 2014, e cabe aqui descrever como esse processo se realizou. A escola onde desenvolvemos a pesquisa é, como já dissemos, uma das escolas que fazem parte do projeto Observatório em Educação (OBEDUC), ao qual esta pesquisa está vinculada. O primeiro contato com a escola foi por meio da coordenadora do projeto OBEDUC, a professora Dra. Ruth Pavan, orientadora desta pesquisa, que nos acompanhou na primeira visita à escola. Na oportunidade, conhecemos a direção da escola, a quem demonstramos nossa intenção de desenvolver pesquisa no contexto daquela escola, assim como apresentamos a proposta de nossa pesquisa; ficamos contentes com a disposição e disponibilidade da escola em contribuir.

A partir do primeiro contato com a escola, várias outras visitas foram realizadas, e fomos bem recebidos pela direção e coordenação pedagógica, que nos deixaram bastante à vontade para conhecer a escola e conversar com os/as professores/as. Num primeiro momento, a coordenação pedagógica disponibilizou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) para que fizéssemos a leitura e conhecêssemos a proposta pedagógica da escola. Cabe salientar que, embora nosso propósito não fosse fazer uma análise do Projeto Político-Pedagógico, e sim do conjunto de enunciados dos/as professores/as produzidos com auxílio das entrevistas, pensamos ser pertinente conhecer a proposta pedagógica, já que ela também é parte do dispositivo de poder presente na instituição e implica concepções filosófico-epistemológicas que marcam o discurso pedagógico. Nesse sentido, conhecer o contexto escolar desde sua estrutura física até sua proposta pedagógica muito nos auxiliou na pesquisa, visto que, de acordo com nosso campo teórico, todo discurso, significado ou verdade é produzido sempre em relação a um determinado contexto.

Nossa atenção voltava-se para os professores/as; queríamos conhecê-los/as e encontrar oportunidades para conversar com cada um/a, apresentar a proposta de pesquisa e consultá-los/as sobre o interesse em conceder entrevista e colaborar com a pesquisa. Tivemos o cuidado de ir à escola em dias variados da semana para poder encontrar os/as diversos/as professores/as, sempre no período vespertino, em que a escola atende os/as alunos/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Esse processo aconteceu de forma bastante agradável. O primeiro contato com os/as professores/as foi acontecendo nos intervalos, na hora-planejamento – momentos em que os/as professores/as estavam fora da sala de aula e geralmente se encontravam na sala dos professores.

Tivemos o cuidado de sermos breves na primeira conversa para não ocuparmos todo o tempo de intervalo ou de hora-planejamento do/a professor/a. O objetivo era apresentar a proposta de pesquisa e consultar sobre a possibilidade de colaborar com a pesquisa e de agendar horário para a realização da entrevista. Todos/as os/as professores/as com quem conversamos mostraram-se interessados em nossa pesquisa e prontamente agendaram local e horário para conceder a entrevista. Quanto ao local, todos/as preferiram que as entrevistas fossem realizadas no espaço da escola e na hora-planejamento, deixando o intervalo livre para os/as professores/as. Adequamos nosso horário de acordo com o horário dos/as professores/as, e as entrevistas foram realizadas – algumas na sala dos professores, outras no jardim da escola.

Embora tivéssemos nos preparado para as entrevistas, munidos de um roteiro prévio de questões que seriam direcionadas a cada professor/a individualmente, não tivemos a preocupação de manter-nos presos a esse roteiro ou de desenvolver a entrevista sob o olhar

atento de outros/as professores/as, sempre que circunstâncias surgissem. E algumas circunstâncias surgiram – como foi o caso de estar entrevistando a professora Isabel e o professor João aproximar-se e ficar atento à conversa. Ao término da entrevista, o professor João reivindica a possibilidade de também ser entrevistado. Essa reivindicação é justificada argumentando que seu posicionamento em relação às questões da entrevista difere da professora ora entrevistada. Destacamos que o professor João é um dos nossos entrevistados. Outra circunstância surgiu durante a entrevista com o professor Paulo; ao ser provocado a falar sobre uma questão da entrevista, chama a professora Verônica (professora que também nos concedeu entrevista) para saber qual posicionamento tem em relação à questão – só então ele se manifesta.

Entendemos a entrevista conforme Silveira (2002), que considera importante analisar, além da fala ou da resposta do entrevistado ao entrevistador, todo o contexto e a interação que ali acontece. A entrevista é um evento discursivo, situado, permeado por relações de saber/poder e ligado a contextos específicos – nesse caso, ao analisarmos as entrevistas, consideramos todas as circunstâncias surgidas e as interações que o contexto possibilitou.

No início de cada entrevista, consultamos os/as professores/as sobre a possibilidade de gravação da entrevista e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando que seria mantido o anonimato tanto no que se referia à escola quanto no que dizia respeito aos/às professores/as. Também informamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os/As nove professores/as entrevistados/as aceitaram que suas entrevistas fossem gravadas, assim como assinaram o TCLE. Para garantir o anonimato dos sujeitos desta pesquisa, utilizamos nomes fictícios. De posse das gravações das entrevistas, estas foram transcritas para posterior análise.

Consideramos os critérios estabelecidos nesta pesquisa para a seleção dos/as professores/as que concederam entrevista – todos/as são professores/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, todas as séries (do sexto ao nono ano) são contempladas dentre os/as professores/as entrevistados/as e todas as áreas de conhecimento são representadas – Ciências, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Artes, História, Educação Física, Ensino Religioso e Geografia. Dos/Das professores/as entrevistados/as, seis são professoras e três são professores. Do total, sete são efetivos e dois são convocados. Todos/as os/as professores/as têm Ensino Superior, e sua idade varia de 26 a 45 anos. Quanto ao tempo de magistério, cinco professores/as tinham mais de 10 anos, três professores/as tinham entre cinco e 10 anos e um/a professor/a tinha um ano de experiência no magistério.

Também realizamos observações dos/as alunos/as do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental nos espaços/tempos fora da sala de aula – na chegada dos/as alunos/as à escola,

na hora do intervalo, na saída da escola, na quadra de esportes, nos momentos em que conversavam com professores/as nos corredores. As observações dos/as alunos/as nesses espaços da escola foram facilitadas pelo fato de a escola atender somente alunos do sexto ao nono ano no período vespertino. Todas as observações foram registradas no caderno de campo para posterior análise.

Tanto as entrevistas dos/as professores/as quanto as observações dos/as alunos/as que utilizamos para produção de informações são, de acordo com nosso campo teórico, instrumentos vistos como permeados de subjetividade, afastando-se a possibilidade de objetividade e neutralidade do conhecimento produzido nesta tese. Sabemos da impossibilidade de apreender o real da forma como pretendia a modernidade – buscamos possibilidades de contextualizar, analisar, problematizar, modificar verdades singulares e contextuais. “Contestar um discurso, desqualificar enunciados, pode ajudar a derrubar o dispositivo que os apoia” (VEYNE, 2009, p.104). Nesse sentido, o conhecimento que produzimos no processo desta tese é, desde sempre, conhecimento interessado tanto epistemologicamente quanto politicamente, visto que “o que vale como verdade é objeto de disputa, vai ser determinado na luta” (MEYER, 2012, p. 54), e nossa pesquisa está inserida nesse processo de disputa por produção de verdades.

Apresentamos, até este momento, as questões da tese e o contexto em que estão inseridas, assim como os movimentos metodológicos e o campo teórico que nos inspira. Apresentamos também as motivações e afetações que este processo produz no sujeito que pesquisa, ao mesmo tempo em que buscamos exercer a vontade de poder e a vontade de saber para mostrar ao leitor que, considerando o contexto desta pesquisa, as escolhas que fizemos e os significados que produzimos foram os mais adequados e os mais interessantes.

No próximo capítulo, analisamos como a ideia de sujeito centrado, único, coerente, foi construída pela filosofia moderna ocidental. Aproximamo-nos da genealogia foucaultiana para mostrar que a ideia de sujeito é efeito de interpretações que têm como fundo relações de poder. A genealogia, dizem Dreyfus e Rabinow (2013), conta a história dessas interpretações; “em vez de origens, significados escondidos ou intencionalidades explícitas, o genealogista vê relações de força funcionando em acontecimentos particulares, movimentos históricos e história” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 145). Articulamos esta análise com o campo de pesquisa para compreender os processos de subjetivação dos/as alunos/as, pois situar historicamente o sujeito moderno, mostrar como ele foi construído, abre possibilidades de sugerir noções alternativas de subjetividades.

2 A INVENÇÃO DA RAZÃO UNIVERSAL E O PROJETO MODERNO DE EDUCAÇÃO: A IDENTIDADE COMO NORMA

“Antigamente a alma olhava desdenhosamente para o corpo: e depois esse desprezo se tornou supremo – a alma queria que o corpo fosse débil, medonho e faminto. Assim pensava poder escapar dele e da terra”.

(NIETZSCHE, 2014, p.20)

Como anunciamos anteriormente, ao aproximarmos-nos da genealogia⁴⁰ foucaultiana para análise das questões que a tese apresenta, distanciamos-nos da concepção de conhecimento que exige como pré-condição o sujeito puro de conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento “é invenção, regido por um princípio de exterioridade efeito da vontade de apropriação, eminentemente interessado e dependente daquilo que é desejável pelos instintos

⁴⁰ Em *Genealogia e Poder*, curso ministrado no Collège de France em 7 de janeiro de 1976, Foucault (2000c) diz que a atividade genealógica não se trata, de forma alguma, “de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. [...] Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns” (FOUCAULT, 2000c, p.171). Nesse sentido, diz Foucault (2000c), as genealogias ou os genealogistas não pretendem retornos positivistas a ciências mais exatas, mas pretendem anti-ciências. Não que as genealogias ou os genealogistas “reivindiquem o direito lírico à ignorância ou ao não-saber; não que se trate de recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2000c, p.171). Para o nosso propósito, podemos ainda dizer que uma análise genealógica – com relação à epistemologia moderna ocidental – trata de uma tentativa de liberar os saberes históricos – razão, verdade, sujeito –, de torná-los capazes, como diz Foucault (2000c), de oposição e de luta contra a coerção de um discurso que se pretende unitário, formal, científico, verdadeiro.

que o dominam” (CANDIOTTO, 2010, p. 58). Por isso, a crítica do conhecimento da verdade está diretamente ligada à crítica do sujeito de conhecimento. Por isso, também, numa perspectiva genealógica, é possível falar de uma invenção da razão, assim como da invenção de um sujeito constituinte.

Na escola em que desenvolvemos a pesquisa, observamos como a ideia de uma razão universal e de um sujeito único ainda fazem parte do discurso pedagógico dos/as professores/as. As práticas pedagógicas que os/as professores/as adotam ainda são, em certa medida, atravessadas por esses ideais e buscam a homogeneização das subjetividades dos/as alunos/as. Embora analisemos isso de forma mais aprofundada no quarto capítulo desta tese, destacamos algumas práticas pedagógicas que almejam formar um sujeito único nessa escola: as “acolhidas” como momentos de formação moral, cujo intuito é minimizar as diferenças; o enredamento da escola e dos/as professores/as com as políticas de avaliação em larga escala, cujo propósito é controlar os processos de ensinar e aprender; a importância dada ao comportamento disciplinado de alunos/as a fim de controlar o uso que se faz do corpo e da sexualidade. Essas práticas pedagógicas partem da ideia da universalidade da razão e do sujeito e mostram o enredamento dessa escola na epistemologia moderna ocidental.

Diante disso, pensamos que a maneira mais adequada para desconstruir algo que parece evidente, eterno, imutável, é mostrar, por meio de uma análise genealógica, como ele foi construído. Então, admitindo-se o caráter de construção da razão universal e do sujeito único da filosofia moderna ocidental – que tanto tem influenciado e ainda influencia a educação, como é o caso da escola em que desenvolvemos a pesquisa –, é possível criar, numa linguagem foucaultiana, “fraturas do presente” no espaço escolar, criar um vazio de significados que se abrem para as possibilidades do devir de subjetividades, pois se algo foi construído é porque nem sempre foi assim, e nada garante que assim permaneça. É esse o propósito deste capítulo.

Iniciamos falando de uma invenção da razão, que, conforme Châtelet (1994), significa falar da filosofia clássica grega. Embora não possamos dizer que toda filosofia é grega, a filosofia como um “gênero cultural novo” surge na Grécia, que “viveu, por motivos contingentes, históricos, determinados acontecimentos que levaram os homens a produzir esse gênero original que não tinha equivalente na época” (CHÂTELET, 1994, p.15). Ainda conforme Châtelet (1994), esse novo gênero cultural, mesmo se deparando com outros gêneros culturais, desenvolve-se de forma intensa e delinea toda a cultura ocidental⁴¹. Desse modo, ao

⁴¹ Conforme Châtelet (1994), a ideia de uma razão universal surge em torno do século V a.C, época da democracia grega. Châtelet afirma que Platão estava descontente com a democracia ao constatar “que a democracia se engana, que os profissionais também se enganam. Ele (Platão) toma por empréstimo aos democratas a idéia de maioria,

propormo-nos analisar o projeto filosófico da modernidade – herdeiro da tradição filosófica grega – e as implicações na produção das identidades e diferenças dos alunos/as, torna-se pertinente caracterizar, ainda que de forma breve, o modelo de razão que surge na Grécia Clássica.

Com esse intento, podemos pensar que as investigações filosóficas, desde o nascer da filosofia grega, têm como objetivo a busca da verdade a partir da tentativa de apreensão racional da estrutura ontológica subjacente à totalidade. A questão da verdade pauta o curso das principais formulações filosóficas e marca fortemente o próprio surgimento da filosofia enquanto proposta reflexiva. Nessa perspectiva, encontra-se a filosofia platônica, que inaugura a tradição metafísica⁴². A metafísica platônica introduz o dualismo na forma de pensar; com isso, o pensamento passa a desenvolver-se a partir da separação entre mundo inteligível e mundo sensível, entre corpo e alma.

Partindo de uma concepção dualista de mundo e de homem, Platão (1996) pretende encontrar um elemento ideal ou incondicional que possa servir de fundamento último ou garantia no processo de busca do conhecimento verdadeiro. Conforme ele, a alma move-se a si mesma e é imortal, é o elemento incondicional capaz de possibilitar a ascensão do mundo sensível ao mundo inteligível ou das verdades eternas. Como ele mesmo afirma: "ora, se as coisas se passam, realmente, desse modo, se a alma é o que a si mesma se movimenta, necessariamente a alma não pode ser gerada e é imortal" (PLATÃO, 1996, p.176).

Nesse sentido, a tarefa primordial da razão (alma) é alcançar a verdade, mas para isso ela deve desvencilhar-se das armadilhas dos sentidos.

Quem examinar as coisas apenas com o pensamento, sem pretender aumentar sua meditação com a vista, nem sustentar seu raciocínio por nenhum outro sentido corporal, aquele que se servir do pensamento sem nenhuma mistura procurará encontrar a essência pura e verdadeira sem o auxílio dos olhos ou dos ouvidos e, por assim dizê-lo completamente isolado do corpo, que apenas turba a alma e impede que encontre a verdade (PLATÃO, 1996, p. 127).

desenvolvendo-a de maneira extrema. Da maioria ele faz a universalidade. À idéia de competência, toma por empréstimo a técnica do diálogo e, reunindo esses dois aspectos deseja poder instituir uma forma de competência universal, que seria a competência da razão" (CHATELET, 1994, p.33).

⁴² Mora (1991), no verbete *Metafísica*, escreve que, "segundo o próprio Aristóteles, há uma ciência que estuda o ser enquanto ser. Essa ciência investiga os primeiros princípios e as primeiras causas. Merece por isso, ser chamada filosofia primeira, diferente de qualquer filosofia segunda" (MORA, 1991, p. 260). A partir disso, podemos dizer que a metafísica grega consiste na pergunta "O que é?". De acordo com Chauí (2004), o "é" da pergunta possui dois sentidos: o primeiro refere-se à pergunta "O que existe?", e o segundo refere-se à pergunta "Qual é a essência daquilo que existe?". "Existência e essência da realidade em seus múltiplos aspectos são, assim os temas principais da metafísica, que investiga os fundamentos, os princípios e as causas de todas as coisas e o Ser íntimo de todas as coisas, indagando por que existem e por que são o que são" (CHAUÍ, 2004, p.180).

Isso significa que o corpo está na dimensão do sensível e por isso é o outro da alma, que é puramente racional. O corpo tende a tornar-se estranho à própria identidade de si. Ou seja, o corpo percebe a multiplicidade, a pluralidade da realidade, aquilo que é visível e as coisas, "que se mantêm idênticas, não é possível captá-las jamais com outro meio, senão com o raciocínio da inteligência" (PLATÃO, 1996, p. 144).

Na filosofia platônica, o corpo cria empecilhos para a alma alcançar a verdade. Então, para esse autor, só pela morte ou pelo autocontrole do eu racional a alma será purificada da "insensatez" do corpo e poderá acessar a verdade. Tudo o que escapa à unidade e a identidade, especialmente as sensações provocadas pelo corpo, coloca-se como estranho.

Afastando o inteligível do sensível, as Ideias ou Formas platônicas transformam-se em tipos ideais que transcendem o plano mutável dos objetos físicos e "acabam caracterizando-se como 'modelos' ou 'paradigmas' reais, eternos, sempre idênticos a si mesmos, perfeitos, dos quais as coisas materiais seriam apenas cópias imperfeitas e transitórias" (PESSANHA, 1983, p. 15). Assim, firmada nos pressupostos da identidade e da unidade, a forma metafísica de pensar institui-se por um movimento de convergência de toda multiplicidade, diversidade ou complexidade, à maneira da semelhança e da unidade, apelando a um elemento último e incondicionado da realidade⁴³.

A razão, compreendida como única instância capaz de conhecimento e julgamento da vida, acarretou consequências para a filosofia e para a educação. O fato de a busca da verdade estabelecer-se a partir da sobrevalorização do intelecto humano (idêntico) e do desprezo pelo sensível e corpóreo (estranho) adestrou nosso olhar para reconhecer o idêntico, o mesmo. Como consequência, ofuscou as possibilidades de lidar com o outro, o diferente. Quando temos dificuldades de lidar com o diferente, isso resulta no seu domínio, exclusão ou aniquilamento.

A esse respeito, destacamos que, no espaço escolar onde desenvolvemos esta pesquisa, o modelo de racionalidade platônico – retomado por filósofos da modernidade – ainda produz efeitos nos processos de subjetivação de alunos/as e professores/as. Ainda é a partir de uma ideia universal de razão e de um sujeito uno e idêntico que a diferença é pensada. Esse ideal de sujeito – e o objetivo da educação seria realizá-lo –, além de circular no contexto da escola, como veremos no decorrer desta tese, é reforçado no Projeto Político-Pedagógico (PPP),

⁴³ Uma referência feita por Derrida ao posicionamento de Sócrates diante da resposta à pergunta *o que é ciência?* é bastante ilustrativo para mostrar a busca da identidade na filosofia socrático-platônica. Nas palavras de Derrida: "Sócrates pergunta o que é ciência. A resposta que lhe é dada é: existe esta ciência e depois aquela e depois aquela outra. Sócrates insiste em ter uma resposta pobre que, interrompendo abruptamente a enumeração empírica, lhe diga em que, nessa enumeração consiste a cientificidade da ciência, e por que se chama de ciências essas diferentes ciências" (DERRIDA, 2001, p. 65).

que estabelece como fundamental no processo educativo formar tendo como referência “um ideal de homem, de educação e de sociedade”.

Como crítica a essa forma de pensar, Deleuze (1965) afirma que Sócrates dá início à decadência da filosofia e influencia Platão e toda a civilização ocidental. Para esse autor, se o que caracteriza a metafísica é a distinção de dois mundos, a oposição da essência e da aparência, do verdadeiro e do falso, do inteligível e do sensível, então, é preciso dizer que “Sócrates inventou a metafísica: ele faz da vida qualquer coisa que deva ser julgada, medida, limitada, e do pensamento, uma medida, um limite que exerce em nome dos valores superiores – o Divino, o Verdadeiro, o Belo, o Bom” (DELEUZE, 1965. p. 19).

Deleuze (1988) chama atenção para o fato de a oposição platônica entre mundo inteligível e mundo sensível, ou entre o modelo e a cópia, ter reforçado a disparidade entre cópia e simulacro. O simulacro é compreendido por Deleuze (1988) como um sistema que afirma a divergência e o descentramento; sendo assim, a única unidade, a única convergência “de todas as séries é um caos informal que compreende todas elas; nenhuma série goza de um privilégio sobre a outra, nenhuma possui a identidade de um modelo, nenhuma possui a semelhança de uma cópia” (DELEUZE, 1988, p. 437). Nesse sentido, o simulacro não representa um declínio da coisa em si, uma cópia, uma representação, uma identificação diminuída de uma identidade plena. O que afirma Deleuze (1988) é a inexistência dessa identidade plena como condição para as cópias, e ele nega a primazia do modelo sobre a imagem, do original sobre a cópia.

A partir do conceito de simulacro, a intenção de Deleuze é promover uma filosofia da multiplicidade. Pretende romper com o platonismo, contrapondo-se à filosofia da representação – sustentada na ideia de que cabe à razão transformar em unidade a multiplicidade que caracteriza os sentidos – com a ideia de simulacro, ou seja, a valorização da multiplicidade⁴⁴. Os simulacros que perturbam a unidade e a identidade de que fala Deleuze (1988) estão presentes na escola em que desenvolvemos a pesquisa. São todos aqueles/as alunos/as e professores/as que, em algum momento, ao andarem pela escola, pelos corredores, nos pátios e salas, trilham outros caminhos que não os preestabelecidos. Seus movimentos,

⁴⁴ Machado (2009) diz que “a glorificação deleuziana dos simulacros, que define seu antiplatonismo, consiste em considerá-los não como simples imitações, como uma cópia de cópia, uma semelhança infinitamente diminuída, um ícone degradado, mas como uma maquinaria, uma máquina dionisíaca, uma potência positiva, ‘potência primeira’ que, quando não é mais recalçada pela ideia, é a própria coisa; pois, se no platonismo a ideia é a coisa, na subversão do platonismo cada coisa é elevada ao estado de simulacro” (MACHADO, 2009, p. 48). Para esse autor, ao subverter o platonismo, a intenção de Deleuze “é abolir as noções de original e derivado, de modelo e cópia, e a relação de semelhança estabelecida entre esses termos, na medida em que tal tipo de pensamento reduz a diferença a identidade” (MACHADO, 2009, p. 49).

comportamentos, ações e reações tensionam constantemente o modelo identitário, pois criam outras coisas, não uma cópia degradada, mas uma potência positiva, ao negar tanto o modelo quanto a cópia. Por isso, a vontade platônica sempre foi exorcizar o simulacro para manter a submissão da diferença.

Nietzsche (2005) também direciona sua crítica a Platão e ressalta a influência platônica e as consequências para a posteridade. O ocidente, segundo ele, sofreu uma espécie de decadência ao estabelecer a supremacia do saber, da ciência, em detrimento de outras dimensões da vida; ele afirma que "[...] o pior, mais persistente e perigoso dos erros até hoje foi um erro de dogmático: a invenção platônica do puro espírito e do bem em si" (NIETZSCHE, 2013, p.8). Do mesmo modo, Foucault (2000b) ressalta a necessidade de atentar para a infinidade de detalhes da sensibilidade, em vez de buscar as formas puras expressas numa única ideia. Diz ser necessário converter o platonismo a fim de incliná-lo para o real, para o mundo e para o tempo.

Subverter o platonismo é tomá-lo do alto e apreendê-lo novamente na sua origem. Perverter o platonismo é espreitá-lo até em seu mínimo detalhe, é descer até esse cabelo, até essa sujeira debaixo da unha que não merece de forma alguma a honra de uma idéia; é descobrir através disso o descentramento que ele operou para se recentrar em torno do Modelo, do Idêntico e do Mesmo; é se descentrar em relação a ele para fazer agir as superfícies próximas (FOUCAULT, 2000b, p.232).

Ao tecer sua crítica ao platonismo, Foucault (2000b) interroga os modos de compreender e apreender a vida ligada à suposição de uma essência dada nas coisas, de uma identidade fixa, de um universalismo, de uma ideia de progresso humano, de um sujeito do conhecimento dotado de razão – ideias muito presentes na educação moderna que ainda produzem efeitos na educação escolar contemporânea, como é o caso da escola onde desenvolvemos esta pesquisa. Foucault (2000b) também rejeita a unicidade dos conceitos, das teorias, assim como recusa a ideia de uma unidade subjetiva, de um sujeito fundante – do ser, do conhecer, do agir. Chama atenção para a necessidade de produzir uma filosofia do múltiplo, e não do uno, do concreto cotidiano, e não do abstrato – que possibilite diferentes instaurações, criações, modificações.

O modelo de racionalidade platônico, criticado por Foucault (2000b), Deleuze (1988; 1965) e Nietzsche (2013), serviu como uma poderosa arma de formatação e colonização do pensamento ocidental, inclusive da educação escolar. Segundo Skliar (2003), o que está na base desse modelo de racionalidade é a centralidade da mesmidade, cujo intuito é manter toda diferença na periferia, nas bordas, nas franjas; manter nos lugares marginais tudo aquilo que

queremos que seja marginal, que seja excluído, que seja expulso. Nessa perspectiva, a única razão da existência da “periferia, das bordas, do marginal, do excluído, [...] deveria ser esforçar-se para entrar, para estar incluído, para estar no centro, para ocupá-lo e assim ser, finalmente, como os demais” (SKLIAR, 2003, p. 99). Nesse caso, a representação⁴⁵ do outro é construída a partir da mesmidade e para a mesmidade. O outro, produzido e inventado pelo pensamento colonizador, “deve sempre coincidir com o que inventamos e esperamos dele e, se esta coincidência não ocorre [...] a invenção e a espera se tornam mais destrutivas, mais violentas e, finalmente mais genocidas” (SKLIAR, 2003, p. 114).

Os efeitos dessa forma de pensar são visíveis na escola onde desenvolvemos a pesquisa. Enredados nessa lógica identitária de que, conforme já dissemos, inclusive as avaliações em larga escala fazem parte, os/as professores/as, em muitos momentos, buscam estratégias com o propósito de tornar a diferença semelhante à identidade. É o caso da professora Verônica, que recorre a valores morais cristãos com o intuito de minimizar as diferenças; do professor Paulo e da professora Laura, que recorrem a estratégias do poder disciplinar para controlar o comportamento de seus/suas alunos/as; do professor Pedro, que é contra o sistema de “matrícula digital” porque isso dificulta o controle sobre as matrículas, ou seja, com a matrícula digital, já não é possível escolher quais alunos/as podem estudar na escola. Quando essas estratégias não são eficientes, as tentativas são de subalternizar, invisibilizar e, até mesmo, excluir a diferença.

Para Deleuze (1988), o pensamento representacional – da forma como foi compreendido pela tradição filosófica ocidental – é impotente para pensar a diferença, “é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação” (DELEUZE, 1988, p.136). Deleuze (1988) investe numa crítica ao pensamento como representação e propõe possibilidades de construção de um pensamento fora do âmbito da representação, o que denomina de “pensamento sem imagem” ou “pensamento não-representacional”.

Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (1988) caracteriza o pensamento no âmbito da filosofia da representação como uma imagem dogmática do pensamento, uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante, “que trai profundamente o que significa pensar, alienando as duas

⁴⁵ Representação, conforme a tradição filosófica ocidental, é entendida como a crença de que o homem possui as mais variadas ideias e de que estas representam a verdadeira ordem do mundo. Conforme Silva (1993), “para uma teoria realista do conhecimento [...] a representação é apenas o reflexo de objetos particulares ou então a transfiguração abstrata da ordenação do mundo material [...]. Em Descartes o que ocorre é o inverso: tudo o que temos primeiro são representações das quais se trata de atestar a realidade” (SILVA, 1993, p.10).

potências da diferença e da repetição, do começo e do recomeço filosóficos”⁴⁶ (DELEUZE, 1988, p.273). Por outro lado, “o pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem” (DELEUZE, 1988, p. 273). É o pensamento sem imagem que possibilita pensar a diferença – não mais a diferença representada ou relacionada ao idêntico, mas a diferença em si mesma.

Cabe ressaltar, ainda, que o que está na base do pensamento representacional da tradição filosófica ocidental não são questões estritamente teórico-contemplativas, e sim questões político-sociais, pois, a rigor, em sua origem platônica, o pensamento representacional já colocava claramente sua intenção de selecionar pessoas que pudessem assumir os diversos papéis sociais. Conforme Bomfim e Mangueira (2012):

[...] a escolha dos verdadeiros pretendentes – o verdadeiro político, guerreiro, etc...- pretendentes estes que devem ser comparados a um modelo primeiro, original, ao verdadeiro modelo, a essência. A cópia ou o pretendente só será dito bom na medida em que conseguir reproduzir este modelo ou, em outras palavras, reproduzir a essência da coisa representada. Não sendo assim estaríamos frente a diversos falsos pretendentes, diante de erros. Percebe-se que a imagem representacional do pensamento carrega objetivos claramente sociais e morais (BOMFIM; MANGUEIRA, 2012, p. 16).

O pensamento pautado pelo modelo representacional da tradição filosófica ocidental crê na possibilidade de um sujeito que possui a priori capacidade de conhecer, de representar a essência das coisas, as suas identidades essenciais. Esse sujeito conhecedor, ao ser naturalizado, garante o exercício natural do pensamento e faz coincidirem pensamento e verdade. Eis o primado da identidade – aquilo que caracteriza propriamente o pensamento representacional.

Em suma, a maneira grega de pensar, caracterizada, conforme Châtelet (1994), pela pretensão de construir um discurso universal, capaz de julgar todos os outros discursos e, conseqüentemente, todas as condutas, estabelece os rumos da filosofia ocidental, influencia diretamente o projeto moderno de educação escolarizada e produz efeitos ainda hoje nos processos educacionais. Por isso, vemos as relações de poder da metafísica ocidental produzindo efeitos no espaço da escola em que desenvolvemos a pesquisa. Nesse contexto, a

⁴⁶ Gallo (2010) comenta essa passagem: “Deleuze afirma que o pensamento parte sempre de pressupostos, o que faz com que o começo seja sempre um recomeço. Isso faz com que, no pensamento, o começo, que seria a afirmação de uma diferença, é já uma repetição, na medida em que não se começa originariamente, mas sim se retoma pressupostos. É o que Deleuze denomina na *imagem de pensamento*” (GALLO, 2010, p.52).

verdade, o sujeito, a moral, ainda são, em muitos momentos, concebidos pelos/as professores/as a partir de uma suposta universalidade, unidade e identidade.

É nesse sentido que, para Corazza e Tadeu (2003), a teoria educacional moderna – herdeira da tradição filosófica grega – é um terreno privilegiado da metafísica. Para esses autores, a educação moderna ainda hoje é marcada por toda espécie de “essencialismo, para todos os apelos à boa vontade e aos bons sentimentos do sujeito humano, para todas as linhagens de moralistas e salvadores da humanidade, para todos os projetos de aperfeiçoamento e melhoramento do humano e da humanidade” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 49). Em outras palavras, podemos pensar que o projeto filosófico da modernidade – cuja aposta na razão da tradição metafísica atinge seu apogeu – repercute diretamente na educação escolar moderna e contemporânea. A escola, em certa medida, ainda se ancora nos preceitos de verdade e universalidade da razão metafísica grega.

Vimos até aqui como a filosofia grega, especialmente a filosofia platônica, institui a ideia de uma razão universal e de um sujeito uno e idêntico, dotado de capacidade para pensar/conhecer a origem de tudo o que existe, e como esse ideal tem implicado a educação moderna e contemporânea. No entanto, ressaltamos que, na filosofia grega, a verdade se manifesta fora do âmbito do sujeito, e este pode acercar-se dela pelo filosofar. No que segue, analisamos como a filosofia moderna – principalmente a filosofia cartesiana, kantiana e hegeliana – se apropria desses ideais e constrói a epistemologia identitária da modernidade. A filosofia moderna inverte a perspectiva grega; agora é o sujeito que, utilizando-se de seu intelecto, descobre as verdades. Eis a centralidade do sujeito na filosofia moderna ocidental.

2.1 Da unidade da razão à centralidade do sujeito: as implicações nas propostas modernas de educação

Tanto na filosofia platônica quanto na filosofia moderna, a realidade é compreendida a partir de um princípio universal, de um ser dado, uno e idêntico, por meio do qual seria possível pensar a origem de tudo o que existe. No entanto, como já dissemos, se, no dogmatismo metafísico grego, a verdade manifestava-se fora do âmbito do sujeito e este poderia acercar-se dela pelo filosofar, a epistemologia moderna inverte a perspectiva: agora é o sujeito que, mediante seu intelecto, descobre as verdades⁴⁷. A partir de então, “se tornou tradição

⁴⁷ A indagação metafísica até o século XVII era “O que é a realidade que nosso pensamento conhece?”. “Desde os gregos partia-se da afirmação da existência da realidade e de que ela podia ser conhecida verdadeiramente pela razão ou pelo pensamento. A pergunta filosófica indagava, portanto, o que era a realidade que nossa razão podia conhecer” (CHAUÍ, 2004, p. 182). De acordo com Chauí (2004), a novidade do racionalismo moderno do século

caracterizar a filosofia moderna como uma filosofia do sujeito e a afirmação do homem como sujeito delimita uma nova era filosófica" (VINCENTI, 1994, p.7).

Renè Descartes, importante pensador racionalista do século XVII, expressa de forma contundente a noção de sujeito que se estabelece a partir da modernidade. O sujeito adquire um elevado grau de soberania, "o *eu* passa a ser considerado como único responsável pelo direcionamento, tanto do pensamento, como das ações práticas dos indivíduos" (RIBEIRO, 1995, p.9)⁴⁸. Esse sujeito, ao ser apresentado por Descartes como "evidente", como uma "certeza imediata", como a-histórico, é incorporado e naturalizado nas propostas modernas de educação e está implicado na educação escolar contemporânea – como é o caso da escola em que desenvolvemos esta pesquisa. Nessa escola, de alguma maneira, os processos educativos ainda partem da ideia de um sujeito essencial, cuja realização é o objetivo primeiro. Um dos argumentos utilizados pela professora Verônica para justificar a ideia de um sujeito único tem por base o discurso religioso⁴⁹. Ela argumenta que, de acordo com a Bíblia, "Deus criou o homem para ser homem e a mulher para ser mulher" (professora Verônica), o que naturaliza uma ideia de gênero e contribui para que se perca de vista a construção histórica das subjetividades. Cabe, então, mostrar como é construída essa ideia de sujeito essencial, ou seja, mostrar o caráter histórico, contextual, do sujeito cartesiano.

O tempo em que Descartes viveu caracteriza-se pela busca da eliminação das dúvidas e incertezas e pela aceitação do caminho das certezas universais, que ele se propõe a encontrar adotando o modelo matemático. A pretensão cartesiana é a defesa de um novo modelo de ciência inaugurado por Copérnico, Kepler e Galileu e contra a concepção escolástica de inspiração aristotélica, em vigor ao final da Idade Média. A defesa desse novo modelo depende da possibilidade de mostrar que a nova ciência se encontra no caminho certo, ao passo que a ciência antiga e medieval havia adotado concepções falsas e errôneas. Conforme Gallo (2006), "o projeto moderno constitui-se em torno da construção de um método 'universal' para a

XVII é ter entendido a atividade filosófica tomando como ponto de partida o sujeito do conhecimento, o que pode ser expresso na pergunta "Pode nosso pensamento conhecer a realidade? "

⁴⁸ Mesmo Descartes defendendo a ideia de que uma consciência autônoma se mantém na metafísica, "sua reflexão busca o fundamento último da verdade, e este não pode ser encontrado nas vivências e reflexões de sujeitos particulares" (RIBEIRO, 1995, p. 9).

⁴⁹ Lembremos com Laclau (2011) que, embora em contextos distintos, a ideia de um sujeito universal aparece tanto no cristianismo quanto na modernidade. No discurso cristão, "Deus" é o sujeito universal enquanto que, na modernidade, o sujeito universal é o sujeito racional. Sabemos do empenho de Descartes, Kant e Hegel, ou seja, da tradição racionalista idealista da modernidade, para construir a ideia de um sujeito universal sem o apelo à ideia de "encarnação" – "cuja característica distintiva é a seguinte: entre o universal e o corpo que o encarna, não há qualquer vínculo racional" (LACLAU, 2011, p. 51) –, já que um dos objetivos da modernidade era substituir a "lógica da encarnação" pela "lógica racional". Em outras palavras, a modernidade substitui Deus pela razão como garantia do "universal". Com isso, afasta-se da lógica da encarnação, da mediação divina, já que o fundamento do universal repousa exclusivamente na razão humana.

produção do conhecimento" (GALLO, 2006, p.556); este era o propósito de Descartes com a defesa da universalização do método matemático.

Desse modo, Descartes assume a missão de fundamentar a ciência, demonstrando que o homem pode conhecer o real de modo verdadeiro e definitivo, e faz isso partindo "das idéias para as coisas e não das coisas para as idéias e estabelece a prioridade da metafísica enquanto fundamento último da ciência" (SANTOS, 1988, p. 50). O método que formula deve, portanto, fundamentar-se em critérios seguros. Propõe encontrar uma certeza fundamental, que resista às dúvidas céticas e sirva de base e fundamento para a nova teoria científica que pretende construir.

Constatando que a autoridade externa, institucional, da igreja e do saber dos sentidos é incerta, tendo perdido sua credibilidade, Descartes propõe como alternativa possível a interioridade, a própria razão humana, que o homem possui em si mesmo, sua racionalidade. A racionalidade pertence à natureza humana, e, portanto, o homem traz dentro de si a possibilidade do conhecimento. É nisso que consiste o significado do subjetivismo⁵⁰ na filosofia cartesiana, "a busca no indivíduo, no sujeito pensante, da fonte do conhecimento" (MARCONDES, 1998, p. 169).

A expressão cartesiana "*penso, logo existo*" representa a conclusão do argumento do *cogito*; pretende fornecer os fundamentos do conhecimento e da nova ciência e, ao mesmo tempo, refutar o ceticismo. A etapa inicial da argumentação consiste na formulação de uma dúvida metódica. Esta coloca em questão todo o conhecimento adquirido, toda a ciência clássica, todas as crenças e opiniões. Conforme afirma Descartes (1996), "considerar-me-ei a mim mesmo absolutamente desprovido, de mãos, de olhos, de carne, de sangue, desprovido de quaisquer sentidos, mas dotado da falsa crença de ter todas essas coisas" (DESCARTES, 1996, p.262).

A partir desse raciocínio, abre-se o caminho para a primeira certeza, pois até mesmo para que o "*deus enganador*" possa enganar-me sobre todas as coisas, é preciso que eu exista "e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa" (DESCARTES, 1996, p.266). Portanto, até mesmo para duvidar é preciso que eu pense, logo, o pensamento é ele mesmo imune à dúvida. Enfim, Descartes conclui que essa proposição "eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que eu a enuncie

⁵⁰ De acordo com Franklin Leopoldo e Silva (1993), subjetivismo "quer dizer apenas primado da subjetividade, precedência do sujeito no processo de conhecimento, e essa é seguramente, a grande modificação introduzida por Descartes na filosofia. Significa ela, que o pensamento, metodicamente conduzido, encontra primeiramente em si os critérios que permitirão estabelecer algo como verdadeiro" (SILVA, 1993, p. 12).

ou a conceba em meu espírito" (DESCARTES, 1996, p, 267) – e assim chega à primeira certeza, a verdade necessária do *cogito*.

Contudo, o *cogito* revela apenas a existência do pensamento puro. Sempre que quisermos ir além desse pensamento puro, encontraremos a dúvida. Eis o sentido do solipsismo cartesiano, o isolamento do eu em relação a tudo mais: ao mundo exterior e ao próprio corpo, que também é um elemento externo. Aprisionado no solipsismo, a dificuldade consiste em compreender a relação entre o pensamento e o mundo, entre o sujeito que pensa e o objeto a ser conhecido, o que reforça o dualismo em sua filosofia.

Mas o que Descartes pretende é encontrar um fundamento para a nova ciência. Para isso, precisa superar esse idealismo extremo que o colocou diante de uma única realidade certa. Diante desse impasse, Descartes (1996) recorre à existência de Deus para garantir a correspondência entre o pensamento e o real no processo de conhecimento. Assim, "a existência e a inteligibilidade do mundo externo são garantidas pela existência de Deus, sendo o conhecimento a representação verdadeira, a correspondência entre a idéia e o objeto externo" (MARCONDES, 1998, p. 177).

Nesses termos, a marca da filosofia moderna passa a ser o *cogito* cartesiano, o que significa que estão no sujeito os novos fundamentos da ciência. Desde então, a realidade corresponde às ideias claras e distintas que o sujeito articula, ou seja, o mundo torna-se apenas nossa representação, "mundo-visão, visão de um sujeito solitário, ausente deste universo apenas contemplado" (TERNES, 2000, p.60). Dito de outra forma, na epistemologia cartesiana, o conhecimento do mundo depende exclusivamente da capacidade imanente do próprio homem. Esse processo sustenta-se no antropocentrismo e inaugura o paradigma da consciência humana.

Mostramos como o desejo de Descartes de fundamentar a ciência é consumado com o "eu penso, logo existo". A crença num "eu substancial", num "ego transcendental", coloca o sujeito no centro da ação. Desde então, essa concepção de sujeito – racional, pensante, consciente, centrado – tem sido conhecida como a do sujeito cartesiano. Essa ideia de sujeito ainda produz efeitos nos processos educacionais, como é o caso na escola onde desenvolvemos a pesquisa.

2.1.1 O *cogito* cartesiano: o sujeito estável da educação escolar moderna

O sujeito cartesiano é, para a filosofia moderna, fundamento do conhecimento e fonte universal de verdade. Rose (2001) diz que a crença nessa ideia de sujeito esteve na base de nossas filosofias e nossas éticas durante tanto tempo que acabamos por acreditar na sua veracidade. Em decorrência, o campo educacional tem se nutrido da ideia cartesiana de sujeito

e ao mesmo tempo a tem produzido. Adotando metanarrativas do sujeito epistêmico, a educação escolarizada tem se mostrado um campo fértil de manutenção dos mais diversos essencialismos. Conforme Silva (2011), utopias, universalismos, narrativas mestras, vanguardismos, são o campo em que a educação escolar moderna se movimenta.

Ao preconizar um sujeito abstrato e universal passível de generalização, a educação opera com uma forma de pensamento que essencializa a identidade e a diferença. Privilegiando o sujeito autocentrado, as diversas pedagogias⁵¹ têm produzido um pensamento em que não há espaço “para o desencontro, a divergência, a distância entre o ser pensado e o ser que pensa” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.43). Ou seja, pensamos com Corazza e Tadeu (2003) que, com o sujeito cartesiano, a diferença é “devorada” pela identidade, subalternizando tudo o que não é idêntico a si mesmo.

Os efeitos da filosofia de Descartes mostram-se ainda hoje na educação escolar. Temos observado como a diferença no espaço da escola onde desenvolvemos a pesquisa é pensada a partir de um sujeito idealizado, único, o sujeito cartesiano. A diferença, nesse caso, ou assemelha-se à identidade, ou é posta nos lugares marginais. É o que expressa o professor Pedro na entrevista ao referir-se a alunos/as de periferia que frequentam a escola. Segundo ele, esses/as alunos/as matricularam-se na escola, mas logo perceberam que não era tão fácil permanecer nesse espaço, pois tinham comportamentos, valores, atitudes, diferentes dos/as demais alunos/as que frequentavam a escola. Era necessário fazer com que eles/as mudassem o comportamento, assemelhando-se aos/às demais, ou então tinham a opção de sair da escola. Isso mostra como o professor Pedro ainda parte da ideia de um sujeito essencial – daí seu empenho em tornar a diferença semelhante à identidade; quando isso não acontece, o esforço consiste em colocar a diferença nas margens ou então excluí-la.

É importante pensar mecanismos que nos auxiliem a entender que “a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador” (SILVA, 2004, p. 96), como nos fez crer a filosofia de Descartes. A identidade e a diferença não são elementos passivos da cultura, tendo que ser constantemente criadas e recriadas. Desse modo, ao contarmos a história do sujeito, sua genealogia, temos a possibilidade de mostrar que esse sujeito – com uma identidade fixa,

⁵¹ Conforme Silva (2011), as várias pedagogias têm privilegiado o sujeito autocentrado da modernidade, “ele é destacado no humanismo tradicional [...] ele é também parte essencial dos fundamentos das várias psicologias que têm dado sustentação às justificativas da educação institucionalizada – das psicologias humanistas às psicologias desenvolvimentistas. [...] As suposições sobre consciência e sujeito são comuns às pedagogias de repressão e às pedagogias libertadoras [...] Não escapam a essa tradição nem mesmo as pedagogias críticas [...]” (SILVA, 2011, p. 251).

universal, a-histórica – é produzido quando construímos uma idealização do humano e, portanto, nada possui de essencial. Doel (2001) diz que o sujeito “deveria ser registrado em termos de sua inscrição genealógica no interior de diferentes aparatos sociais, de acordo com sua evolução e mutação no interior de uma sucessão de contextos permeáveis e cambiantes” (DOEL, 2001, p.79). Da mesma forma, Foucault (1999) ressalta que a ideia moderna de homem não passa de “uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo” (FOUCAULT, 1999, p.536). Este autor aponta possibilidades da morte desse sujeito ao declarar que não passa de uma invenção recente das ciências humanas. Se essas ciências viessem a desvanecer-se, “então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como na orla do mar, um rosto de areia” (FOUCAULT, 1999, p.536).

A análise que Foucault faz do sujeito moderno possibilita à educação escolar – inclusive à escola onde desenvolvemos a pesquisa – desconstruir a noção de sujeito como um dado preexistente na história, como uma essência eterna e possuidora de sentido que ainda persiste nessas instituições, e voltar-se para os contextos sociais e educacionais, analisando as práticas discursivas e não-discursivas presentes nos ambientes escolares e sua relação com os novos dispositivos de produção de identidades e diferenças.

Os dispositivos pelos quais somos constituídos como sujeitos, ou construímos as identidades e diferenças, são compreendidos, na perspectiva foucaultiana, como uma rede de relações que podem ser estabelecidas “entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (CASTRO, 2009, p.124). Esses dispositivos estão envoltos em relações de poder e saber e incidem sobre a constituição dos sujeitos para que sejam objetos dóceis e úteis e para que se tornem sujeitos presos a uma identidade determinada. No caso, compreender que o sujeito é constituído e não dado a priori permite-nos pensar estratégias de resistência a esses dispositivos para subverter, desestabilizar, desconstruir as identidades hegemônicas e produzir outras identidades, outras diferenças.

A respeito das estratégias de resistência, no espaço da escola onde desenvolvemos a pesquisa, vemos que alunos/as e professores/as, ao mesmo tempo em que estão enredados/as nas relações de poder do discurso identitário da modernidade – incluindo nessa lógica as avaliações em larga escala –, buscam estratégias para desconstruir a ideia de um sujeito único. Isso mostra que, nesse espaço, emergem outras possibilidades. Não possibilidades previamente imaginadas que deveriam simplesmente ser efetivadas, mas possibilidades que são inauguradas no decorrer do processo de mudança, ou seja, o que marca essa escola é o tensionamento constante entre relações de poder hegemônicas e práticas de resistência.

Sendo assim, podemos dizer que o espaço escolar onde desenvolvemos a pesquisa é um lugar privilegiado para entender as subjetividades como históricas, para entender as identidades e diferenças a partir uma “ontologia do presente”, e não a partir de uma “analítica da verdade”. Porém, para isso, é preciso abandonar a universalidade, estabilidade, unidade, totalidade, individualidade e interioridade do sujeito das propostas modernas de educação, pois, conforme Rose (2001), “os humanos nunca existiram, nunca puderam existir, nessa forma coerente e unificada – a ontologia humana é necessariamente a ontologia de uma criatura despedaçada no seu próprio núcleo” (ROSE, 2001, p.139). Trata-se de compreender as identidades e diferenças como produção histórica. Os processos de constituição dos sujeitos não implicam a realização de uma essência humana preexistente à cultura. Em vez disso, diz Deleuze (1992), implicam compreender o sujeito como “grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo” (DELEUZE, 1992, p.134), pois o sujeito é sempre uma derivada, “ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê” (DELEUZE, 1992, p.134).

Pensamos com Deleuze (1992) que não há sujeito estável, que o sujeito é sempre produto de processos de subjetivação e que esses processos são sempre instáveis, sempre abertos, dispõem de um caráter de mutabilidade, de transformação. Isso significa que o sujeito não se deixa estabilizar nem aprisionar em esquemas definitivos; portanto, os processos de subjetivação são sempre múltiplos, constantes, porém, instáveis, impossibilitando formas definitivas de subjetividade.

Uma das contribuições de Foucault (2000c) e Deleuze (1992) é ter mostrado que os processos de formação de subjetividades são muito mais complexos do que nos levam a crer as teorizações educacionais tradicionais e críticas. Aqueles estudos, diz Paraíso (2004), têm se colocado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de subjetividades, de verdades, que ainda persistem nos contextos escolares, como é o caso do espaço escolar onde desenvolvemos a pesquisa. Têm alertado que, embora a fixação da identidade seja uma tendência ainda presente na contemporaneidade, ao mesmo tempo, é uma impossibilidade. A identidade e a diferença, diz Silva (2000), possuem um caráter indeterminado e instável quanto à linguagem, da qual dependem.

Vimos como o sujeito cartesiano é uma construção histórica ligada ao contexto do século XVII. Porém, quando essa ideia é apresentada por Descartes como “clara” e “evidente”, isso possibilita sua naturalização e ofusca sua historicidade concreta. Por isso, a ideia de um sujeito natural, essencial, absoluto, a-histórico, persiste nos discursos dos/as professores/as que participaram desta pesquisa. Mas não só a filosofia de Renè Descartes tem produzido efeitos na

educação moderna e contemporânea; a filosofia de Immanuel Kant e a ideia de um sujeito transcendental também têm produzido efeitos. Sobre isso, vamos falar no que segue.

2.2 Da centralidade do sujeito à legitimidade da razão: a herança iluminista na educação

Podemos afirmar que o modelo de racionalidade da tradição metafísica atinge seu apogeu com Immanuel Kant, considerado um grande expoente da filosofia iluminista do século XVIII. O autor, ao elaborar uma crítica da razão, pretende legitimar o seu poder e o seu uso, e o faz explicitando quais domínios a razão alcança e quais estão além de seus limites. Por isso, o *Aufklärung*⁵² representa o momento em que toda a humanidade é chamada a fazer uso da própria razão sem nenhuma submissão externa. Desde então, o sujeito kantiano, dotado de razão – agora legitimada –, é capaz de afirmar verdades universais, de compreender e dominar o mundo, de superar os mitos. E essa ideia de sujeito, iluminado, liberto de todas as formas de tiranias, capaz de construir racionalmente seu destino, tem implicações diretas na educação escolar moderna e contemporânea. Mostramos no que segue como Kant constrói essa ideia de razão e de sujeito que tanto tem marcado e ainda marca os processos educacionais. O intuito é mostrar a historicidade desses conceitos, desconstruindo uma suposta universalidade e naturalização.

De acordo com Vincenti (1994), o aparecimento de uma filosofia do sujeito não pertence ao século de Descartes, mas ao de Kant. Embora Descartes tenha pretendido construir a filosofia sobre uma base segura – o *cogito* –, a partir da qual tudo seria deduzido aos moldes do discurso matemático, esse princípio ainda não é suficiente para fundamentar o conhecimento, pois precisa recorrer a Deus para sair do solipsismo e fundamentar a ciência.

Se bem que o cogito seja freqüentemente apresentado como a primeira figura do sujeito não podemos atribuir-lhe inteiramente o estatuto de fundamento. [...] o estatuto de fundamento do *cogito* surge deportado em Deus; o "eu penso" cartesiano não é inteiramente sujeito. O aparecimento de uma filosofia do sujeito requer que o sujeito seja, por si só, fundamento; Precisariamos então inscrever Deus no próprio âmago do saber e da razão do sujeito pensante. E por isso que tal aparecimento não pertence ao século de Descartes, mas ao de Kant com o surgimento do sujeito moral (VINCENTI, 1994, p. 8 e 9).

⁵² O termo alemão *Aufklärung*, traduzido como *esclarecimento*, significa, de acordo com Paulo Sérgio Rouanet (1987), um processo social, político e histórico mais abrangente que um movimento filosófico específico. O autor faz uma distinção entre os termos *ilustração* e *iluminismo*, “sugeri reservar o termo *Ilustração* exclusivamente para a corrente que floresceu no século XVIII. Por outro lado, propus o uso de *Iluminismo* para designar uma tendência intelectual não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder a partir da razão” (ROUANET, 1987, p.28).

Diferentemente de Descartes, que se mantém no nível de uma metafísica da representação⁵³, Kant apresenta uma síntese entre o teórico e o prático e afirma o primado da filosofia prática. Com isso, pretende resolver os problemas da filosofia teórica, principalmente no que se refere à existência de Deus⁵⁴. Ao fundar a existência de Deus na razão prática, esta deixa de ser uma dedução teórica e passa ser inscrição de Deus no próprio âmago do sujeito moral. Dessa forma, sou eu mesmo, entendido como sujeito moral, que fundamenta a existência de Deus. Em outras palavras, Kant institui o sujeito moral como sujeito integral, "por si só sujeito da ação e do conhecimento simultaneamente" (VINCENTI, 1994, p. 10).

A *episteme* clássica ou metafísica da representação firmada no *cogito* cartesiano vai mostrando seu limite. Uma série de acontecimentos⁵⁵ aponta para uma nova ordem de saber. No campo científico, o surgimento das ciências empíricas, que concebem o homem como objeto histórico e finito, estimula o aparecimento de uma nova filosofia, que tem como referência o pensamento kantiano. Com isso, queremos dizer que, ao operar uma síntese entre o campo teórico e prático, o criticismo kantiano passou a vincular o conhecimento à fisiologia e à história.

No entender de Kant o homem apresentava duplo caráter: enquanto fenômeno, tinha caráter empírico, já que fazia parte do mundo sensível e suas ações eram efeitos que decorriam inevitavelmente da natureza; enquanto *noumenon*, possuía caráter inteligível, uma vez que independia da influência da sensibilidade e de toda determinação fenomenal e suas ações eram auto-determinadas. A partir daí, teriam surgido dois tipos de análise: uma que apontava as condições anatômico-fisiológicas do conhecimento e outra que assinalava suas condições históricas, econômicas e sociais (MARTON, 2000, p. 135).

⁵³ Conforme Franklin Leopoldo e Silva (1993), para Descartes, "tudo o que temos primeiramente são representações das quais se trata de atestar a realidade. Como não há um fundamento material reconhecido como válido, uma vez que a experiência sensível é posta entre parênteses, terei de buscar na própria representação os critérios que me mostrarão a sua realidade. Significa que parto das idéias e procuro nelas os índices que atestarão que existe na realidade algo que lhes corresponde. [...] Será uma inspeção de idéias, um percurso pelo interior das representações, que poderá me levar à existência daquilo que no mundo corresponde às representações" (SILVA, 1993, p. 13-14). Kant (1994), por outro lado, ao perguntar sobre a possibilidade dos juízos sintéticos a priori, elabora uma consistente crítica à metafísica tradicional. Ou seja, se a filosofia até o momento era realista e partia da ideia da existência da coisa em si mesma e da possibilidade de conhecê-la por meio da razão, com Kant, a metafísica não é mais entendida como conhecimento da realidade em si e passa a ser idealista, isto é, "o conhecimento não vem das coisas para o sujeito do conhecimento, mas vai das idéias produzidas pelo sujeito para as coisas" (CHAUÍ, 2004, P. 201).

⁵⁴ Vincenti (1994) afirma que, "na filosofia kantiana, a demonstração da existência de Deus opera-se por um deslocamento do campo fundador. Não é mais a partir do saber, da razão teórica, que iremos demonstrar a existência de Deus. É a 'razão prática' – razão construída com base na e através da presença da lei moral em nós – que doravante se incumbe dessa tarefa" (VINCENTI, 1994, p.9).

⁵⁵ De acordo com José Ternes, no contexto do século XVIII, "uma série de testemunhas anunciam o esgotamento da *episteme* clássica e, ao mesmo tempo, insinuam uma nova ordem para o saber. Adam Smith, na economia. Lamarck, no estudo dos vivos. Coeurdoux, na análise da Linguagem. Kant, na filosofia" (TERNES, 2000, p.6).

Esse entendimento de Kant acerca do conhecimento recebeu forte influência de Hume⁵⁶. Quando Hume (1996) afirma que os juízos analíticos a priori da matemática e da lógica e os juízos sintéticos *a posteriori* da ciência natural são a única orientação adequada no mundo, Kant (1994) é levado a perguntar se juízos sintéticos a priori são também possíveis. Conforme Milovic (2003), essa interrogação começa a filosofia kantiana. “Os juízos sintéticos a priori se referem à relação entre sujeito e objeto, entre o cientista e o mundo – por essa razão, são juízos sintéticos” (MILOVIC, 2003, p. 54).

A intenção de Kant com esta pergunta consiste em elevar a metafísica ao status de ciência⁵⁷, e para isso necessita atingir um nível mais fundamental que o racionalismo e o empirismo⁵⁸. No entender de Kant (1994), o início da filosofia não pode ser pensado, como querem os empiristas, somente a partir da realidade externa; também não é possível, como querem os racionalistas, tomar exclusivamente a realidade interna, a pura razão como fonte de conhecimento. Sua busca consiste em mostrar a "possibilidade de conhecer os objetos através de uma submissão necessária dos objetos ao sujeito humano" (PORTOCARRERO, 2000, p.47).

No segundo prefácio a *Crítica da Razão Pura*, Kant (1994) observa que a matemática e a física atingiram o nível de ciência porque conseguiram justificar a razão como fonte que produz aprioristicamente o conhecimento. Para o autor, os físicos e os matemáticos puderam compreender que “a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos; que ela tem que tomar a dianteira com princípios, que determinam os seus juízos segundo leis constantes e deve forçar a natureza a responder as suas interrogações em vez de se deixar guiar por estas” (KANT, 1994, p. 18).

⁵⁶ Se analisarmos a teoria de Hume (1996) e sua crítica ao idealismo (racionalismo), teremos, por um lado, a lógica e a matemática, que são conhecimentos demonstrativos; para verificá-los, não precisamos da experiência. Na linguagem kantiana, podemos dizer que juízos desse tipo são analíticos a priori, porque a sua verificação não depende de critérios exteriores e não precisa da experiência. Por outro lado, temos os juízos da ciência natural, que não oferecem um conhecimento demonstrativo, pois estabelecem uma relação entre o sujeito e o mundo natural fora dele, e a possibilidade de verificá-los é determinada pela natureza. Estes juízos, por resultarem de uma síntese específica no conhecimento e necessitarem da experiência para sua confirmação, são denominados de juízos sintéticos *a posteriori*. Nesse sentido, Hume considera os juízos analíticos a priori da matemática e da lógica e os juízos sintéticos *a posteriori* da ciência natural a única orientação adequada no mundo.

⁵⁷ O criticismo kantiano questiona a metafísica, que toma como ponto de partida a ideia de que existe uma realidade em si que pode ser conhecida pela razão, ou ainda, questiona a metafísica por afirmar “que as idéias produzidas por nossa razão correspondem exatamente a uma realidade externa, que existe em si e por si mesma” (CHAUÍ, 2004, p.198). Mediante a crítica à metafísica, a intenção de Kant é legitimar o poder da razão ao explicitar quais domínios ela alcança e quais estão além de seus limites.

⁵⁸ De acordo com Dalbosco (2011), a crítica de Kant a essas duas correntes de pensamento consiste em: “[...] Por um lado há a força racionalista [...] O limite dessa tradição consiste em acreditar, sem o emprego da crítica, no poder soberano dos conceitos, ou seja, no poder do pensamento puro. Metafísica racionalista é sob esta perspectiva, a crença dogmática no poder do pensamento puro. Por outro lado, há os empiristas e os céticos [...] enquanto o primeiro enfatiza o papel dominante das sensações (percepções) no processo do conhecimento humano, negando a possibilidade do conhecimento que não esteja a elas diretamente vinculado, o segundo põe em dúvida a ideia de princípios ou fundamentos do conhecimento” (DALBOSCO, 2011, p. 44).

Kant (1994) diz que se deve proceder com a metafísica da mesma forma como se procede com a física e a matemática. Acreditando nessa possibilidade, formula sua crítica à metafísica partindo da análise da própria capacidade de conhecer. Para esse filósofo, até o momento acreditava-se que nosso conhecimento devia regular-se pelos objetos, mas todas as tentativas para descobrir “a priori, mediante conceitos, algo que ampliasse nosso conhecimento, malogravam-se com este pressuposto. Tentemos, pois uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento” (KANT, 1994, p. 19).

Com essa crítica, Kant (1994) opera uma *revolução copernicana* em filosofia⁵⁹. Isso significa dizer que a razão é concebida como a luz natural, o sol que ilumina todas as coisas e em torno do qual tudo gira. Ou ainda, a revolução provocada por Kant coloca no centro do processo de conhecimento a própria razão e passa a indagar o que ela pode conhecer e qual limite não pode transpor. Eis o aparecimento do homem como sujeito e como objeto do conhecimento: "como objeto, como fato nas sínteses empíricas; como sujeito, como condição, na analítica transcendental"⁶⁰ (PORTOCARRERO, 2000, p.48).

Ao colocar a razão no centro, Kant (1994) define-a como uma estrutura universal presente em todos os seres humanos. Contudo, essa estrutura é pura, vazia de conteúdos. Nesse sentido, aponta, por um lado, o engano dos racionalistas ao suporem que os conteúdos do conhecimento são inatos, quando o que é inato é a estrutura da razão; por outro lado, chama atenção para os limites do empirismo ao supor que a estrutura da razão é adquirida ou causada pela experiência. Disso decorre que é inata a estrutura da razão, mas os conteúdos que ela conhece dependem da experiência. Sem os conteúdos da experiência, a razão seria sempre uma estrutura vazia, impossibilitando o conhecimento. Dessa forma, opera uma síntese entre o campo teórico e prático.

Convém ainda compreender como é constituída a estrutura a priori da razão e verificar como são possíveis juízos sintéticos a priori. Segundo Kant (1994), esses juízos são possíveis, visto que a razão opera a partir de uma estrutura inata composta pela forma da sensibilidade e do entendimento⁶¹. O espaço e o tempo como formas a priori da sensibilidade

⁵⁹ Na introdução à segunda edição da *Crítica da Razão Pura*, Kant afirma: “trata-se aqui de uma semelhança com a primeira idéia de Copérnico; não podendo prosseguir na explicação dos movimentos celestes enquanto admitia que toda a multidão de estrelas se movia em torno do espectador, tentou se não daria melhor resultado fazer antes girar o espectador e deixar os astros imóveis” (KANT, 1994, p. 20).

⁶⁰ Na *Crítica da Razão Pura*, Kant expressa o que compreende por transcendental: "todo o conhecimento que em geral se ocupa menos dos objetos, que do nosso modo de conhecer, na medida em que este deve ser possível a priori" (KANT, 1994, p.53).

⁶¹ De acordo com Chauí (2004), “a forma da sensibilidade é o que nos permite ter percepções, isto é, a forma é aquilo sem o que não pode haver percepção, sem o que a percepção seria impossível. Percebemos todas as coisas

não são percebidas por nós, mas são elas que possibilitam a percepção de todas as coisas. A sensibilidade organiza racionalmente, segundo a forma do espaço e do tempo, todos os conteúdos recebidos através da percepção. "Essa organização espaço-temporal dos objetos do conhecimento é que é inata, universal e necessária" (CHAUÍ, 2004, p.78). Por outro lado, temos a forma do entendimento que, mediante um conjunto de elementos a priori, denominados por Kant de categorias, organiza novamente os conteúdos recebidos pela sensibilidade, isto é, organiza as percepções e transforma-as em conceitos⁶².

O sujeito kantiano recorre às categorias a priori para formular os conceitos⁶³. É esse o sentido da revolução em filosofia provocada por Kant: os objetos devem adaptar-se às condições existentes no sujeito para que eles possam ser conhecidos. As formas puras a priori assinalam, portanto, o limite daquilo que é possível conhecer e estão ancoradas no sujeito.

Contudo, o sujeito Kantiano que possui as formas puras a priori não é o ser humano considerado na sua dimensão biológica. Ele também não é o sujeito psicológico, com seus conflitos emocionais e psíquicos. Ele é um sujeito lógico e situado exclusivamente no plano mental. Ele recebe de Kant o nome de sujeito transcendental⁶⁴. O termo *transcendental* em Kant não está relacionado com algo que está além da experiência, mas aquém dela. Kant chama de transcendental "a todo o conhecimento que em geral se ocupa menos dos objetos, que do nosso modo de conhecer, na medida em que este deve ser possível a priori" (KANT, 1994, p.53).

Sendo assim, ao lançar seu aparato puro a priori sobre os objetos empíricos, o sujeito transcendental constrói os objetos que ele pode, de fato, conhecer. Nesse sentido,

como dotadas de figura, dimensões, grandeza; ou seja, nós as percebemos como realidades espaciais. [...] Também só podemos perceber as coisas como simultâneas ou sucessivas: percebemos as coisas como se ocorressem num só instante ou em instantes sucessivos. Ou seja, percebemos as coisas como realidades temporais" (CHAUÍ, 2004, p.77).

⁶² Em relação à forma do entendimento, afirma Chauí: "novamente o conteúdo é oferecido pela experiência sob a forma do espaço e do tempo, e a razão, por meio da estrutura do entendimento, organiza tais conteúdos empíricos. Essa organização transforma as percepções em conhecimentos intelectuais ou em conceitos. Para tanto, o entendimento possui a priori um conjunto de elementos que organizam os conteúdos empíricos. Esses elementos são chamados de categorias, sem eles não pode haver conhecimento intelectual, pois são as condições para tal conhecimento" (CHAUÍ, 2004, p.78).

⁶³ Marilena Chauí assim se manifesta em relação às categorias kantianas: "quais são as categorias que organizam os dados da experiência? A qualidade, a quantidade, a causalidade, a finalidade, a verdade, a falsidade, a particularidade. Assim, longe de a causalidade, a qualidade e a quantidade serem resultados de hábitos psicológicos associativos, eles são os instrumentos racionais com os quais o sujeito do conhecimento organiza a realidade e a conhece. As categorias, estruturas vazias, são as mesmas em toda a época e em todo o lugar, para todos os seres racionais" (CHAUÍ, 2004, p.78).

⁶⁴ Conforme Dalbosco (2011), "transcendental não é o mesmo que transcendente, e nessa diferença repousa o próprio esforço dele em se distanciar tanto da metafísica tradicional como da teologia, uma vez que ambas requerem, cada uma a sua maneira, o transcendente: a metafísica tradicional no sentido da distinção ontológica entre sensível e inteligível, admitindo este último como algo além e fora do sensível; a teologia, de forma ainda mais clara, na medida em que concebe Deus como a forma suprema de transcendência, colocando-o num plano infinitamente superior do sensível fora e acima dele, mas operando com seu fundamento" (DALBOSCO, 2011, p. 49).

pensamos com Chauí (2004) que não é possível ao sujeito transcendental kantiano conhecer a realidade em si – denominada por Kant com a palavra grega *noumenon* (*nômeno*) –, não é possível saber se é espacial, temporal, causal, quantitativa, qualitativa. Só é possível conhecer a realidade tal como é organizada pela razão – e nomeada por Kant com a palavra grega *phainomenon* (fenômeno) –, que submete os conteúdos da experiência às estruturas da sensibilidade e do entendimento. Ou seja, “o engano de inatistas e empiristas era supor que podiam conhecer o *nômeno*, quando, na verdade, só podemos conhecer o fenômeno” (CHAUÍ, 2004, p.78).

A razão kantiana possui a priori uma estrutura universal e necessária que organiza o conhecimento da realidade a partir das formas da sensibilidade e das categorias do entendimento; dessa maneira, pode garantir a verdade da filosofia e da ciência. É isso o que a razão pode. O que ela não pode é ter a pretensão, mediante suas estruturas, de conhecer a realidade tal como esta é em si mesma⁶⁵.

Foucault (2000d), analisando o sentido da crítica kantiana à metafísica tradicional, chama atenção para o fato de esta – ao apontar os limites do conhecimento, as fronteiras que não podemos ultrapassar – pretender assegurar a legitimidade da razão. A crítica da razão é necessária, pois é por meio dela que se podem definir as condições legítimas de seu uso e determinar “o que se pode conhecer, o que é preciso fazer e o que é permitido esperar. É um uso ilegítimo que faz nascer, com a ilusão, o dogmatismo e a heteronomia: ao contrário, é quando o uso legítimo da razão foi claramente definido em seus princípios que sua autonomia pode ser assegurada” (FOUCAULT, 2000d, p.340).

É nesse sentido que podemos estabelecer a relação entre a crítica kantiana da razão, que estabelece seus limites, e o *Aufklärung*. Como já dissemos, se, por um lado, o *Aufklärung* representa o momento em que toda a humanidade é chamada a fazer uso da própria razão, sem nenhuma submissão externa, por outro lado, demanda que o seu uso seja legitimado. Em outras palavras, Kant legitimou o poder da razão ao explicitar quais domínios ela alcança e quais estão além de seus limites.

Desse modo, a filosofia kantiana e sua declarada crença na razão instituem a ideia de um sujeito que se libertou de todo tipo de submissão e se converteu em dono de si e de sua história. Esse sujeito apoia-se sobre seus próprios pés, dá a si mesmo sua própria lei, seu próprio fundamento. Ao ser incorporado nos processos educacionais, esse ideal de sujeito tem

⁶⁵ Contrapondo-se ao conhecimento clássico fundado na metafísica da representação, na modernidade kantiana, o conhecimento é entendido como limitado e sintético. Com isso, queremos dizer que o conhecimento “é a síntese de uma representação intelectual e de uma representação sensível espaço-temporal; os próprios limites do conhecimento fundam a possibilidade do saber visto que o homem só pode conhecer o que é sensível” (PORTOCARRERO, 2000, p. 47).

produzido exclusões de várias formas. Vemos, no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, todos aqueles/as alunos/as que não se assemelham a esse ideal – “bom aluno”, “aluno racional” –, que não pensam a partir desse modelo de racionalidade – “científica” –, que valorizam outros conhecimentos, valores, comportamentos, sendo desvalorizados, inferiorizados. Porém, em meio a esses movimentos de sujeição, esses/as alunos/as, com suas invenções, criações, autocriações, também inventam novas possibilidades de vida, possibilidades que não passam pelos ideais totalizantes de Verdade, de Liberdade, de Sujeito. É como se no espaço dessa escola existissem outros espaços: não só o “espaço da imagem do pensamento, que é dogmático, ortodoxo, metafísico, moral, racional, transcendente” (MACHADO, 2009, p.26), mas também “o espaço do pensamento sem imagem, que é pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico, imanente” (MACHADO, 2009, p.26).

2.2.1 O sujeito transcendental kantiano: o sujeito emancipado da educação escolar moderna

Como vimos anteriormente, a modernidade ilustrada, do século XVIII, firma-se na crença no poder da razão – agora “legitimada” –, capaz de afirmar verdades universais, de compreender e dominar o mundo, de superar os mitos, de emancipar o homem. O homem iluminado, liberto de todas as formas de tirania, é capaz de construir racionalmente seu destino. O mundo, agora secularizado, substitui os fundamentos teológicos por uma ordem fundada na razão, que possibilitará o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e promoverá o bem-estar social.

O iluminismo representa o que podemos denominar de projeto de emancipação da humanidade. Nas palavras de Kant:

Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, s/d, p. 1)⁶⁶.

⁶⁶ Ao analisar o ensaio Kantiano *O que é esclarecimento?* escrito em 1784, Foucault (2000d) assim se pronuncia: “Mas me parece que é a primeira vez que um filósofo liga assim, de uma maneira estreita e do interior, a significação de sua obra em relação ao conhecimento, uma reflexão sobre a história e uma análise particular do momento singular em que ele escreve e em função do qual ele escreve. A reflexão sobre a atualidade como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica particular me parece ser a novidade desse texto” (FOUCAULT, 2000d, p. 341). De acordo com Foucault (2000d), é a Kant que devemos a primeira indagação filosófica sobre a atualidade, sobre o tempo presente. Esta indagação

No projeto iluminista, o homem conquista a liberdade ou a maioria quando se liberta de todas as tutelas e imposições e consegue seguir sua própria lei, ou seja, a razão. Por um lado, a liberdade é entendida como “libertação de qualquer tipo de tutela, e aí a liberdade aparece como heróica porque exige valor, coragem e esforço” (LARROSA, 2004, p. 86); por outro lado, só se tem a liberdade na forma de autonomia. Nesse caso, ser livre significa dar-se a si sua própria lei e obedecê-la. O indivíduo deve escutar a voz da razão em sua própria interioridade.

O projeto iluminista kantiano consagra o sujeito epistêmico como um sujeito universal, dotado de razão, que almeja a autonomia intelectual e o progresso da ciência, fundamentados numa razão científica, com métodos também científicos. Os efeitos dessa filosofia ainda são vistos na escola onde desenvolvemos a pesquisa; o objetivo ainda é a formação desse sujeito universal, racional, emancipado, com autonomia. Os/as alunos/as que não se aproximam desse modelo de sujeito, os simulacros que buscam mostrar sua singularidade, suas diferenças, são, conforme a professora Verônica, “os que a escola reprova, não têm interesse e acabam evadindo” (professora Verônica).

A partir disso, podemos dizer que a educação, ao incorporar o sujeito epistêmico, se caracteriza pelas tentativas de homogeneização das subjetividades e tem dificultado pensar outras identidades e diferenças. Silva (2000) diz que as pedagogias modernas, ao assumirem as metanarrativas iluministas – esclarecimento, conscientização, emancipação, saber universal, sujeito crítico/autônomo/soberano –, tendem a fixar uma determinada identidade como norma, estabelecendo uma hierarquia das identidades e diferenças. Para o autor, estabelecer uma identidade como normal “significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p.83). Atribuem-se à identidade normalizada todas as características positivas, e é em relação a estas que as outras são avaliadas de forma negativa.

No entender de Santos (1999), mesmo as pedagogias críticas permanecem ligadas a uma concepção de sociedade como totalidade e, dessa forma, empenham-se em criar uma alternativa também totalizante para os problemas da sociedade⁶⁷. Ligadas aos ideais modernos

significa uma ruptura com a tradição filosófica racionalista. Se o projeto cartesiano compreende o ‘quem sou eu’, como um único e a-histórico sujeito, Kant pergunta de outra forma “o que somos nós?” e esta pergunta representa tanto uma análise sobre nós mesmos quanto sobre nosso tempo. Contudo, Foucault (2000d) chama a atenção para os limites da crítica Kantiana que se detém em apontar os limites da razão e ressalta a necessidade de uma crítica permanente de nosso ser histórico.

⁶⁷ Conforme Santos (1999), “o princípio único de transformação social que subjaz à teoria crítica moderna assenta na inevitabilidade de um futuro socialista gerado pelo desenvolvimento constante das forças produtivas e pelas lutas de classe em que ele se traduz. [...] será uma maioria, a classe operária, e não uma minoria que protagonizará a superação da sociedade capitalista” (SANTOS, 1999, p.202).

iluministas, buscam uma narrativa universal, essencial, verdadeira, capaz de produzir e fixar identidades e resolver todos os problemas sociais. Ao assumirem como prioridade o esclarecimento, ou seja, a produção do cidadão e do sujeito crítico esclarecido e da classe social consciente e esclarecida, essas pedagogias estabelecem uma identidade como normal e desejável para todos. A identidade normal, nesse caso, é a do sujeito entendido como “o indivíduo ou a classe social, esclarecidos, ativos, auto-reflexivos, plenamente desenvolvidos, emancipados e auto-responsáveis por suas condutas e ações no mundo e na história” (GARCIA, 2002, p.34).

Ao proporem-se a educar esse sujeito, a tarefa dessas pedagogias consiste em constituir um indivíduo e/ou classe social que possam ser artífices de si mesmos e do mundo – indivíduos soberanos, idênticos à sua consciência, detentores de um saber universal sobre si e a realidade social. A formação desse sujeito passa pela apropriação de um saber universal, hegemônico, científico e, portanto, válido. De posse desse conhecimento, o sujeito terá condições de entender a realidade e promover transformações sociais. Desse modo, o conhecimento escolar incorporado no processo pedagógico deve proporcionar aos/às alunos/as uma compreensão universal para que tenham uma visão total e um domínio pleno de seu agir no mundo.

Ao legitimarem o conhecimento clássico – universal, eurocêntrico –, as pedagogias modernas excluem outros saberes porque advindos de epistemologias subalternizadas. Em nome da autoridade da razão “única” e “universal”, essas pedagogias desautorizam e deslegitimam outras formas de saber julgadas como “ingênuas, insuficientes, sem rigor, desarticuladas, simplistas, enganosas, passíveis, mecânicas, acríicas, irracionais” (GARCIA, 2002, p.74). A proposta de escola moderna, ligada ao projeto iluminista de escolarização única, igualitária, universal e obrigatória, tem se mostrado, para Veiga-Neto (2000), “uma impossibilidade histórica na medida em que se insere na lógica da própria modernidade, uma lógica ambígua que está implicada *per se*, tanto com a domesticação quanto com o diferencialismo e a desigualdade e por consequência, com a exclusão” (VEIGA-NETO, 2000, p.182).

A partir disso, queremos dizer que os ideais modernos iluministas, ainda presentes na escola em que desenvolvemos a pesquisa, têm promovido processos de exclusão e subalternização da diferença em nome da formação de um sujeito único. Formar esse sujeito, racional, emancipado, consciente, ainda é um dos objetivos dos/as professores/as e demanda práticas pedagógicas homogeneizantes. Destacamos, como uma dessas práticas, a necessidade de fazer com que todos/as os/as alunos/as aprendam as mesmas coisas e da mesma forma; que

todos/as os/as alunos/as aprendam aqueles conteúdos que foram determinados como os mais importantes para constarem nas propostas curriculares. Como já dissemos anteriormente, temos que considerar que essa escola está enredada nas relações de poder das políticas de avaliação em larga escala e que, por isso, os conteúdos a serem ensinados são definidos, de certo modo, por esse modelo de avaliação. Pressionados pelos ideais modernos iluministas e pelo dispositivo de avaliação, a escola e os/as professores/as perdem de vista os conhecimentos advindos dos contextos em que os/as alunos/as estão envolvidos/as. Esses conhecimentos passam a ser subalternizados, invisibilizados em nome de um suposto conhecimento universal e válido para todos.

A escola onde desenvolvemos a pesquisa, ao incorporar o sujeito autônomo e centrado das narrativas modernas e as pretensões emancipatórias, de certa forma, ainda se empenha em fixar, afirmar, produzir, hierarquizar determinadas identidades e naturalizá-las. Conforme Deacon e Parker (2011), “a natureza do ser que interpreta, representa, conhece e domina – o sujeito racional, autopresente e autônomo que ensina ou aprende – é tomada como um dado inquestionável a ponto de ser tratada como natural, tornada às vezes invisível” (DEACON; PARKER, 2011, p.100). Então, no contexto daquela escola, as teorias pedagógicas modernas ainda influenciam os processos educativos; a tarefa ainda consiste em executar as promessas da modernidade, a formação de um sujeito plenamente livre, guiado exclusivamente pela razão.

É preciso estar ciente de que, ao incorporarem a ideia do sujeito livre, autônomo, emancipado, as pedagogias trabalham em defesa da identidade como “valor ou sentido que seria anterior à diferença, mais originário que ela e que, em última instância, a excederia e a comandaria” (DERRIDA, 2001, p. 36). Isso significa dizer que as concepções iluministas – da consciência, do sujeito e da universalidade da razão – procuram fixar e estabilizar a identidade, dificultando o movimento da diferença. Mais apropriados parecem-nos os movimentos que tendem a subverter e desestabilizar a identidade, abrindo espaço para a dinâmica da produção das identidades e diferenças.

Convém ainda salientar que a racionalidade moderna iluminista que serve de fundamento para a educação é uma racionalidade técnico-científica que, conforme Gallo (2006), “busca, a um só tempo, de uma objetividade e de uma universalidade do conhecimento, para que o mesmo possa ser reconhecido como válido e verdadeiro” (GALLO, 2006, p. 556). Pelo método científico, o homem pode ter acesso à realidade, e o conhecimento passa a ser compreendido como representação dessa realidade.

A racionalidade técnico-científica, aliada à ideia de progresso, é incorporada no sistema educacional por meio da adequação de seus procedimentos pedagógicos. As teorias pedagógicas creem na possibilidade de garantir o destino da educação, já que esta age sobre as estruturas estáveis do sujeito epistêmico. Assim, sempre que os procedimentos técnicos fornecidos pelo método científico constituírem o fundamento da atividade pedagógica, as aprendizagens do sujeito epistêmico estarão garantidas. Por isso, na escola em que desenvolvemos a pesquisa, o processo educativo ainda é tomado em uma perspectiva científica, ou seja, muitos/as professores/as ainda creem que os/as alunos/as só aprendem o que é ensinado e que se pode controlar o processo de aprendizagem. Se, por um lado, isso dá segurança ao/a professor/a sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno/a, por outro, essa vontade de controle sobre o aprendizado mediante o ensino leva a uma homogeneização, pois o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas e da mesma forma.

Contudo, temos que considerar que essa forma de pensar/agir tem a ver com o enredamento dos/as professores/as com os diversos dispositivos de controle e normalização da modernidade presentes naquela escola, uma vez que as relações de poder que esses dispositivos colocam em ação têm implicação direta nas práticas pedagógicas. A avaliação em larga escala é um desses dispositivos. Como já dissemos, essas avaliações marcam as propostas curriculares e indicam quais conteúdos devem ser ensinados e aprendidos pelos/as alunos/as, elas mostram como devem ser os processos de ensinar e aprender. O que se reforça é a ideia de um sujeito epistêmico que aprende por intermédio de procedimentos técnicos fornecidos pelo método científico.

Trata-se de uma racionalidade soberana, asséptica, crente na objetividade, na neutralidade e na imparcialidade, imune a contradições e emoções, alicerçada no princípio de causalidade com fins a generalizações e previsões. Esse modelo de racionalidade apresenta-se como desinteressada e busca sustentação em duas concepções de conhecimento: o racionalismo e o empirismo. Isso ocorre porque, nos dois casos, o processo de conhecimento se desenvolve, essencialmente, considerando a capacidade cognitiva de representação do sujeito. Uma teoria do conhecimento que tem por base o conceito de verdade como representação coloca a consciência do sujeito epistêmico como condição fundamental para a apreensão da realidade. Sendo assim, a certeza da apreensão do objeto passa primeiramente pela autoconsciência do sujeito.

Essa forma de representação da realidade, conforme Prestes (1997), tem como consequência “a objetificação presente no modo de proceder das ciências modernas, gerando a racionalidade instrumental e as mais diversas formas de dominação” (PRESTES, 1997, p. 84).

Em outras palavras, o conhecimento – compreendido como representação mental da realidade e fundamentado na razão – contém a possibilidade de transformar e dominar os fenômenos e objetos do mundo.

Partindo-se dos ideais iluministas, construiu-se uma proposta educacional para a modernidade de acordo com a racionalidade técnico-científica que tem como finalidade a dominação e a manipulação do mundo e do ser humano. Por isso, para Deacon e Parker (2011), a educação da modernidade está cada vez mais sendo denunciada como um dos “últimos e minados bastiões de uma época cujos ídolos – a razão, o progresso e o sujeito autônomo – têm sido irreparavelmente maculados por guerras mundiais, totalitarismo, pobreza e fome em massa, destruição ambiental” (DEACON e PARKER, 2011, p. 97). E mais: os próprios avanços científicos e seu produtivismo não conseguem desenlaçar-se dos processos de dominação e destruição de formações naturais e sociais.

Percebe-se, de um lado, como os discursos educacionais da sociedade ocidental moderna e, em certa medida, também contemporânea são construídos a partir da crença iluminista no poder da razão de iluminar, transformar e avançar nas melhorias sociais; de outro lado, como as propostas educacionais coerentes com a fé iluminista “supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta” (DEACON e PARKER, 2011, p. 98). A crença num sujeito centrado, racional, coerente, do qual emana todo o pensamento e ação, coloca-se como base do projeto educacional e ainda produz efeitos na escola em que desenvolvemos a pesquisa.

Nietzsche (2013; 1998), Foucault (1996) e Deleuze (1988) questionam o conhecimento entendido como razão orientada a descobrir a verdade inerente à realidade; questionam o sujeito concebido como unitário, coerente, autônomo, racional; ressaltam a positividade do poder e sua relação com o saber; discordam que o poder é negativo, centralizado e homogêneo – “o produto intencional de um sujeito soberano que o possui e o exerce de uma forma repressiva sobre outros (relativamente) menos poderosos” (DEACON e PARKER, 2011, p. 99). Esses autores, ao questionarem a verdade universal, o sujeito unitário, o poder opressor, abrem possibilidades para uma multiplicidade de verdades, para uma multiplicidade de sujeitos e para a produtividade do poder. Abrem possibilidades para práticas de resistência aos processos de subjetivação hegemônicos – como vemos acontecer no contexto da escola em que desenvolvemos a pesquisa, o que vamos analisar no quarto capítulo desta tese.

Na mesma perspectiva da filosofia de Descartes e de Kant, que partem de um sujeito único, podemos incluir a filosofia de Hegel. A filosofia hegeliana também se sustenta na ideia de um sujeito único e tem produzido efeitos na educação moderna e contemporânea. Por isso,

no que segue, analisamos como a dialética de Hegel pode ser compreendida como uma força que dificulta a afirmação da diferença.

2.3 “O acabamento da metafísica, seu fim e seu cumprimento”: o Eu como negação do Outro nas propostas modernas de educação

A metafísica tradicional, assim como o idealismo kantiano, sustenta-se até o momento em que os elementos históricos se apresentam em intensidade capaz de exigir uma nova forma de explicação, a qual transcende os elementos puramente cognoscíveis e racionais. Conforme Hall (2005), no século XVIII, ainda era possível pensar a vida moderna e seus processos como centrados no indivíduo, ou seja, no “sujeito-da-razão”. Contudo, “à medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social [...], emergiu, então, uma concepção mais social de sujeito” (HALL, 2005, p.29 e 30). Assim, “o indivíduo passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna” (HALL, 2005, p.29 e 30).

É nesse contexto que Hegel (1992), na *Fenomenologia do Espírito*, ao formular a concepção do processo de formação da consciência, incorpora os conteúdos advindos da história⁶⁸. No século XIX, o filósofo propõe apresentar o progresso do espírito humano em direção à autoconsciência e ao saber absoluto e o faz introduzindo a ideia de reconhecimento. Concebe a consciência de si como dependente da experiência de reconhecimento social, ou seja, a constituição da subjetividade como autoconsciência só é possível na relação com o outro, numa luta por reconhecimento.

A fenomenologia hegeliana pode ser entendida como um estudo das sucessivas formas da consciência em direção ao saber absoluto. Salih (2012) diz que “o conhecimento absoluto só é alcançado quando a mente compreende o fato de que a realidade não é independente dela, e que aquilo que ela está se esforçando por conhecer é, na verdade, a si mesma” (SALIH, 2012, p. 35). Então, o movimento progressivo da consciência em direção ao autoconhecimento, ao conhecimento de si mesma, dá-se por meio do movimento dialético⁶⁹,

⁶⁸ Hegel teria inspirado pensadores importantes da esquerda moderna, como é o caso de Marx. Embora o processo de constituição da consciência por meio do movimento da história permaneça no âmbito da realização da própria consciência, e não dos indivíduos concretos, Hegel abre possibilidades de pensar outras formas de explicação da realidade que incorporem, além das verdades racionais, elementos sociais e históricos. Mesmo Hegel tendo se mantido no idealismo, possibilitou pensar que “é através da consciência crítica de nossa situação histórica que podemos compreender o próprio processo histórico” (MARCONDES, 1998, p.218).

⁶⁹ Em relação à Dialética hegeliana, Salih assim se manifesta: “na dialética, método de investigação filosófica geralmente associada a Hegel (embora ele não tenha sido o primeiro a formulá-lo), propõe-se uma tese que é depois negada por sua antítese e resolvida numa síntese. Essa síntese ou resolução não é, entretanto final, mas serve de

que, no contexto da fenomenologia hegeliana⁷⁰, consiste em uma “progressão que vai da crença, passando pelo erro, pelo reconhecimento e pela fase de aquisição de experiência, chegando finalmente ao saber absoluto” (SALIH, 2012, p. 37).

Hegel (1992) apresenta a dialética do “senhor” e do “escravo” como o movimento da “consciência-de-si” em direção ao autoconhecimento. Ele escreve que “a consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido” (HEGEL, 1992, p. 126). Em outras palavras, o esforço hegeliano permite pensar a subjetividade na relação com o que está fora da consciência, na relação com o outro, numa luta por reconhecimento.

Para a consciência-de-si há uma outra consciência-de-si [ou seja]: ela veio para fora de si. Isso tem dupla significação: primeiro, ela se perdeu a si mesma, pois se acha numa outra essência. Segundo, com isso ela supracumiu o Outro, pois não vê o Outro como essência, mas é a si mesma que vê no Outro. [...] A consciência-de-si tem de supracumir esse seu-ser-Outro (HEGEL, 1992, p. 126).

O “eu” só pode conhecer a si mesmo mediante o conhecimento e reconhecimento de um “outro”, “mas no processo de reconhecer a si mesmo e constituir sua própria autoconsciência, ele deve superar ou aniquilar o Outro, caso contrário ele coloca em risco sua própria existência” (SALIH, 2012, p.41). Ambas as consciências – do senhor e do escravo – precisam submeter-se uma à outra, pôr-se à prova por meio de uma luta de vida ou morte, pois “um indivíduo que não arriscou a vida poderá ser reconhecido como uma pessoa, porém não atingiu a verdade deste reconhecimento enquanto reconhecimento de uma consciência-de-si independente” (HEGEL, 1992, p. 128).

O senhor compreende que depende de ser reconhecido pelo escravo – que uma consciência de si precisa de outra consciência fora de si. Ao precisar da mediação do escravo para ser reconhecido, o senhor acaba dependente do escravo. Já o escravo experimenta a angústia da dominação do senhor, o medo da morte. Conforme Hermann (2011):

base para a próxima tese, a qual mais uma vez leva à antítese e à síntese até que todo o processo inicie novamente” (SALIH, 2012, p. 12).

⁷⁰ Salih (2012) assim se refere à fenomenologia: “a fenomenologia pode ser descrita de forma muito geral como o estudo do modo como as coisas se nos apresentam e da natureza da percepção” (SALIH, 2012, p. 35).

A manutenção do domínio passa pela relação de dependência e o reconhecimento necessita de um outro, de outra consciência. O movimento dessas duas consciências é um agir de duplo sentido, não é só um “agir sobre si mesmo” e “sobre o Outro”, mas é o agir “tanto de um quanto de Outro”. Pela mediação estabelece-se o reconhecimento; portanto, a consciência de si surge de uma complexa relação social (HERMANN, 2011, p. 142).

Embora Hegel, com a dialética do senhor e do escravo, tenha introduzido a ideia de reconhecimento do outro, esse reconhecimento exige a superação do outro, do estranho, exige sua negação. Isso mostra que, na estrutura dialética de Hegel, “a existência do outro estaria relacionada apenas com o movimento da consciência para reconhecer a si mesma, o que resultaria num processo de aniquilamento do outro ou, pelo menos, de assimilação do outro a partir de nossos esquemas conceituais” (HERMANN, 2011, p. 142). Desse modo, a alteridade seria um meio de o sujeito reconhecer-se como consciência de si. Ou ainda, “o outro, a diferença e a particularidade são concebidos como totalização, ou seja, momentos do universal” (HERMANN, 2011, p.142).

Na mesma perspectiva, Peters (2000) refere-se à modernidade de Hegel como centrada no desenvolvimento da ideia de um Eu que é definido como a negação do Outro. O sujeito hegeliano – coerente, idêntico a si mesmo, em busca do saber absoluto – representa “o acabamento da metafísica, seu fim e seu cumprimento” (DERRIDA, 1991, p. 109).

Como crítica à dialética hegeliana, Derrida (1991), influenciado pelo linguista Ferdinand de Saussure e pela “virada linguística”, diz que, se na linguagem há sempre diferença⁷¹ sem que haja possibilidade de fixar um significado de forma final, então, a pretensão do sujeito hegeliano de chegar ao absoluto é uma impossibilidade. Na mesma perspectiva, Hall (2005) diz que:

Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo o que dizemos tem um antes e um depois – uma margem na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós (HALL, 2005, p. 41).

Nesse movimento, tanto o sujeito quanto a linguagem deixam de ser vistos como fixos, estáveis, absolutos, centrados. Foi então o momento, segundo Derrida (1995), em que, na ausência do centro ou de origem, tudo se torna discurso, e ele esclarece que por discurso

⁷¹ Derrida (1991) diz que “a *différance* não é, não existe, não é um ente presente (*on*), qualquer que ele seja; e seremos levados a acentuar o que ela não é, isso é, tudo; e que, portanto, ela não tem nem existência nem essência. Não depende de nenhuma categoria do ente, seja ele presente ou ausente” (DERRIDA, 1991, p. 37).

entende um “sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferença” (DERRIDA, 1995, p. 232).

Também para Deleuze (1988), a perspectiva hegeliana da diferença está subordinada ao idêntico; o que prevalece é o primado da identidade, característica fundamental da filosofia da representação moderna. Ele salienta que os novos contextos se caracterizam pelo questionamento e refutação do primado da representação e de sua lógica identitária e que novos sentidos são produzidos e tendem a valorizar os simulacros, que representam uma afronta às identidades hegemônicas. Com a crítica à dialética hegeliana, Deleuze (1988) quer mostrar “que as identidades são apenas simuladas, produzidas como um efeito óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição” (DELEUZE, 1988, p.8). Quer “pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo” (DELEUZE, 1988, p. 8). Sua filosofia consiste em tirar a diferença de seu estado de submissão à identidade, pois de Platão a Hegel a diferença sempre foi “maldita” – para Platão, por ser simulacro, cópia que se afasta do modelo ideal; para Hegel, por ser um elemento negativo que só se realiza na contradição dialética.

Conforme Deleuze (1976), Nietzsche também contraria a dialética hegeliana. O abismo que separa a negação dialética e a afirmação dionisíaca está relacionado ao fato de que “em Hegel a reconciliação das oposições implicaria a supressão da diferença; em Nietzsche a filosofia pluralista exigiria justamente a afirmação dela e, por isso, teria na dialética o seu ‘mais feroz’, o seu único inimigo profundo” (MARTON, 2000, p.236). No entender de Deleuze (1976), Nietzsche substitui a negação, contradição e oposição pela diferença. Diz que em Nietzsche, na relação de uma força com outra, “a força que se faz obedecer não nega a outra ou aquilo que ela não é, ela afirma sua própria diferença e se regozija com esta diferença” (DELEUZE, 1976, p. 7). Em outras palavras, “a relação essencial de uma força com outra nunca é concebida como um elemento negativo na essência” (DELEUZE, 1976, p. 7). Oposição e contradição são substituídas pela afirmação da diferença.

Na obra *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze (1976) afirma que, para Nietzsche, a mesmidade e a semelhança são ideias criadas por uma racionalidade que toma o diferente pelo igual ou similar. Esses autores afastam-se das teorias que se sustentam em princípios identitários; em vez disso, concebem a diferença como princípio de toda a natureza. Em outras palavras, tanto Nietzsche quanto Deleuze pretendem libertar a diferença de toda representação que a liga à identidade e à semelhança.

Teóricos como Nietzsche, Deleuze e Derrida fazem-nos ver que, quando a dialética hegeliana – que reconhece a existência do outro apenas relacionada com o movimento da

consciência para reconhecer a si mesma – é incorporada nos sistemas educacionais, tem reforçado o pensamento identitário da modernidade e provocado processos de assimilação da diferença pela identidade ou, até mesmo, processos de exclusão e aniquilação da alteridade. A dialética de Hegel consolida a identidade como norma na educação escolar moderna e produz efeitos ainda hoje nos processos educacionais.

2.3.1 O sujeito hegeliano: a identidade como norma na educação escolar moderna

A educação na modernidade repousa no pressuposto hegeliano de um Eu que é entendido como negação do Outro. Em decorrência disso, o processo educativo esteve atrelado à ideia de um sujeito racional, centrado, unitário; a tarefa desse processo consiste na construção da autonomia, da emancipação do sujeito. Conforme Silva (1995):

O sujeito moderno é considerado como uma essência que preexiste à sua constituição na linguagem e no social. Ele é racional e calculista, isto é, sua ação se baseia na consideração consciente de hipóteses e cursos de ação alternativos. Ele é visto como capaz de autonomia e independência – se convenientemente educado – em relação à sociedade. Sua consciência é dotada de um centro, origem e fonte única de todas as suas ações. Além disso, essa consciência é unitária e não dividida, partida ou fragmentada. Ele é auto-idêntico, tendo como referência única apenas a si mesmo (SILVA, 1995, p. 248).

Importa analisar que esse sujeito, cuja única referência é a si mesmo, ao ser incorporado nos discursos educacionais e naturalizado, coloca o “outro” sempre como um problema, visto que põe em dúvida a própria identidade. Observamos, na escola em que desenvolvemos a pesquisa, como a diferença ainda se constitui como um problema. O fato de alunos/as assumirem comportamentos que fogem à norma, vestirem-se de forma diferente dos padrões estabelecidos pela escola, serem pobres ou morarem na periferia, ou ainda, terem diferente orientação sexual é motivo suficiente para serem reprimidos/as, hostilizados/as, silenciados/as, em nome da mesmidade.

Por isso, questões que envolvem identidades e diferenças, que envolvem o outro, precisam ser tematizadas e consideradas como problemas sociais e pedagógico-educacionais. Problema social “porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável” (SILVA, 2004, p. 97), e problema pedagógico-educacional “porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular” (SILVA, 2000, p. 97), principalmente se considerarmos as mudanças contextuais da atualidade.

Na contemporaneidade, as perspectivas universalistas que buscam a unidade e silenciam a diferença, que estabelecem uma ordem fixa para as coisas, estão sendo questionadas por diversos grupos socioculturais e têm aberto espaços para outros sistemas de sentido. Em vez de metanarrativas – universais, coerentes, verdadeiras –, surgem micronarrativas – dispersas, fragmentadas, possibilitando a voz da diferença. Nesse contexto, em que a identidade se torna cada vez mais descentrada, “o outro já não parece ser somente um fora permanente, ou uma promessa integradora, ou seu regresso a nossa hospedagem, ou sua estrangeirice, ou seu andar errante e/ou vagabundo – sua irrupção confunde o espaço da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p.98). O outro já não pode ser reprimido, pois “o reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado” (SILVA, 2004, p. 97).

Um dos grandes desafios da educação – inclusive da escola onde desenvolvemos a pesquisa – é abrir-se para a discussão de como as identidades e diferenças são produzidas, pois, ao conceber o sujeito uno e idêntico e ao naturalizá-lo, a educação escolar negligencia sua produção social e histórica. Trata-se de fazer ver que aquilo que se coloca como essência e fundamentalmente humano não é mais do que o produto das condições de sua constituição, já que o sujeito moderno só existe como constituído pelo discurso, pela linguagem.

Uma educação pensada a partir da diferença necessita destituir o modelo filosófico da representação e da identidade – seja em sua vertente platônica, cartesiana ou hegeliana – com o intuito de rejeitar a identidade como parâmetro educativo e ressaltar a diferença como proposta educativa. Nesse sentido, afirma Silva (2002), referindo-se a Deleuze, que o pensamento da diferença, ao questionar os pressupostos da identidade, “orientado pela questão *o que é*, pela questão *o que é isso?* e a desenvolver um pensamento dirigido, em vez disso, pela questão da diferença, um pensamento preocupado com a questão *o que difere?*, com a questão *o que faz com isso seja isso?*” (SILVA, 2002, p. 8), tem muito a contribuir com o campo educacional, rompendo com uma imagem “dogmática de pensamento” que caracterizou esse campo.

Vimos até aqui como o pensamento da unidade e identidade, do centramento do sujeito, presente nas teorias cartesiana, kantiana e hegeliana, é uma construção histórica, ligada a contextos específicos, e, portanto, nada possui de universal, natural e absoluto. Vimos também como essa forma de pensar marca profundamente a modernidade e influencia a educação moderna e contemporânea, como é o caso da escola onde desenvolvemos a pesquisa. No que segue, o intuito é analisar de maneira mais específica como o sujeito centrado da filosofia moderna passa a ser questionado, desestabilizado, descentrado, a partir da crítica pós-

estruturalista e de que modo essa perspectiva – da multiplicidade e da diferença – tem sido incorporada nas propostas atuais de educação.

3 DA UNIDADE E IDENTIDADE À MULTIPLICIDADE E DIFERENÇA: O SUJEITO DESCENTRADO E UMA OUTRA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO

“Você é longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afectos não subjetivados. Você tem a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida (independentemente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma matilha (independentemente da regularidade). Ou pelo menos você pode tê-la, pode consegui-la”.

(DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.42)

Como destacamos no segundo capítulo, a epistemologia moderna ocidental e sua lógica identitária têm implicado não só as propostas modernas de educação, mas também a educação escolar contemporânea. Como efeito, os/as professores/as da escola em que desenvolvemos a pesquisa, em muitos casos, ainda pensam a diferença a partir da identidade. Contudo, também temos observado que, além das tentativas de controle e normalização da diferença, das tentativas de sujeição da diferença à identidade – como é o caso das políticas de avaliação nacional em que a escola está envolvida –, a diferença escapa, encontra brechas, produz movimentos de resistência, insiste em mostrar sua singularidade. Ao burlarem o tempo cronometrado da escola, ao assumirem comportamentos “indisciplinados”, ao não se

interessarem pelos conteúdos padronizados das propostas curriculares, ao fazerem uso do corpo e da sexualidade a partir de outros valores, esses/as alunos/as fazem ver a potencialidade da diferença. Ou seja, no contexto da escola que estamos analisando, os sujeitos estão constantemente resistindo aos processos de sujeição postos em funcionamento pela instituição – o que reforça a ideia foucaultiana de que as relações de poder são indissociáveis das práticas de resistência aos efeitos do poder.

Nesse sentido, pensamos que as críticas pós-estruturalistas ao sujeito centrado da filosofia moderna têm implicado os processos educacionais contemporâneos e possibilitado ver/compreender o espaço escolar não só como um espaço de controle e normalização das subjetividades, mas como um lugar em que os sujeitos são constituídos a partir de um jogo de forças entre relações de poder e práticas de resistência. Como o sujeito centrado da filosofia moderna passa a ser questionado, desestabilizado, descentrado, a partir da crítica pós-estruturalista e como essa perspectiva – da multiplicidade e da diferença – tem sido incorporada nas propostas atuais de educação é o que vamos analisar a seguir.

O século XIX presenciou o surgimento de teóricos – como Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Sigmund Freud – que denunciaram a fragilidade do projeto racionalista, iluminista, de base antropocêntrica. A esse respeito, Foucault (1997), em seu texto *Nietzsche, Marx, Freud* – conferência pronunciada no Colóquio Nietzsche e realizada em Royaumont em 1964 –, aproxima Marx, Nietzsche e Freud, mostrando que esses teóricos teriam transformado as práticas hermenêuticas da contemporaneidade. Na mesma perspectiva, Ricouer (1977) refere-se a Nietzsche, Marx e Freud como “mestres da suspeita” por terem produzido dúvidas sobre a consciência capaz de apreender o mundo e seu significado e de apreender a si mesma de forma clara e evidente. Ou seja, “o cogito cartesiano ‘penso, logo existo’, a auto-apreensão imediata do sujeito foi posta em questão pela descoberta do inconsciente em Freud, do ser social em Marx e da vontade de poder em Nietzsche” (ZUBEN, 2008, p. 35).

Marx, Freud e Nietzsche estão entre os teóricos que contribuíram para o descentramento do sujeito universal da filosofia ocidental. A esse respeito, em *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2005) apresenta cinco grandes descentramentos do sujeito cartesiano. Atribui o primeiro descentramento à tradição do pensamento marxista ao afastar-se de uma noção abstrata de homem e privilegiar em suas teorias as relações sociais. O segundo é atribuído a Freud ao demonstrar que nossas identidades, sexualidade e desejos são constituídos a partir de processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. Atribui o terceiro descentramento aos estudos linguísticos de Ferdinand de Saussure, segundo os quais nós não somos os “autores” das afirmações que dizemos ou dos significados que expressamos na língua, que é um sistema

social, e não individual. O quarto descentramento do sujeito é atribuído a Michel Foucault ao tematizar o poder, em especial, o poder disciplinar. Atribui o quinto descentramento ao movimento feminista, que questiona a distinção entre público e privado – enfatizando que o privado também é político e critica a forma como fomos produzidos como sujeitos generificados.

Não é nosso propósito nem está em nosso alcance analisarmos os cinco descentramentos do sujeito apresentados por Hall, embora todos sejam de fundamental importância. Interessa-nos, no que segue, analisar os descentramentos provocados por Karl Marx – pela importância de sua filosofia no desenvolvimento de uma teoria educacional crítica – e por Michel Foucault – pelas contribuições que possibilitou ao campo educacional ao analisar as diversas instituições, com seus saberes e poderes, e mostrar como elas produziram o sujeito moderno. Interessa-nos também analisar as contribuições de Friedrich Nietzsche, que, ao suspeitar da verdade, abala os firmes alicerces da metafísica, inaugura uma filosofia perspectiva e possibilita uma crítica ao sujeito universal. Articulamos as análises que esses teóricos fazem da modernidade com o campo empírico para compreender as implicações desse pensamento nos processos educacionais contemporâneos.

3.1 Marx e o sujeito histórico

Ao dirigirem sua crítica à tradição filosófica racionalista, idealista, Marx e Engels (1999) procuram mostrar como os filósofos idealistas são fiéis aos ideais modernos e iluministas, embora se pretendendo críticos da sociedade da época. A crítica marxista inviabiliza o sujeito que pensa o mundo isolado do mesmo e exige para o próprio pensar o estar no mundo, possibilitado via atividade sensível, ou seja, o trabalho. De acordo com Marx e Engels (1999), a ideologia presente na Alemanha de sua época, promovida pelo idealismo, provoca a separação entre o produto do pensamento e o meio material no qual ele está inserido. Essa ideologia considerou a dimensão material como um elemento da consciência e fez da ação dos homens um objeto abstrato. Para romper com essa lógica, Marx e Engels (1999) propõem restituir "os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação" (MARX: ENGELS, 1999, p.26).

Ao argumentarem que os homens fazem a história, mas apenas sob condições que lhes são dadas, Marx e Engels (1999) expressam que "o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir" (MARX: ENGELS, 1999, p.27). Isso possibilita pensar que a história não é

produto dos sujeitos racionais abstratos, uma vez que estes agem a partir das condições históricas já dadas “e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores” (HALL, 2005, p.35).

Marx e Engels (1999) partem do pressuposto de que os indivíduos, existindo, são ativos, se organizam de acordo com suas necessidades e pensam a partir das necessidades que se apresentam, invertendo a perspectiva idealista. Se, para o idealismo, o pensamento é anterior a qualquer outro elemento, agora passa a ser determinado por condições exteriores ao homem e pelas suas necessidades. Se o pensamento decorre da produção dos meios de sobrevivência, então, Marx sustenta a base material do pensamento, fragmentando a primazia adquirida pelo paradigma da consciência no idealismo.

Decorre disso que o pensamento, que era entendido em si mesmo, incorpora a fragmentação advinda da dimensão social. Essa fragmentação relativiza o pensamento e o conhecimento, uma vez que os critérios de sua validação estão determinados por elementos não apenas lógicos, mas também existenciais.

É nesse sentido que o pensamento marxista provoca o primeiro descentramento importante da identidade e do sujeito moderno/cartesiano. Segundo Hall (2005), "Marx deslocou duas proposições-chave da filosofia moderna: que há uma essência universal de homem; que essa essência é o atributo de cada indivíduo singular, o qual é seu sujeito real" (HALL, 2005, p.35). Se até então o único sujeito capaz de conhecimento objetivo e universal era o sujeito cartesiano – razão abstrata –, com Marx, temos o proletariado como o sujeito histórico privilegiado do conhecimento. Contudo, o sujeito histórico em Marx, conforme Lander (2007), também se situa no campo do dever ser, pois precisa reverter as representações distorcidas que o alienam para contrapor-se à opressão e à exclusão e, em consequência, conquistar sua soberania.

Lopez (1992) diz que a obra de Marx é marcada pelo eurocentrismo. Para o autor, se analisarmos a concepção de história em Marx, perceberemos que prevalece uma concepção de história “que se traduz na construção de um meta-relato totalizador do processo histórico como desenvolvimento regido por leis imanentes e orientado para um fim predeterminado na sua origem (o comunismo como realização do universal humano)” (LOPEZ, 1992, p. 84). Esse determinismo histórico e o fato de reduzir todo conflito à luta bipolar entre burguesia e proletariado mantêm Marx ligado a uma concepção eurocêntrica típica da ciência moderna.

Marx e Engels (1998) apresentam a história como a “história da luta de classe”, que teve seu início no comunismo primitivo (marcado pela ausência de antagonismo de classe), passando para o modo de produção antigo (antagonismo entre senhor e escravo), chegando à

sociedade feudal (conflito entre senhor feudal e servo) e desencadeando o modo de produção capitalista, em que o motor da história é marcado pelo antagonismo entre burgueses e proletários – o que levará ao modo de produção comunista, em que não há mais conflito de classe. Diante disso, Lander (2007) argumenta que há em Marx uma “inevitabilidade histórica do comunismo como a sociedade sem classes, ou do papel que por sua própria essência tem o proletariado na constituição desta sociedade” (LANDER, 2007, p. 232). Marx atribui um sentido transcendente tanto ao devir histórico quanto ao papel da classe proletária no desenvolvimento da sociedade.

Se os modos de produção, na teoria marxista, são caracterizados pelo conflito de classe, isso significa que uma das partes se apresenta como sujeito histórico. Por sujeito histórico, entendemos a classe que promoverá o movimento de mudança sócio-histórico – no caso do modo de produção capitalista, a classe proletária é destinada a desencadear o movimento de transformação da sociedade em direção ao comunismo. Essa missão é atribuída ao proletariado “independentemente da conformação empírica do proletariado como classe em algum momento histórico da sociedade capitalista ou de sua autoconsciência sobre esta missão histórica” (LANDER, 2007, p.232). O que justifica a teoria de Marx não é a existência de um proletariado revolucionário; pelo contrário, é sua teoria que permite prever a aparição do proletariado revolucionário e que estabelece a sua necessidade.

Nesse caso, pensa Lander (2007), na base da interpretação do mundo em Marx, está a primazia da filosofia. “A filosofia antecipava o curso das coisas, estabelecia que a história tinha por sentido fazer surgir, com o proletariado, uma classe universal única capaz de emancipar toda a humanidade” (LANDER, 2007, p. 234 apud GORZ, 1981, p. 28). Quijano (2010) diz que o sujeito histórico em Marx é mais uma “aposta”, “um salto de fé”, do que o resultado do processo histórico da sociedade moderna capitalista. Ou ainda, o sujeito histórico em Marx remete a:

[...] certo olhar teleológico da história, a um sujeito orgânico ou sistêmico portador do movimento respectivo, orientado numa direção já determinada. Tal sujeito só pode existir em qualquer caso, não como histórico, mas, pelo contrário, como metafísico (QUIJANO, 2010, p. 115).

Pensamos com Quijano (2010) que o que podemos chamar de sujeito – coletivo e individual – é sempre produzido em meio a elementos heterogêneos e descontínuos “que se transformam numa unidade só quando esses elementos se articulam em torno de um eixo específico, sob condições concretas, em relação a necessidades concretas, e de modo

transitório” (QUIJANO, 2010, p. 115). Não é possível conceber uma classe destinada a conduzir o processo de transformação social; existem outras dimensões que precisam ser consideradas além da classe, como a cultura, a linguagem, o simbólico. Existem movimentos, mudanças que ocorrem na relação entre indivíduos e grupos sociais, e o que decorre dessas relações nunca é previsível aprioristicamente. Se o sujeito histórico “representa uma invenção filosófica apresentada por Marx” (LOPEZ, 1992, p. 140), também não faz sentido falar em emancipação como algo que está posto a priori – isso seria seguir o exemplo europeu da modernidade.

O materialismo histórico dialético pode ser entendido, em pelo menos dois aspectos, como uma teoria determinista da história: quando reduz a sociedade em dois campos inimigos, burguesia e proletariado, e sustenta que os antagonismos sociais promovem revoluções que impulsionam as sociedades para sua autodestruição até atingir a inevitável sociedade comunista; e quando opera subordinando todos os problemas sociais à questão econômica, que põe em conflito burguesia e operariado, invisibilizando outras formas de injustiça e desigualdade social. Em outras palavras, o marxismo assume, em certos aspectos, a lógica moderna e acredita que a transformação social, além de ser possível, é inevitável e pode ser justificada cientificamente⁷².

Veiga-Neto (2003) salienta que, assim como em Kant, também em Marx o sujeito já estava desde sempre dado, "fosse ele incompleto porque ainda vazio – no caso de Kant, incompleto porque alienado/inconsciente da realidade política e social – no caso de Marx" (VEIGA-NETO, 2003, p. 134). O sujeito, na teoria marxista, continua a ser compreendido como um ente desde sempre aí, "a ocupar o centro da cena social e capaz de uma racionalidade soberana e transcendente a essa cena" (VEIGA-NETO, 2003, p. 135).

Mesmo o sujeito histórico marxista não sendo um "sujeito desde sempre soberano" – pois é influenciado pelo cenário social, econômico, cultural, político e educacional –, se quisermos que ele desenvolva sua dimensão humana, precisamos educá-lo “para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter àquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente a opressão e a exclusão e, em

⁷² Conforme Lander (2007), a base epistemológica científica marca profundamente a obra de Marx. Para o autor, Marx tenta demonstrar cientificamente “as contradições de classe, as contradições entre forças produtivas e relações de produção, o processo de constituição do proletariado como classe revolucionária, a apropriação crescente das forças produtivas do trabalho social por parte desta classe” (LANDER, 2007, p. 233), o que leva à constatação irrefutável, na teoria marxista, do desenvolvimento no interior da sociedade capitalista de condições que possibilitem sua transformação em uma sociedade comunista.

consequência, conquistar a sua soberania” (VEIGA-NETO, 2003, p.135). Desse modo, a crítica marxista à sociedade capitalista não escapa ao eurocentrismo, característica da ciência moderna.

Quando Marx postula a possibilidade do desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano, “quando fala da possibilidade de um trabalho livre, não alienado, quando mostra a necessidade de ação consciente e organizada do proletariado para a abolição da propriedade privada e a construção do comunismo como a sociedade sem classe” (LANDER, 2007, p. 231), suas ideias passam a ter forte influência no campo educacional e na constituição das pedagogias críticas. Lander (2007) liga essas ideias, incorporadas pelas pedagogias críticas, ao “pensamento utópico” marxista e aponta para as semelhanças com o messianismo cristão. Para o autor, a possibilidade de emancipação do sujeito alienado dá-se no campo do dever ser, no qual se definem os “valores, a ética, a moral, os problemas do bem e do mal; no qual se constitui a ideia da liberdade, e o ser humano é capaz de transcender sua realidade imediata para imaginar que as coisas poderiam ser diferentes” (LANDER, 2007, p. 231). Os processos educativos que visam à emancipação, ou à produção do cidadão, do sujeito crítico e esclarecido e da classe social consciente e esclarecida, estão certamente envoltos nesses valores, que passam a ter legitimidade em si mesmos. Educar esse sujeito significa, para Garcia (2001), produzir um indivíduo ou uma classe social “soberanos, idênticos à sua consciência; cientes de suas próprias condições de existência e possibilidades no mundo e no curso da história; portadores de um saber universal e totalizador acerca de si próprios e das relações sociais” (GARCIA, 2001, p. 42).

Essa tarefa “iluminadora” e “esclarecedora” das consciências, do desenvolvimento racional e da aprendizagem dos conhecimentos científicos – válidos e universais – por parte dos/as alunos/as está presente na escola em que desenvolvemos a pesquisa. De acordo com o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, por meio do “domínio dos conteúdos científicos, dos métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico [...] sonha com um ideal de homem, de educação e de sociedade”. Tomando por referência esse ideal de formação, a professora Verônica mostra-se descontente com seus/suas alunos/as. Segundo ela, “eles não têm aquela coisa de pensar que eles precisam disso, desse estudo, para lá na frente, no futuro, ser alguém” (professora Verônica). Isso mostra que formar esse sujeito emancipado e esclarecido – “ser alguém”, nas palavras da professora Verônica – ainda é um dos objetivos daquela escola. Além do mais, esse objetivo é reforçado pelas relações de poder das políticas de avaliação nacional em que a escola está envolvida, que não fogem à ideia de formação de um sujeito único, assim como demandam práticas pedagógicas homogeneizantes.

Pensamos com Silva (2011) que as teorizações educacionais críticas de inspiração marxista entendem que existem subjetividades alienadas, reprimidas, ofuscadas pelo poder, que

distorce, reprime, mistifica; por isso, a tarefa da educação seria desalienar essas subjetividades, deixá-las livres ou, pelo menos, bem encaminhadas para seguirem seu verdadeiro curso, realizarem sua verdadeira essência. Silva (2011) diz que a suposição de uma autonomia do sujeito e de sua consciência, como ainda persiste nas instituições educacionais – mesmo que “momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada” (SILVA, 2011, p. 2510) pelo processo educativo – tem reforçado a ideia de um sujeito único, universal, soberano, idêntico no espaço escolar, e tem produzido exclusões de várias formas. No caso da escola em que realizamos a pesquisa, são os/as alunos/as indígenas, os/as alunos/as pobres, os/as alunos/as homossexuais, que sofrem os efeitos dessa lógica identitária.

Reconhecer o descentramento da consciência e do sujeito, “a instabilidade e provisoriade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos” (SILVA, 2011, p. 251), contribui para desestabilizar os discursos que tentam fixar o sujeito numa posição única, que, por fim, se mostra ilusória naquela escola. Nesse movimento, o sujeito e a consciência estabelecida pela modernidade saem do centro para entrarem em cena outros sujeitos e outros processos de subjetivação. Mesmo porque, no entender de Foucault (1996), não é possível transcender as relações de poder e seu caráter de produção e criação para atingir esse estado de plena consciência e autonomia. A regulação e governo das subjetividades não estão necessariamente centralizados numa determinada instituição, como o Estado. Uma das características das sociedades contemporâneas “é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana” (SILVA, 2011, p.254). A educação, como um desses dispositivos, desempenha papel fundamental no controle, regulação e produção de subjetividades.

Então, a pretensão de colocar-se de fora do poder, num lugar de não-poder, como pretendem as pedagogias críticas de inspiração marxista, mostra-se ilusória, pois pensamos com Foucault (1996) que, quando nos desvencilhamos de determinadas relações de poder, outro regime de regulação e controle já terá se instaurado. Em outras palavras, “nenhum dispositivo, nem mesmo os críticos, tal como as pedagogias críticas, estão absolvidos de envolvimento em relações de poder, regulação e governo” (SILVA, 2011, p. 254). Inclusive, as pedagogias críticas constituem “tecnologias” que se implicam profundamente na produção de determinado tipo de subjetividades. Diante disso, consideramos mais pertinente investir em processos educativos que apostam nas diferenças, que multiplicam as diferenças e que se afastam das

totalizações e unificações. A esse respeito, a filosofia perspectiva de Nietzsche tem muito a contribuir.

3.2 Nietzsche e o conhecimento perspectivo em educação

“Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da “história universal”: mas também foi um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro e os animais inteligentes tiveram de morrer”.

(NIETZSCHE, 2009, p.530)

Assim como a teoria marxista é uma tentativa de ruptura com a filosofia da consciência – que atribui ao sujeito racional o primado da significação –, ao colocar as relações sociais e não uma noção abstrata de homem no centro de seu sistema teórico, a filosofia de Nietzsche, com sua crítica da verdade, empenha-se em romper com a lógica das essências, dos ideais, dos fundamentos, das verdades absolutas da tradição metafísica. Tencionamos mostrar, primeiramente, no que segue, que Nietzsche ultrapassa os pressupostos da modernidade e inaugura uma nova dimensão da filosofia ao ressaltar que toda produção humana é interpretação e ao atribuir ao corpo – e não à consciência – o primado da significação. Num segundo momento, mostramos como as reflexões de Nietzsche têm produzido efeitos na educação escolar contemporânea, como é o caso da escola onde desenvolvemos a pesquisa.

A obra de Friedrich W. Nietzsche, por ser antissistemática e abordar um conjunto de questões sob uma ótica diversa da ótica da tradição filosófica ocidental, coloca-se, em relação a esta, em posição de marcada diferença. Conhecido, sobretudo, “por filosofar a golpes de martelo, desafiar normas e destruir ídolos, esse pensador, um dos mais controvertidos de nosso tempo, deixou uma obra polêmica que continua no centro do debate filosófico” (MARTON, 2010, p. 7).

É fato que Nietzsche nunca pretendeu ser um filósofo sistemático. Em vista disso, foi acusado de ser um pensador contraditório por perseguir uma mesma ideia de diferentes perspectivas, o que se deve, para Marton (1993), “muito mais ao que torna seu estilo tão adequado a seu modo de pensar, ou seja, ao perspectivismo que é a marca mesma da filosofia de Nietzsche” (MARTON, 1993, p.47).

O perspectivismo nietzschiano provém da dissolução da ideia de substância – isto é, não há fatos puros, mas apropriação humana de certas experiências –, destruindo a lógica dos fundamentos, dos ideais, das essências. Também provém da suspeita direcionada à cristalização semântica da linguagem, ou seja, nega a existência de significados dados objetivamente. Conforme Azeredo (2010), ao questionar os significados objetivamente dados, o perspectivismo nietzschiano não pretende questionar a existência ou não-existência de objetos externos, mas sim reforçar a ideia de que colocar um objeto em correspondência com um signo já é resultado de uma interpretação. Então, “a questão não se coloca em termos de conotação ou denotação, mas do instituir da interpretação, ou seja, do processo anterior que institui e relaciona o signo, o significante e o significado” (AZEREDO, 2010, p. 146).

Essa afirmação expressa uma constatação feita por Nietzsche (1989): “contra o positivismo, que se fica pelo fenômeno de que há apenas fatos, eu diria: precisamente o que não existe são fatos, mas tão-só interpretações” (NIETZSCHE, 1989, p. 94). Para o autor, não existe uma base onde se origina a interpretação ou onde a interpretação se deteria. No fundo, não há nada a interpretar, o que há são interpretações já construídas que se articulam indefinidamente. Do mesmo modo, Foucault (2000c), em *Nietzsche a Genealogia e a História*, diz que, se interpretar significa colocar uma interpretação oculta na origem, então, apenas a metafísica poderia interpretar o devir da humanidade. Porém, se interpretar é apossar-se por “violência ou sub-repção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpretações (FOUCAULT, 2000c, p. 26).

Recusando a existência de uma realidade em si, o perspectivismo nietzschiano introduz a interpretação nos domínios do mundo e, com isso, põe em causa as questões de fato e fundamento. Por meio de sua filosofia, procura desconstruir as pretensões universalistas afirmadas ao longo da tradição, mostrando que a verdade é o produto discursivo de um sistema que produz o certo e o errado. Desse modo, o perspectivismo nietzschiano remove a ideia de fundamento para o conhecimento ao recusar-se a conceder aos sistemas filosóficos respostas últimas e definitivas, seja no âmbito da moral, da política ou da estética.

Ao rejeitar o fundamento metafísico, Nietzsche (1998) não propõe substituí-lo por um novo fundamento, mas pela ideia de perspectiva. Conforme ele escreve:

Devemos afinal, como homens do conhecimento, ser gratos a tais inversões das perspectivas e valorações costumeiras, com que o espírito, de modo aparentemente sacrílego e inútil, enfureceu-se consigo mesmo por tanto tempo: ver assim diferente, querer ver assim diferente é uma grande disciplina e preparação do intelecto para sua futura objetividade - a qual não é entendida como observação desinteressada, mas como faculdade de ter seu pró e seu contra sob controle e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a diversidade de perspectivas e interpretações afetivas (NIETZSCHE, 1998, p. 108).

Substituindo os fundamentos por interpretações, a filosofia nietzschiana concebe todos os conceitos, teorias, proposições, como meras escolhas, opções e, portanto, contingências. Ao rejeitar os valores transcendentais – metafísica, religião, moral –, Nietzsche cria um vazio de sentido e nos faz ver que “o que existe é criado pelo homem, fruto de nosso impulso explicativo proveniente da lógica que tudo enquadra em categorias” (HERMANN, 2002, p. 143). Dessa forma, não dispomos mais de um saber fundamentado em causas últimas, perdemos todas as referências, pois a verdade não passa de “um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias” (NIETZSCHE, 1993, p. 80). Nietzsche mostra que a verdade não passa de uma metáfora, uma ilusão cujo sentido foi esquecido, portanto, não há fundamento para a verdade, assim como a verdade não pode ser tomada como fundamento do conhecimento. As verdades são históricas, provisórias, efêmeras.

Ao destituir a realidade de um sentido em si e a verdade de seu status de fundamento último do mundo, Nietzsche possibilita compreender a realidade na sua multiplicidade, pois o âmbito do verdadeiro e do falso se estabelece a partir da relação dos seres humanos entre si e destes com o mundo. Em outras palavras, o ser em si não é possível, é uma fábula; o que existe são relações que constituem os seres. É nesse sentido que consiste sua crítica à tradição metafísica:

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula que estabelece um "puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo", como "razão pura", "espiritualidade absoluta", "conhecimento de si", tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto algo absurdo e sem sentido (NIETZSCHE, 1998, p.109).

Podemos identificar nessa afirmação que não é possível um ponto de vista ou perspectiva externa ao mundo, pois o mundo é construído a partir de um conjunto de relações que possibilitam as próprias perspectivas ou pontos de vista. Isso implica abandonar a ideia de que existem um sujeito e um objeto que preexistem à atividade de conhecer, ou ainda, implica abandonar a ideia de um sujeito que está no centro e com capacidade de fundamentar as perspectivas.

Nietzsche (1989) explicita o caráter inventivo da ideia de homem e afirma que “o sujeito não é nada de dado, mas algo que é acrescentado pela imaginação. Algo que é metido por detrás” (NIETZSCHE, 1989, p. 65). Ele acrescenta que talvez a hipótese de um “sujeito unitário não seja necessária; talvez seja igualmente permitido admitir uma multiplicidade de sujeitos, cuja interação e luta entre si estejam na base de nosso pensamento e, em geral, de nossa consciência” (NIETZSCHE, 1989, p. 82). Entende que o sujeito metafísico, seja ele transcendental, psicológico, gramatical, não passa de mera ficção. A esse respeito, Marton (2000) afirma que, da perspectiva nietzschiana, isso que chamamos de alma ou sujeito metafísico – seja o sujeito cartesiano, kantiano ou hegeliano, enfim, o sujeito em todos esses contextos e planos – é inteiramente ilusório.

Arrogante e pretensioso, o sujeito moderno, para Nietzsche (2013), crê ser capaz de “apreender seu objeto pura e simplesmente sob forma de ‘coisa em si’, como se não houvesse alteração nem do lado do objeto nem do lado do sujeito” (NIETZSCHE, 2013, p. 35). Pretende conhecer tudo o que se passa à sua volta e dominar todos os impulsos, desejos e pensamentos. Em vez disso, pensa Nietzsche, o sujeito não passa de uma multiplicidade e de uma pluralidade de impulsos e afetos, desconstruindo a ideia moderna de sujeito, com suas conotações humanistas.

Ao retirar o sujeito cognoscente da base do conhecimento, Nietzsche (1989) coloca em seu lugar instintos múltiplos e heterogêneos. Esses instintos “formam um conjunto de forças em que uma força está sempre em relação com outra força, se exerce sempre sobre outra; uma relação que se dá em termos de luta, de imposição, de domínio” (MACHADO, 2002, p.91). Na mesma perspectiva, Deleuze (1976) afirma que em tudo o que existe – seja no mundo físico, social, político – há forças em permanente tensão entre si, vontades diferentes em tensão umas com as outras.

Não há objeto (fenômeno) que já não seja possuído, visto que nele mesmo, ele é, não uma aparência, mas o aparecimento de uma força. Toda força está, portanto, numa relação essencial com uma outra força. O ser da força é o plural; seria rigorosamente absurdo pensar a força no singular. Uma força é dominação, mas é também o objeto sobre o qual uma dominação se exerce. Eis o princípio da filosofia da natureza em Nietzsche: uma pluralidade de forças agindo e sofrendo à distância, onde a distância é o elemento diferencial compreendido em cada força e pelo qual cada uma se relaciona com as outras (DELEUZE, 1976, p. 6).

Cada pessoa, ao pensar, desejar e sentir, institui uma interpretação provisória de mundo que resulta de uma hierarquia⁷³ de forças em disputa entre si, de vontades que atuam sobre vontades⁷⁴, expressando a provisoriedade, o movimento, o caráter dinâmico das diversas interpretações. Como diz Deleuze (1976), “não se perguntará então como nasce um corpo vivo (químico, biológico, social, político), posto que todo corpo é vivo como produto arbitrário das forças que o compõem” (DELEUZE, 1976, p. 21).

Isso nos leva a pensar que o conhecimento não é a manifestação de uma essência anterior – originária de princípios metafísicos –, mas o resultado da ação criativa e inventiva do ser humano em constante luta por imposição de sentido. As invenções não resultam de atos isolados de criação, “elas estão em ação em um campo de forças, o que significa dizer que uma força age sobre outra força, que aquilo que as movimenta é a diferença entre uma força e outra” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 47), e é essa diferença que marca as diversas criações e invenções – ou aquilo que chamamos de verdade.

A valorização dos sentidos ou do corpo – em detrimento da consciência – tem a ver com o fato de que, no pensamento nietzschiano, a perspectiva da vida como vontade de potência é essencialmente a perspectiva dos instintos – de um sistema hierárquico de forças em constante relação. Mas o que querem as forças? O que quer a vontade de potência? A vontade de potência não está “à procura de um objetivo, de um motivo nem de um objeto para essa vontade. O que

⁷³ Na obra *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze (1976) esclarece como se estabelecem as hierarquias entre as forças: “em um corpo as forças superiores ou dominantes são ditas ativas, as forças inferiores ou dominadas são ditas reativas. Ativo e reativo são precisamente as qualidades originais que exprimem a relação da força com a força. As forças que entram em relação não têm uma quantidade sem que, ao mesmo tempo, cada uma tenha a qualidade que corresponde à sua diferença de quantidade como tal. Chamar-se-á de hierarquia esta diferença das forças qualificadas conforme sua quantidade: forças ativas e reativas” (DELEUZE, 1976, p. 21).

⁷⁴ Nietzsche (2013), na obra *Além do bem e do mal*, entende que a única causalidade existente é a causalidade da vontade e que “a vontade não pode naturalmente agir senão sobre a vontade e não sobre a matéria [...]; em resumo deve-se arriscar a hipótese de que em toda parte onde se constatam efeitos, é a vontade que age sobre a vontade e também que todo o processo mecânico, na medida em que é alimentado por uma força eficiente, não é outra coisa senão a força de vontade, o efeito da vontade. Admitindo, finalmente, que seja possível estabelecer que nossa vida instintiva inteira não é senão o desenvolvimento e diferenciação de uma só forma fundamental da vontade – quero dizer, conforme minha tese, da vontade de potência – admitindo que seja possível conduzir todas as funções orgânicas a essa vontade de potência, nela encontrar também a solução do problema da fecundação e da nutrição – é um só e mesmo problema – teríamos assim adquirido o direito de designar toda a força eficiente com o nome vontade de potência” (NIETZSCHE, 2013, p.64).

uma vontade quer é afirmar sua diferença” (DELEUZE, 1976, p. 7), mostrando que o homem emerge numa multiplicidade de forças que o atingem, liberando-o de qualquer identidade essencial e lançando-o no campo dos acontecimentos históricos permeados de relações de força e de poder. Em outras palavras, a “vontade de potência” quer e pode, mediante as “forças”, dar sentido e valor à vida sem recorrer a ídolos e ideais.

Nietzsche entende a vida atrelada ao mundo material, ao mundo dos instintos, dos apetites, das paixões, dos afetos, dos desejos, ou da vontade de potência. Daí a impossibilidade de elaborarmos conhecimentos isentos de interferências valorativas, pois a perspectiva nietzschiana subordina, “por intermédio da moral, a questão da verdade a uma teoria das formas de vida, dos estilos de vida, que funciona como critério de avaliação do conhecimento” (MACHADO, 2002, p.53).

Ao submeter o conhecimento à moralidade, Nietzsche (2013) coloca a vida como critério único de julgamento do conhecimento e da moral. Na obra *Além do bem e do mal*, o filósofo esclarece a relação entre conhecimento e vida ao afirmar que, seja qual for o valor que se “atribua ao verdadeiro, ao verídico, ao desinteressado, poderia muito bem acontecer que se devesse atribuir à aparência, à vontade de enganar, ao egoísmo e à cobiça, um valor superior e mais fundamental para toda a vida” (NIETZSCHE, 2013, p. 19). Ou ainda, “a falsidade de um juízo não é para nós uma objeção contra esse juízo. [...] trata-se de saber em que medida esse juízo acelera e conserva a vida” (NIETZSCHE, 2013, p. 20). Em outras palavras, o conhecimento é repleto de afetos, de paixões, de desejos, de vontades, de vida. Diria Nietzsche (1998) que concebê-lo como “imaculado”, inteiramente livre da vontade e dos afetos, seria como castrar o intelecto.

O autor considera que são os impulsos, as forças, a vontade de potência – determinações não conscientes – que estão na base de toda interpretação, provocando uma reviravolta na forma de pensar ao recusar conceder à consciência o primado da significação. Nessa perspectiva, a preocupação com a verdade ou a certeza não é o mais importante, pois, sendo a razão um fenômeno moral, “a questão dos valores, e no seu âmago a dos valores morais, é mais fundamental do que a questão da certeza” (MACHADO, 2002, p.54). Por isso, a intenção de Nietzsche não foi fazer uma pesquisa sobre a “verdade do valor”, e sim uma pesquisa sobre o “valor da verdade”, já que concebe o conhecimento como impregnado de interferências valorativas.

A crítica de Nietzsche à tradição metafísica não pretende ser uma teoria sistemática do conhecimento “que tenha por objetivo denunciar os pseudoconhecimentos, suas ilusões, seus erros e estabelecer as condições de possibilidade da verdade, o ideal do conhecimento

verdadeiro” (MACHADO, 2002, p. 51); pelo contrário, a contribuição nietzschiana consiste em denunciar o próprio ideal de verdade, e o valor da verdade será formalmente posto em questão. Não é a verdade ou a falsidade de um conhecimento que está em questão; o que a perspectiva nietzschiana questiona é o valor que se atribui à verdade/essência que a coloca em um lugar de superioridade em relação à falsidade/aparência.

Se as filosofias inauguradas por Platão e consolidadas na modernidade por Descartes se apoiam na ideia de um fundamento último capaz de garantir um conhecimento verdadeiro – fazendo deste mundo um erro, uma aparência –, Nietzsche (2001) afasta-se desse propósito e afirma que “o mundo das aparências é o único real: o mundo verdade foi acrescentado pela mentira” (NIETZSCHE, 2001, p.22). Trata-se, então, de entender que a vida não se encontra além dos fenômenos, assim como a vontade de potência não existe fora das forças, ou seja, pensamos com Marton (1993) que, em vez de esperar que um poder transcendente justifique o mundo, nós mesmos temos que dar sentido à própria vida.

Em suma, se o pensamento metafísico empenha-se em reduzir a multiplicidade de manifestações a um único discurso acerca da verdade – afirmando o idêntico, o mesmo –, o conhecimento perspectivista envolve a ideia de multiplicidade, de vontade de potência – diz sim à diferença, está atento à pluralidade de manifestações e, dessa forma, desconstrói as metanarrativas modernas.

Aquilo que Nietzsche desconstrói do pensamento moderno – Razão, Verdade, Sujeito, Moral – e alguns conceitos por ele criados – perspectivismo, vontade de potência – possibilitam ver, no espaço da escola onde desenvolvemos a pesquisa, além da hegemonia da lógica identitária da modernidade e seus mecanismos de subjetivação, movimentos de resistência de alunos/as e professores/as aos ideais de unidade, identidade e universalidade – presentes, inclusive, nas avaliações em larga escala. Até mesmo os valores morais cristãos e sua vontade de verdade e universalidade, sua vontade de controle do corpo, da sexualidade, do comportamento, nem sempre têm sido eficazes nos processos de subjetivação. Outras crenças, valores, comportamentos, surgem a todo o momento, desestabilizando o espaço controlado e normalizado da escola.

3.2.1 Sem “Sujeito” e sem “Verdade”: contribuições nietzschianas para pensar a Educação

Como vimos anteriormente, a filosofia da modernidade, caracterizada pela tradição metafísica, coloca no centro os princípios racionais e o sujeito epistêmico. Desse modo, influencia diretamente a concepção pedagógica moderna, estabelecendo seus fundamentos, e produz efeitos ainda hoje nos processos educacionais. Hermann (2002) diz que é “sob os auspícios da tradição dos grandes sistemas filosóficos que se articulam os fundamentos da educação” (HERMANN, 2002, p. 141), e a forma como a ideia de fundamento foi entendida na filosofia metafísica ocidental leva a supor que há uma garantia absoluta para a verdade. Para o campo educacional, “fundamentos seguros conduzem a uma intervenção pedagógica segura, podendo assim instrumentalizar-se o processo de formação humana” (HERMANN, 2002, p. 142).

Isso significa que a relação entre metafísica e pedagogia é algo antigo e persistente. Contudo, a profundidade da crítica de Nietzsche aos pressupostos fundamentais da modernidade exige que o discurso educacional recoloca a pergunta pelo sentido da educação, visto que “desautoriza um ideal com validade universal, as sólidas verdades que asseguram a intervenção pedagógica, as certezas emancipatórias e as expectativas de controle sobre o comportamento correto” (HERMANN, 2002, p. 145). Em outras palavras, “trata-se [...] de uma teoria que cancela, ou, pelo menos, suspende o conceito clássico de formação” (HERMANN, 2002, p. 143).

As categorias modernas dos fundamentos, da universalidade, das essências, do conhecimento a priori, da verdade, da unidade, da identidade, do sujeito, são transgredidas pela filosofia nietzschiana. A transgressão consiste em questionar a própria possibilidade da metafísica e a legitimidade de seus conceitos e valores. Contrapondo-se ao realismo metafísico, Nietzsche inaugura uma forma de pensar que podemos caracterizar, conforme Peters (2000), de:

Anti-epistemológica ou pós-epistemológica; um anti-essencialismo; um anti-realismo em termos de significado e de referência; um anti-fundacionalismo; uma suspeita relativamente a argumentos e pontos de vista transcendentais; a rejeição de uma descrição do conhecimento como uma representação exata da realidade; a rejeição de uma concepção de verdade que julga pelo critério de uma suposta correspondência com a realidade; a rejeição de descrições canônicas e de vocabulários finais; e, finalmente uma suspeita relativamente a meta-narrativas (PETERS, 2000, p.51).

Foucault (1997), na obra *Nietzsche, Freud, Marx*, diz que há na filosofia de Nietzsche uma crítica da profundidade ideal, da profundidade de consciência, e que essa crítica consiste em restituir a ideia de profundidade como um “segredo absolutamente superficial, [...] a descoberta de que a profundidade não é senão um jogo e uma ruga da superfície” (FOUCAULT, 1997, p.19). A perspectiva nietzschiana possibilita-nos pensar além dos fundamentos, dos transcendentais, da verdade, da identidade, do sujeito consciente e soberano, permitindo-nos ver que aquilo que chamamos de fundamento nada mais é que uma “dobra da superfície”.

Nesse sentido, pensar nietzschianamente a educação consiste em pensar os processos educativos indo além dos fundamentos metafísicos – o que significa dizer que a concepção de educação é uma concepção perspectivista. Nesse caso, o processo educacional não se dá a partir de um conjunto de conhecimentos fixos e imutáveis determinados por um currículo que aposta na “correspondência ou adequação com uma imaginada essência (a versão metafísica) ou com uma suposta coisa-em-si” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 50). Pelo contrário, a educação pensada a partir do perspectivismo entende que o conhecimento que compõe o currículo é uma das interpretações possíveis que foram forjadas, fabricadas e disputadas num jogo contínuo de forças.

Os conhecimentos que compõem o currículo da escola onde desenvolvemos a pesquisa são definidos – conforme os enunciados dos/as professores/as nas entrevistas –, por um lado, pelo referencial curricular do Estado e, por outro, pelas relações de poder das políticas de avaliação em larga escala em que a escola está envolvida. As avaliações padronizadas impõem os conteúdos prioritários para o ensino, que passam a ser considerados os mais importantes para constar no currículo. Ao afirmarem determinados conteúdos como legítimos, o referencial curricular e as políticas de avaliação em larga escala fazem perder de vista que a proposta curricular legitimada é apenas uma perspectiva e que nem sempre atende aos interesses da escola, de alunos/as e professores/as. Por isso, alunos/as resistem à aprendizagem desses conteúdos, e professores/as tecem suas críticas a esse modelo avaliativo.

Se o que ocorre com a educação escolar moderna e, de certa forma, ainda hoje é a tendência em reduzir a multiplicidade de perspectivas a uma única perspectiva que se coloca como a verdade da educação, a filosofia de Nietzsche, conforme Corazza e Tadeu (2003), ensina-nos que a verdade não é uma questão de redução à identidade:

[...] as aparências igualando-se na essência; as “coisas” na representação; as variações no conceito; o sensível no inteligível. A verdade consiste, em vez disso, num contínuo e incessante desdobramento da diferença. Uma coisa e outra e mais outra. Uma aparência que remete a outra aparência e ainda a uma outra. Uma perspectiva que se abre para outra que se abre sucessivamente para muitas [...]. Uma máscara que cai para revelar outra máscara e, depois mais outra, indefinidamente. Processo interminável de diferenciação e multiplicação das aparências, das perspectivas e das interpretações (CORAZZA; TADEU, 2003, p.51).

A verdade da educação, nesse sentido, não é uma suposta essência que se revela a um suposto sujeito idêntico a si mesmo, como têm pensado as teorias convencionais de educação. Em vez disso, sujeito e objeto são construções históricas forjadas por forças discursivas e práticas socioculturais. A crítica da verdade é inseparável da crítica do sujeito de conhecimento. Isso significa dizer que o sujeito nietzschiano não é constituinte, mas constituído, por isso “é infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas” (PETERS, 2000, p. 33). Por isso vemos os/as alunos/as da escola onde desenvolvemos a pesquisa sendo constituídos/as a partir de um jogo de forças entre relações de poder da epistemologia moderna ocidental – e as avaliações em larga escala são um de seus efeitos – e práticas de resistência a essa lógica identitária.

Então, na perspectiva nietzschiana, o sujeito já não é fixo e estável, não tem controle sobre seus sentimentos e sobre a realidade. Constitui-se não só como ser racional, mas também como ser sensível, com impulsos, desejos e necessidades. Cragolini (2005) destaca a necessidade de “desapegar-se de toda figura essencial e constitutiva do humano, para constituir-se, paradoxalmente, em figura – que se des-figura – da desapropriação e da não conservação de si” (CRAGNOLINI, 2005, p. 1201). Ou ainda, a necessidade de desapegar-se da segurança e do conforto que o “eu” fixo e estável tem proporcionado aos discursos educacionais.

Contudo, pensar a educação sem o sujeito fixo e estável como origem transcendental do conhecimento e da ação é algo ainda difícil na escola onde desenvolvemos a pesquisa. A hegemonia das relações de poder da epistemologia moderna ocidental e das avaliações em larga escala tem ofuscado a possibilidade de compreender o sujeito na sua historicidade, como constituído em uma “complexa e heterogênea combinação de elementos das mais diversas ordens e origens: conscientes e inconscientes, mentais e corporais, naturais e históricos, materiais e culturais” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.52). Um dos grandes desafios dessa escola – e da sociedade em geral – é deixar ver que o sujeito só se torna compreensível na multiplicidade e na diferença, deixar ver que é preciso substituir a estabilidade e a segurança pela contingência como parte do processo educativo.

Ao mostrar o caráter inventivo da razão autônoma e do sujeito moral metafísico, o pensamento nietzschiano desconstrói os valores entendidos como absolutos, naturais e universais, capazes de nortear e avaliar as ações humanas – valores que ainda circulam no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa. Corazza e Tadeu (2003) dizem que pensar nietzschianamente os valores significa questionar “o caráter absoluto dos valores, perguntando sempre pelas condições, pelos tipos históricos que fizeram com que eles valessem como valores” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 54). De acordo com esses autores, nenhum valor existe enquanto entidade absoluta, resultando sempre de um jogo de forças em disputa por instituir valorações.

Mesmo sabendo com Nietzsche que os valores não estão dados, não são entidades absolutas, são criados e disputados nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e o mundo – pois os valores não podem ser pensados em termos de culto, mas em termos de criações humanas, “demasiado humanas” –, a concepção de educação que ainda persiste na escola onde desenvolvemos a pesquisa parte do pressuposto de que os valores são extraídos de um princípio absoluto – no caso, o “Deus” cristão –, dificultando as possibilidades de questionamento. Nesse contexto, pensamos que a perspectiva nietzschiana nos desafia a perguntar sobre o valor dos valores que norteiam a educação, perpassam o currículo e constituem os sujeitos – suas identidades e diferenças –, nos desafia a reavaliar a educação e o conjunto de seus valores. O que importa não é perguntar sobre o que é verdadeiramente a educação, mas, antes, perguntar que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem a educação e nos constituem enquanto sujeitos.

Nietzsche ensina-nos que as propostas educacionais voltadas para um ideal a ser alcançado, seja o sujeito soberano, a verdade essencial ou os valores absolutos – que ainda persistem naquela escola –, esquecem a realidade, o indivíduo, a vida, com suas contingências e arbitrariedades; esquece “que o ideal é sempre uma segurança, uma familiaridade e que, por se considerar bom e justo, requer a repressão dos impulsos da vida” (HERMANN, 2002, p. 150). Esses ideais têm produzido efeitos de subjetivação nos processos educacionais. Ainda vemos valores com pretensões de universalidade – nesse caso, valores morais cristãos – ser cultuados no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, contribuindo para a homogeneização dos processos de subjetivação dos/as alunos/as.

As propostas educacionais que afirmam o sujeito soberano, consciente e capaz de conhecimento objetivo têm, segundo Silva (2011), promovido e servido para que determinados grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos, silenciando as vozes dos grupos que não estão representados no discurso universal e

hegemônico e, em decorrência, naturalizando as identidades e diferenças. A perspectiva nietzschiana possibilita desconstruir o discurso dos ideais universais e naturalizados da modernidade, da qual a educação é herdeira, mostrando sua construção histórica, portanto, interessada, provisória e passível de transformação. A desconstrução permite-nos abrir os discursos que se pretendem universais e naturais a fim de tornar visível aquilo que foi invisibilizado pela universalidade e naturalização. Vejamos a seguir as contribuições de Michel Foucault a esse respeito.

3.3 Foucault e a genealogia do sujeito: implicações para a educação.

“Não me pergunte quem eu sou e não me diga para permanecer o mesmo”.

(FOUCAULT, 2005, p. 20)

Michel Foucault, pensador do século XX, se empenhou-se em revirar a história a fim de mostrar as crenças acerca de nossa “origem” ocidental. Afirmando-se leitor de Nietzsche e considerando-o um interlocutor de grande estima e um potencializador crítico das condições pelas quais o homem ocidental foi se inventando e reinventando, nos fez renunciar ao conforto das verdades únicas e de um suposto sujeito constituinte.

Por não construir um sistema filosófico, foi apontado como teórico da descontinuidade. Sua filosofia, ao contrário de grande parte da tradição, não se propôs a formar uma teoria sistemática. Como tentativa de sistematizar o que não pode ser sistematizado, muitos de seus intérpretes costumam destacar três momentos em seu pensamento – arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética –, embora não seja concebível em Foucault pensar esses três momentos – saber-poder-sujeito – separadamente⁷⁵.

Em *O sujeito e o Poder*, Foucault (2013) afirma que o que norteou sua trajetória filosófica “não foi analisar o fenômeno do poder, nem elaborar os fundamentos de tal análise [...] ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2013, p. 273). Ao elaborar a crítica à

⁷⁵ Veiga-Neto (2003) afirma que a maioria dos especialistas em Foucault costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas como arqueologia, genealogia e ética. “A primeira fase – arqueológica – corresponde às obras que vão de *História da Loucura* (1961) até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O Nascimento da Clínica e As palavras e as coisas*. A segunda fase – genealógica – começa com *Ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da sexualidade – a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e punir*. À terceira fase – ética –, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da sexualidade – O uso dos prazeres e O cuidado de si* – publicados pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984” (VEIGA-NETO, 2003, p. 41-42).

soberania concedida ao sujeito da modernidade, Foucault foi levado a tematizar o saber e o poder, visto que concebe o sujeito como produto de relações de saber/poder. Por isso, pensar o sujeito implica pensar o poder e o saber, temas imbricados ao longo de toda a obra de Foucault.

Assim, podemos entender que a questão central no pensamento de Foucault sempre foi a questão do sujeito – “ele, que foi apontado como ‘aquele que matou o sujeito’ esteve sempre preocupado com esse fenômeno e com sua constituição” (GALLO, 2006, p.178). Em *As palavras e as coisas*, anuncia o desvanecimento do sujeito moderno enquanto uma forma histórica de sujeito apresentada pela filosofia ocidental.

O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo. Se essas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram, se, por algum acontecimento de que podemos quando muito pressentir a possibilidade, mas de que no momento não conhecemos ainda nem a forma nem a promessa, se desvanecessem, como aconteceu, na curva do século XVIII, como o solo do pensamento clássico – então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia (FOUCAULT, 2000a, p. 536).

Ao fazer a crítica do conhecimento e da verdade sobre o homem, Foucault (2000a) critica também o sujeito do conhecimento e posiciona-se contra as teorias que situam a verdade no sujeito transcendental. Empenha-se em desfazer-se desse sujeito que “desde sua emergência até seu iminente desaparecimento [...] tem um estatuto ambíguo, ao mesmo tempo objetivado no conteúdo positivo do saber e elevado a sujeito de fundamentação dos conhecimentos” (CANDIOTTO, 2010, p.59). A filosofia moderna, ao atribuir ao sujeito uma verdade – na condição de objeto de conhecimento e/ou de sujeito de conhecimento – esquece que o sujeito é constituído na empiricidade do mundo, que é na dispersão entre os saberes empíricos que o sujeito vive e atribui sentido aos acontecimentos.

Foucault (2000c) propõe desconstruir a ideia de um sujeito constituinte, mostrando como o sujeito se constitui na trama da história. Por meio de uma genealogia, o autor pretende mostrar uma forma de história “que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 2000c, p.7). Foucault é um teórico que rompe com a concepção moderna e iluminista de sujeito, provocando um descentramento da identidade e do sujeito moderno. Abandonando a ideia de um “sujeito desde sempre aí”, procura mostrar de que maneira esse sujeito é constituído. Procede à sua investigação analisando as diversas instituições modernas, não para traçar uma história das construções sociais, mas na busca da ação destas sobre os homens desse período.

Foucault (1996) analisa as diversas instituições, com seus saberes e poderes, e como elas produziram o "homem moderno". Mediante essa análise, sugere que a constituição desse sujeito se dá via um tipo específico de poder, alicerçado nas instituições da modernidade: o poder disciplinar. Para o autor, o poder disciplinar “é um poder que, 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, 1996. p. 153). A disciplina fabrica indivíduos, pois se constitui em uma técnica que toma os indivíduos tanto como objetos quanto como instrumento de seu exercício. Ou seja, o poder disciplinar “não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 1996. p. 153).

O poder disciplinar, referido por Foucault (1996), desenvolve-se nos séculos XVII e XVIII na Europa e foi aplicado primeiramente em instituições específicas – como conventos e exércitos – e então se espalha na sociedade como um todo. O poder disciplinar, ou as disciplinas, caracteriza-se por uma variedade de técnicas aplicáveis às mais diversas instituições sociais com o propósito de disciplinar a vida e o corpo. Conforme Ratto (2007), o que é específico das disciplinas “é debruçar-se sobre os corpos individuais em uma perspectiva microscópica, detalhista, abordando-os nos detalhes, de modo extensivo, intermitente, cotidiano” (RATTO, 2007, p. 116), com o objetivo de fabricar “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1996, p. 127). Corpos exercitados e dóceis são aqueles que podem ser utilizados, transformados, aperfeiçoados a fim de tornarem-se úteis a valores econômicos ligados à eficiência e à rentabilidade – ou ainda, são corpos fabricados para atender às demandas postas pela modernidade.

Alguns/algumas professores/as da escola onde desenvolvemos a pesquisa ainda se utilizam das técnicas do poder disciplinar na tentativa de produzir corpos submissos e dóceis. O professor Paulo entende que a disciplina é fundamental na sala de aula e argumenta que “crianças e adolescentes não têm noção das coisas”, por isso afirma a necessidade de “uma rede de adultos” em torno dessas crianças e adolescentes, “que é a escola, mais os pais, a família, o conselho tutelar, para direcioná-los, seja na palmada, seja na cintada, se não tem quem fizer isso para salvar o futuro deles como adultos, eles vão ficar abandonados”. Isso mostra a importância da disciplina naquele espaço escolar. Os/as alunos/as precisam submeter-se às normas disciplinares impostas pela escola; caso isso não aconteça, outras instâncias são acionadas, como a família, o/a psicólogo/a, o conselho tutelar. Também vemos professores/as questionarem os dispositivos disciplinares em ação na escola, como é o caso da professora Maria. Ela diz que os/as alunos/as “precisam se expressar e dentro deste espaço (escola) onde

eles têm pessoas da mesma idade, onde eles têm relação com alguém de confiança que é o professor, mas a gente acaba tendo que inibir, eu acho isso muito triste”. A crítica da professora Maria tem a ver com o espaço estriado da escola e seu efeito de normalização e homogeneização; tem a ver com as técnicas do poder disciplinar que pretendem assegurar a ordenação das multiplicidades humanas com o máximo de economia nas forças empregadas.

Embora haja movimentos de resistência ao poder disciplinar – como é o caso da professora Maria –, destacamos que o que ainda prevalece como hegemônico na escola onde desenvolvemos a pesquisa é a tentativa de ordenação das multiplicidades humanas utilizando as técnicas do poder disciplinar. Com isso, queremos dizer com Foucault (1996) que o poder disciplinar se utiliza de determinados mecanismos que funcionam de forma articulada nas mais diversas instituições – inclusive na escola onde foi desenvolvida esta pesquisa –, como vigilância hierarquizada, sanção normalizadora e exame.

A vigilância hierárquica possibilita ao poder disciplinar um olhar extensivo sobre todos os que estão no seu domínio. As hierarquias inferiores são observadas pelos seus superiores diretos e assim sucessivamente, culminando na hierarquia máxima, cujo interesse é conhecer e controlar tudo e todos. De acordo com Foucault (1996), por meio da vigilância hierárquica, o poder disciplinar torna-se um sistema integrado:

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações [...]; essa rede sustenta o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um chefe, é o aparelho inteiro que produz poder e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo (FOUCAULT, 1996, p. 158).

Todo esse processo é concretizado organizando as disposições espaciais e os projetos arquitetônicos de tal forma que o olhar disciplinar tudo possa ver e, ao mesmo tempo, não possa ser visto. O panóptico⁷⁶, projeto arquitetônico descrito por Jeremy Bentham no século XVIII, representa bem esse mecanismo de vigilância – faz com que “a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (FOUCAULT, 1996, p.

⁷⁶ Foucault (1996), em *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, refere-se ao panóptico como uma máquina que fabrica efeitos homogêneos de poder, “de modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas. Bentham se maravilha de que as instituições panópticas pudessem ser tão leves: fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas; basta que as separações sejam nítidas e as aberturas bem distribuídas. [...] Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo” (FOUCAULT, 1996, p. 179).

178). Ou seja, o que importa é que as pessoas que estão sendo vigiadas jamais tenham a certeza da vigilância – pensar que poderiam estar sendo vigiadas é suficiente para manter a disciplina.

Os efeitos do panóptico são visíveis e expressos por Foucault da seguinte forma: como “um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo” (FOUCAULT, 2000c, p.218). O panóptico representa uma forma de exercer o poder que garante que os sujeitos se mantenham espontaneamente subordinados ao poder que age sobre eles.

A sanção normalizadora, outro mecanismo do poder disciplinar, é uma forma específica de punição de comportamentos e atitudes também específicos. Tudo o que não é controlado e punido pelos grandes sistemas de punição, cabe à sanção normalizadora vigiar para conhecer e controlar as ações, as condutas e os comportamentos de forma sutil e detalhada. As atitudes e comportamentos a que nos referimos são “a forma de utilização do tempo, a forma de pronunciamento de discurso, a forma de usar o corpo e a sexualidade, a maneira de se expressar e manifestar [...] as desatenções, a imodéstia, a indecência” (FONSECA, 2011, p. 58), ou todos os gestos, comportamentos, atitudes, valores que não estão de acordo com a instância que vigia.

A normalização opera classificando e qualificando determinados comportamentos em detrimento de outros. Assim, age sobre as condutas desviantes, fazendo-as adequar-se aos valores convencionados. Esse agir sobre condutas particulares “permite enquadrar as especificidades e diferenças no sistema operacional da disciplina, ou seja, permite normalizar” (FONSECA, 2011, p. 60), homogeneizar.

O exame também é um instrumento do poder disciplinar; por meio dele, o indivíduo é constituído enquanto objeto documentado. Instituições modernas, como hospitais, escolas e prisões, constituem o indivíduo como objeto descritível e analisável. Cada indivíduo torna-se um caso. O caso, diz Foucault (1996), não é mais, como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de acontecimentos que qualificam uma ação e podem modificar a aplicação de uma regra, “é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser qualificado, normalizado, excluído” (FOUCAULT, 1996, p. 170).

As constantes inspeções realizadas nas instituições disciplinares – provas, interrogatórios – transformam o corpo em objeto a ser descrito em prontuários, anotações e relatórios. Os indivíduos são identificados e diferenciados a partir das anotações que constam nos registros sobre suas singularidades, capacidades, aptidões e desenvolvimento individual.

As análises foucaultianas das prisões, dos hospitais, dos hospícios, das escolas, mostram como o condenado, o doente, o louco, a criança, eram objetos de descrição e análise. Esse procedimento possibilita o controle e o domínio de cada individualidade mediante um processo constante de objetivação e sujeição.

Ressaltamos que esses mecanismos do poder disciplinar – vigilância hierárquica, sanção normalizadora, exame – são estratégias a que os/as professores/as que estamos analisando recorrem para a docilização dos corpos e para a padronização e homogeneização das subjetividades dos/as alunos/as. O poder disciplinar age no espaço da escola em que esses/as professores/as atuam como um importante dispositivo de controle e normalização das condutas, dos comportamentos, das identidades e diferenças.

Cabe ainda ressaltar que, para Foucault (1996), o nascimento das “ciências do homem” tem sua origem “nesses arquivos de pouca glória onde foi elaborado o jogo moderno das coerções sobre o corpo, os gestos, os comportamentos” (FOUCAULT, 1996, p. 171). São exemplos dessas ciências o saber psiquiátrico (oriundo das observações médicas dos internados), a criminologia (a partir dos registros sobre os detentos) e a pedagogia (observando-se as condutas e a adaptação das crianças às tarefas escolares). Todas essas instituições – o hospital, a prisão e a escola - caracterizam-se, por um lado, pelo exercício do poder e, por outro lado, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento do saber.

Podemos dizer que as estratégias de constituição do sujeito, na sociedade moderna, estão diretamente ligadas ao poder disciplinar. A disciplinarização da sociedade⁷⁷ tem como efeito maior produzir indivíduos que atendam aos propósitos de “uma acumulação e uma gestão útil dos homens; produzir o indivíduo comum [...] produzir um indivíduo que permita a extração de algo de todas as suas atividades e de seus momentos; produzir, enfim, indivíduos dóceis e úteis” (FONSECA, 2011, p. 79).

Se os séculos XVII e XVIII consolidam o poder disciplinar, o final do século XVIII e o início do século XIX veem surgir uma nova tecnologia do poder, denominada por Foucault de biopoder. Com isso, não estamos dizendo que o poder disciplinar perde sua força; ao contrário, com sua união ao biopoder, estreitam-se as relações entre saber e poder. O biopoder, entendido por Foucault (1999) como uma tecnologia de poder, “não exclui [...] a técnica

⁷⁷ De acordo com Fonseca (2011), a sociedade disciplinar é obtida quando, “ao lado das prisões, as escolas, os hospitais, as indústrias e as outras instituições são investidas pelas técnicas disciplinares. O que as diferencia é a gradação de poder e investimento disciplinar que realizam sobre os diferentes aspectos da existência daqueles a que elas se vinculam. O que possuem em comum é a utilização da disciplina que permite a concretização da grande economia de poder, cuja fórmula o século XVIII procurou, quando veio à tona o problema da acumulação e da gestão útil dos homens” (FONSECA, 2011, p.79).

disciplinar, mas a embute, a integra, a modifica parcialmente e, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela e incrustando-se efetivamente a essa técnica disciplinar prévia” (FOUCAULT, 1999, p. 288-289).

O biopoder age por meio de biopolíticas, cujo campo de intervenção vai ser todo um conjunto de fenômenos, o que envolve a natalidade, a morbidade, as incapacidades biológicas, os efeitos do meio – é a partir desses fenômenos que a biopolítica vai construindo um saber e definindo o campo de intervenção de seu poder. Foucault (1999) diz que a biopolítica “lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 293). As biopolíticas não agem sobre os corpos individuais, vigiando, treinando, intensificando suas forças e aumentando seus rendimentos – função desempenhada pelas técnicas disciplinares. A biopolítica direciona-se ao homem enquanto espécie, enquanto ser vivo, “uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 1999, p. 289). Ou seja, “o fato de viver não constitui uma base que emerge vez em quando, pela morte e a fatalidade, entrando no campo de controle do saber e das intervenções do poder” (CASTRO, 2009, p. 58).

Utilizando-se da tecnologia da confissão⁷⁸, a biopolítica apropria-se da verdade proferida pelo indivíduo e, quando interpretada e decifrada por aquele que ouve a confissão, transforma-se em verdade científica. Desse modo, “a revelação da verdade não depende unicamente do sujeito que confessa, mas de uma tarefa conjunta daquele que fala e daquele que ouve, [...] a revelação só se torna revelação da verdade quando acompanhada de uma decifração” (FONSECA, 2011, p.97). Isso significa dizer que a função daquele que ouve a confissão é interpretativa, cabendo-lhe formar um discurso da verdade pela conjugação da confissão e de sua interpretação.

O século XIX é marcado por um processo de cientifização dos saberes, cujo propósito é tornar o indivíduo um objeto conhecido tanto para os outros quanto para si próprio. Diferentemente das técnicas disciplinares, Veiga- Neto (2003) diz que os saberes postos a serviço do biopoder objetivam o controle da espécie e fazem surgir o conceito de população

⁷⁸ De acordo com Fonseca (2011) a confissão não pode ser entendida como uma prática espontânea que ocorre no ocidente. Não foi um acaso o homem ocidental se tornar confidente “pelo contrário, tal tecnologia deve ser vista como um conjunto de dispositivos e prescrições elaborado e preciso em seus objetivos. Envolve processos calculados de práticas particulares. [...] O que impulsiona o indivíduo à confissão é a persuasão de que tal prática o levará a um autoconhecimento. O desejo de conhecer a verdade sobre si mesmo exerce sobre o indivíduo um poder que o seduz e o faz confessar” (FONSECA, 2011, p. 92).

para dar conta de uma dimensão coletiva que, até o momento, não havia sido um problema no campo dos saberes.

As ciências do homem e seu respectivo poder de normalização visam, por meio de mecanismos reguladores e corretivos, cada vez mais a um ajustamento à norma. Pensamos com Portocarrero (2004) que o biopoder se caracteriza pela crescente importância da norma, que distribui os sujeitos num campo de valor e utilidade. Para a autora, uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de técnicas de poder centradas na vida. “A principal característica das técnicas de normalização consiste no fato de integrarem no corpo social a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades” (PORTOCARRERO, 2004, p.141).

Os diversos conhecimentos, como psiquiatria, psicologia, medicina – que surgem como efeito das técnicas de confissão e interpretação e adquirem status de ciência –, não se restringem à identificação das coisas a serem conhecidas, mas agem por intermédio da regulação, normalização; dizem sobre o normal e o anormal, sobre a inclusão e a exclusão de indivíduos e grupos, sobre o corpo e a alma, sobre a vida e a morte.

Queremos destacar que, assim como o poder disciplinar – mediante a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame – age na escola onde foi realizada a pesquisa, com o intuito de homogeneizar as subjetividades dos/as alunos/as, também age a biopolítica. Embora já tenhamos falado sobre isso no primeiro capítulo, reforçamos que essa escola está envolvida nas relações de poder das políticas de avaliação nacional. A escola obteve alto IDEB em 2011 e tem se empenhado para manter esse índice e, inclusive, aumentá-lo. Pensamos com Foucault (1999) que, quando os resultados das avaliações em larga escala realizadas pelos/as alunos/as são transformados em dados estatísticos, entram no campo da biopolítica e passam a influenciar as políticas educacionais e a ter efeito sobre as populações. Em outras palavras, os dados estatísticos produzidos a partir dos resultados das avaliações em larga escala geram um campo de saber/poder que se traduz em biopolíticas, ligadas, de certo modo, aos interesses hegemônicos vigentes, que regulam e controlam os processos de ensinar e aprender.

Do mesmo modo, no contexto escolar onde desenvolvemos a pesquisa, pensamos o referencial curricular do Estado como uma forma de biopolítica. Silva (2007) diz que o currículo produz subjetividades, produz efeitos de verdade na prática educacional. Então, quando o referencial curricular do Estado determina quais conteúdos devem ter prioridade nas propostas curriculares, exerce sua vontade de poder e vontade de verdade para excluir, invisibilizar, subalternizar, não apenas outros conteúdos, outras propostas curriculares, mas também outras subjetividades. A professora Isabel diz que a escola tem que seguir o referencial

curricular do Estado e argumenta que é preciso ensinar os conteúdos que o referencial estabelece “para que os alunos que são transferidos ou venham de outras escolas não tenham nenhum problema em ficar com falta de conteúdo”. A professora Verônica também ressalta que é preciso considerar os conteúdos “da grade curricular da Secretaria de Educação [...] nós temos que seguir isso aí”. Mesmo sendo um “referencial curricular”, para essas professoras, coloca-se como a “norma” a ser seguida. Dessa maneira, entendemos que o referencial curricular do Estado age nessa escola como uma biopolítica de regulação e normalização das populações que participam dos processos educacionais.

Temos na escola pesquisada, por um lado, o poder disciplinar, que, por intermédio de mecanismos disciplinares, disciplina o corpo na sua individualidade; por outro lado, temos as biopolíticas, que, por meio de mecanismos de regulamentação – como é o caso das políticas de avaliação nacional e das políticas curriculares –, atuam sobre as populações que participam dos processos educacionais. Foucault (1999) diz que, de “uma anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas o que eu chamaria de uma biopolítica da espécie humana” (FOUCAULT, 1999, p.289). Essas duas formas de poder, para Veiga-Neto (2003), embora se situem em polos antagônicos – num polo, a unidade e, no outro, o conjunto –, operam interligadas, desenvolvendo o poder sobre a vida – o biopoder.

A esse respeito, vale lembrar o curso ministrado por Foucault no Collège de France em 1976, em que encerra sua fala perguntando por que a sexualidade adquiriu uma importância fundamental no século XIX. Como resposta, destaca em especial:

[...] de um lado, a sexualidade, enquanto comportamento exatamente corporal, depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente [...]; e depois, por outro lado, a sexualidade se insere e adquire efeito, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo do indivíduo mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população. A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação (FOUCAULT, 1999, p. 300).

Nesse sentido, o poder disciplinar – por meio da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame – e as biopolíticas – mediante as ciências da vida – caracterizam-se menos pelo seu poder inibidor e mais pelo seu efeito produtivo. De acordo com Foucault (1996), não podemos descrever sempre os efeitos do poder de forma negativa – poder que exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. “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, 1996, p.172). Daí podermos afirmar que o principal efeito desses poderes seja a produção de um tipo de indivíduo: o indivíduo moderno⁷⁹.

Tais considerações mostram que a compreensão do poder em Foucault se afasta das concepções tradicionais de poder – a “hipótese repressiva do poder” ou sua representação jurídico-discursiva –, em que o poder é uma instância unificada na figura do Estado e age de forma vertical, reprimindo por meio da lei. Essa posição, diz Kohan (2003), é “do marxismo dominante na universidade francesa nos anos 1970: supõe-se um certo sujeito prévio cuja relação com a verdade e cujas condições econômicas e políticas estão mascaradas e oprimidas pela ideologia dominante” (KOHAN, 2003, p.71). O poder, nessa perspectiva, é visto como negativo; seria um elemento que impede o acesso à verdade e a uma sociedade economicamente e politicamente socialista. Na ótica foucaultiana, essas análises do poder trazem inúmeros problemas, pois:

Por um lado, supõe um sujeito originário, idêntico e absoluto como fundamento de sua análise; por outro lado, não percebem como as condições econômicas e políticas não são um véu para o sujeito, mas aquilo por meio do qual ele se constitui; além do mais, colocam alguns sujeitos dentro do poder e outros fora, como se tais dicotomia e exterioridade fossem possíveis; por último, elas não conseguem perceber a força produtiva, afirmativa, do poder (KOHAN, 2003, p. 71).

Na perspectiva foucaultiana, as relações de poder não estão na base das relações legais, mas no plano das disciplinas e de seus efeitos de normalização e moralização. Isso implica considerar não a “impotência ou inoperância do poder soberano, mas sim a maior eficácia de um conjunto de poderes que em vez de negar e reprimir atuavam discretamente na produção de realidades [...] por meio de processos disciplinares e normalizadores” (DUARTE, 2008, p. 47).

Para Foucault (2004), o sujeito não é dado a priori, nem é livre e autônomo – como apresentado pela filosofia moderna –, sendo sempre pensado como efeito de múltiplas e horizontais relações de poder e saber que o caracterizam como assujeitado e disciplinado. Nessa perspectiva, não há um sujeito soberano, fundador, universal, que poderíamos encontrar em

⁷⁹ Tanto o termo *indivíduo* quanto o termo *sujeito* aparecem nas obras de Foucault, por isso, cabe um breve esclarecimento sobre esses conceitos. Fonseca (2011) destaca que a constituição do indivíduo se dá via processos de objetivação e subjetivação, sendo que “os primeiros o constituem enquanto objeto dócil e útil e os segundos enquanto um sujeito. Pode-se então dizer que o termo ‘sujeito’ serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil e útil e sujeito” (FONSECA, 2011, p. 26).

qualquer tempo e lugar. Foucault (2004) diz ser muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito e pensa, pelo contrário, “que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, [...] a partir de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural” (FOUCAULT, 2004, p. 291). Com isso, Foucault (2004) nos faz ver que as subjetividades dos/as alunos/as da escola em que desenvolvemos a pesquisa não são construídas apenas por relações de poder que os/as sujeitam; as práticas de resistência que esses/as alunos/as desenvolvem contra os processos de sujeição são tão produtivas quanto as relações de poder, e são esses jogos de forças que marcam os processos de subjetivação.

Por esse motivo, depois de ter apresentado em *Vigiar e Punir* como se fabrica o indivíduo moderno – efeito e instrumento de relações de poder e dispositivos de normalização –, Foucault adverte-nos que “temos que ouvir o ronco surdo da batalha” (FOUCAULT, 1996, p. 269), o que leva a pensar que, mesmo numa sociedade normalizadora, a resistência a práticas disciplinares e biopolíticas é sempre possível. Para dizer de outra forma, o exercício do poder pressupõe sempre práticas de liberdade no âmbito mesmo das relações de poder do momento presente, e é sempre possível inventar outras práticas que possibilitem a constituição de outras subjetividades, de outros sujeitos; é sempre possível pensar a vida além dos dispositivos de disciplinamento e das biopolíticas.

Portanto, liberdade e poder não se opõem; um precisa do outro, pois o poder só se exerce sobre indivíduos livres e a liberdade acontece em meio às relações de poder. No entanto, a liberdade à qual se refere Foucault (1996) não é exercida por indivíduos livres e autônomos, como pensada na modernidade, e sim por indivíduos que se constituem no jogo das relações de poder. Conforme Kohan (2003):

Esta liberdade não é exercida por indivíduos soberanos ou autônomos, constituídos previamente, mas por indivíduos que, na trama das relações de poder que os atravessam, podem perceber outras coisas, diferentemente daquelas que estão percebendo; dizer outros discursos, diferentemente daqueles que estão dizendo; julgar de outra forma, diferentemente de como estão julgando; pensar outros pensamentos, diferentemente daqueles que estão pensando; fazer outras práticas, diferentemente daquelas que estão fazendo; ser de outra forma, diferentemente de como estão sendo (KOHAN, 2003, p. 88).

De acordo com Foucault (2000d), onde existe uma relação de poder, existe a possibilidade de resistência, pois “nunca somos definitivamente armadilhados pelo poder: é sempre possível modificar a sua influência, sob determinadas condições e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2000d, p.267). Para o autor, não faz sentido perguntar pelo

que somos, mas recusar o que somos, “temos de imaginar e construir o que podemos ser para nos livrarmos desse duplo constrangimento político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno” (FOUCAULT, 2013, p. 283). A tarefa consiste em enfrentar os mecanismos de sujeição para ampliar o espaço da liberdade e construir formas alternativas de subjetividade.

Com base em Foucault, Kohan (2000) diz que constituição de subjetividade não é um processo natural, determinado, necessário.

Pelo contrário, ele é histórico, arbitrário, contingente. Por isso, o intelectual é também um genealogista, alguém que procura a data histórica da invenção de uma idéia, de uma relação, de um dispositivo. Também por isso faz sentido falar de libertação e de liberdade, porque sendo nossa subjetividade constituída, e não dada, é preciso reconhecer as bases desta constituição para poder recusá-la e gerar outras formas de subjetividade (KOHAN, 2000, p.60).

Ao pensar os sujeitos como constituídos historicamente em meio a relações de poder e saber, envoltos em múltiplas forças e jogos de verdade, Foucault descentraliza o sujeito moderno e o destitui de seu caráter apriorístico. Ele mostra que “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 136). Dito de outra maneira, tornamo-nos sujeito mediante uma dupla sujeição – a sujeição em relação ao outro e a sujeição que liga o sujeito à sua identidade.

A constituição das subjetividades não é pensada a partir da unidade e identidade – característica da filosofia moderna e, inclusive, das avaliações em larga escala. Se, na perspectiva da modernidade, a constituição das subjetividades sustenta-se na “crença em um eu idêntico a si mesmo. [...] que faria da consciência de si um sentimento imediato, mais certo e mais profundo do que todos os saberes da razão, que todas as ficções da linguagem” (LAROSSA, 2003, p. 39), na perspectiva foucaultiana, “essa aventura conduz até onde não estava previsto, à consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose” (LAROSSA, 2003, p. 39).

Se as subjetividades – identidades e diferenças dos sujeitos – estão em constante movimento, se a autoconsciência surge ao colocar-se em questão a autoconsciência, se o que se é só aparece ao colocar-se em questão o que se é – “dialética viva e infinita de identificações e desidentificações” (LAROSSA, 2003, p. 41) –, então, mesmo que não “possamos desinventar a nós mesmos, possamos ao menos reforçar a questionabilidade das formas de ser que têm sido inventadas para nós e começar a inventar a nós mesmos de forma diferente” (ROSE, 2001, p.

198). Isso é plenamente possível, inclusive na escola onde a pesquisa foi conduzida – a todo o momento, regras são burladas, questionadas, desestabilizadas, pelos movimentos de resistência aos processos de subjetivação –, pois "o sujeito não é fundamento, unidade originária, idéia, dono de si, identidade já constituída que se relaciona com o mundo" (KOHAN, 2000, p.59); pelo contrário, é na relação com o mundo e com os outros que ele se constitui.

3.3.1 “*Não me pergunte quem eu sou, não me peça para permanecer o mesmo*”: a constituição do sujeito escolar na trama da história

Ao analisar o discurso racional da modernidade compreendido como uma imbricada rede de saber/poder, Foucault desconstrói uma das metanarrativas modernas caras à educação – a ideia do sujeito epistêmico desde sempre dado. Em vez de aceitar um sujeito que preexiste ao mundo social como uma entidade desde sempre dada, o autor dedicou-se, no decorrer de sua obra, a “averiguar não apenas como se constitui essa noção de sujeito que é própria da modernidade, como também de que maneiras nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos, isto é, de que maneira cada um de nós se torna essa entidade a que chamamos de sujeito moderno” (VEIG-NETO, 2003, p. 131). Isso nos leva a entender que as subjetividades são sempre produzidas, não estão dadas na origem, nem são imanentes à natureza humana. As identidades e diferenças dos sujeitos constituem-se em cada época a partir das relações de saber e poder presentes em cada contexto.

Uma vez que o sujeito é sempre produzido em determinado tempo e contexto – pois não existe um sujeito transcendental, uma subjetividade com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar –, isso nos remete a uma análise sobre o espaço escolar, suas relações de poder e saber e sua implicação na constituição de subjetividades. Conforme Foucault (2013):

Uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isso constitui um bloco de capacidade-comunicação-poder. A atividade, que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento. Aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas [...] e através de uma série de procedimentos de poder (FOUCAULT, 2013, p. 285-286).

As comunicações reguladas a que se refere Foucault – perguntas e respostas, lições, ordens, códigos de obediência – e os procedimentos de poder – vigilância, enclausuramento, hierarquia piramidal, recompensa e punição – constituem estratégias disciplinares presentes nas instituições escolares, inclusive na escola onde desenvolvemos esta pesquisa. Por meio

desses mecanismos, não se ensinam somente atitudes, capacidades, saberes; ensinam-se também formas de ser sujeito; constituem-se formas específicas de subjetividade. Aquela escola é um dos espaços que utilizam estratégias disciplinares para moldar os corpos e produzir sujeitos dóceis e úteis – os indivíduos que frequentam a escola têm seus modos de ser e de existir transformados.

Assim, argumenta Foucault (2013), não é o sujeito moderno que se encontra na origem dos saberes – ele é um produto dos saberes. As práticas discursivas não representam uma atividade do sujeito, mas antes indicam a existência de um conjunto de regras a que o sujeito se sujeita ao ser interpelado pelo discurso. Nesse sentido, “é o discurso que constitui a prática, de modo que tal concepção materialista implica jamais admitir qualquer discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem” (VEIGA-NETO, 2003, p. 54). Ainda, entendendo o discurso como práticas sociais que, numa relação de saber/poder, produzem a realidade, Foucault (2013) mostra a importância da linguagem na constituição dos sujeitos e seu envolvimento com relações de poder.

Se, para Foucault (2013), o sujeito é um efeito do discurso e de seu envolvimento em relações de poder, para a educação escolar moderna e também contemporânea – como é o caso da escola onde desenvolvemos a pesquisa –, a relação que se estabelece entre discurso e sujeito ainda está ligada, por um lado, à ideia dos significados fixos nos significantes e, por outro lado, à ideia de um sujeito como origem das formações discursivas. O sujeito epistêmico e as verdades universais ainda estão presentes nos enunciados dos/as professores/as e marcam aquele contexto escolar. Conforme Díaz (1999), é preciso problematizar essa forma de compreender o discurso e o sujeito na educação escolarizada. No que se refere à linguagem, essa compreensão dificulta a problematização da questão da produção de verdades. Transformar essa ideia significa, para esse autor, pôr em ação um processo constante de “desconstrução da linguagem pedagógica que apela aos universais culturais, à continuidade e a invariância da história e do sentido, ao logocentrismo e, desta forma, ao sentido estabelecido, quando não ao significado essencial da experiência” (DÍAZ, 1999, p. 17).

É preciso também problematizar o sujeito como origem das formações discursivas e mostrar como ele é seu produto, seu efeito; mostrar as múltiplas posições discursivas que lutam por hegemonia na produção das identidades e diferenças dos sujeitos; mostrar que no espaço escolar concorrem múltiplos discursos – de gênero, etnia, classe, religião – que não estão isentos das relações de poder e lutam por tornarem-se hegemônicos e para produzirem sujeitos de determinado tipo. Ou ainda, é preciso entender que a constituição das subjetividades se produz nas/pelas relações de saber/poder e pretende diferentes modos de sujeição.

Se pensarmos dessa forma – sem sujeito constituinte e sem discurso que representa a realidade –, será possível ver desvanecer-se a teoria da verdade como representação da realidade. A verdade, nessa perspectiva, é compreendida como implicada com o poder e como criadora da realidade; a verdade não existe fora do poder ou sem poder; a verdade, diz Foucault (2000), “é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2000c, p. 12).

Se o poder e a verdade estão imbricados – a verdade só é possível como produto de relações de poder, e o poder sempre age em conexão com a verdade –, então, podemos entender que todos os discursos funcionam como regimes de verdade. Conforme Foucault (2000c), cada sociedade possui seu regime de verdade, sua política geral de verdade; cada sociedade possui determinados discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros; ou, nas palavras do autor, cada sociedade possui os mecanismos e instâncias que permitem “distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro” (FOUCAULT, 2000c, p. 12).

Enquanto regime de verdade, os discursos com base na racionalidade científica têm tido primazia nos processos educacionais da escola em que desenvolvemos a pesquisa. Nesse contexto escolar, o discurso científico tem se encarregado de dizer o que é verdadeiro e o que é falso em educação. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, os conhecimentos científicos – “universais”, “verdadeiros” – têm tido destaque no currículo escolar e têm definido o que é importante nos processos de ensinar e aprender. Embora discursos alternativos circulem nesse espaço escolar como micropolíticas, - e também se constituem como regimes de verdade, criam versões alternativas de verdade e determinam quem tem a autoridade para falar -, tem que funcionar no contexto da política de verdade dominante.

Dizer da relação entre verdade e poder ou entre saber e poder na teoria foucaultiana não significa entender essa relação de acordo com as definições convencionais de poder e saber. Na relação tradicional entre saber e poder, é a negatividade do poder que se ressalta e a possibilidade da verdade ou do saber de desafiar o domínio do poder opressor. Pensamos com Gore (2011) que essa definição convencional da relação entre poder e saber ainda se encontra em muitos discursos educacionais, inclusive na escola em que os professores pesquisados atuam. A aposta desses discursos é que, “através do processo de conscientização e de educação, os poderes dominantes podem ser desmascarados para revelar a ‘verdade’ e, como resultado, aumentar o potencial para derrubar o sistema capitalista e/ou patriarcal” (GORE, 2011, p. 11). Nessa perspectiva, o saber serve de contra-ataque aos males do poder.

Na perspectiva foucaultiana, não é possível uma verdade concebida fora das relações de poder e com capacidade de controlá-lo, pois o poder não é necessariamente repressivo. As relações de poder não são simplesmente “danosas – negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas; são também benéficas – positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas” (DEACON e PARKER, 2011, p. 105), sendo imanentes aos espaços escolares e aos discursos educacionais, uma vez que o poder emana de múltiplas fontes. Dizemos isso porque, no contexto escolar onde realizamos a pesquisa, existe um jogo de forças entre relações de poder hegemônicas e práticas de resistência de alunos/as e professores/as, e é nesse tensionamento que se produzem os processos de subjetivação.

Ressaltando a positividade do poder, Foucault (1988) desconstrói outra metanarrativa moderna presente na educação escolar – a ideia de que o poder é opressor e emana de uma única fonte ou de um único centro. Disso decorre o questionamento das pedagogias que se sustentam na utopia de identificar as fontes e origens do poder para transcender seu caráter necessariamente regulativo e de controle. Uma educação para a libertação do poder, como pretendem as pedagogias críticas, não é possível, pois elas próprias se caracterizam pelas relações de poder. Foucault (1988) diz que sempre “estamos necessariamente no poder, que dele não se escapa, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto” (FOUCAULT, 1988, p. 90).

Contrariando as formas clássicas de conceber o saber e o poder, o autor descarta a possibilidade de que “só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses” (FOUCAULT, 1996, p. 29). Para ele, é preciso “admitir que o poder produz saber [...]; que saber e poder estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1996, p. 30).

Uma das grandes contribuições do pensamento foucaultiano para o campo educacional foi mostrar, conforme Fischer (2011), que:

Em lugar da grande luta, do grande objetivo, tão comum em diferentes propostas fundadas nas teorias críticas, Foucault nos convida a estudar o poder na sua microfísica, a aceitar lutas menores, bem localizadas. Contra a ideia de um sujeito soberano, plenamente dono de sua história, o filósofo nos convida a estudar os discursos e as práticas que constituem o sujeito e que o fazem falar e fazer de determinadas formas, num dado momento histórico. Contra a ideia de um poder que apenas reprime e constrange, ele nos desafia a pensar sobre um poder que é produtivo, que instaura práticas – por exemplo, as práticas escolares cotidianas –, mostrando-nos que nelas estão vivos os dispositivos de saber e poder, mas igualmente aquilo que foge a esses mesmos dispositivos (FISCHER, 2011, p. 245).

Disso podemos inferir que no espaço escolar – em especial, no espaço da escola onde desenvolvemos a pesquisa –, ao mesmo tempo em que “os saberes e poderes buscam a disciplina, a docilidade dos corpos, o autogoverno, [...] pretendem domar os processos de subjetivação, [...] estes fogem, buscam as brechas, resistem o tempo todo” (FERRARI, 2010, p. 10), possibilitando que os sujeitos sejam constituídos a partir desse jogo de forças, entre relações de poder e práticas de resistência.

Apesar de o governo dos sujeitos colocar-se como imanente ao processo educacional, existe sempre a possibilidade de desestabilização, pois a recusa das posições particulares de sujeitos sempre é possível, mesmo quando o que se percebe é um comportamento de obediência às normas. É sempre possível envolvermo-nos em práticas de liberdade entendidas como “nossa real capacidade de mudar as práticas em que somos constituídos ou nos constituímos como sujeitos morais” (VEIGA-NETO, 2003, p. 32). Isso mostra o poder de transformação dos sujeitos, seu caráter mutável, sua dimensão temporal e transformadora.

Vimos neste capítulo como as teorizações de inspiração pós-estruturalista têm questionado os discursos da unidade e identidade e do centramento do sujeito – características da modernidade – e têm possibilitado uma nova imagem de pensamento ou um pensamento sem imagem, que descentra o sujeito e prioriza a multiplicidade e a diferença. O pensamento da multiplicidade e da diferença nos faz entender que não existe o “Sujeito”, mas uma multiplicidade de sujeitos constituídos a partir de formações discursivas permeadas por relações de saber/poder. Por isso, interessa-nos, no que segue, compreender de forma mais específica as *epistemes* – com seus dispositivos de poder e regimes de verdade – presentes nas formações discursivas de professores/as de uma escola pública que subjetivam os/as alunos/as, produzindo determinadas identidades e diferenças. Isso nos possibilita compreender como os sujeitos são constituídos e, desse modo, desconstruir a noção de sujeito como um dado preexistente à história.

4 DISCURSOS⁸⁰ DE PROFESSORES/AS QUE CIRCULAM NO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR: CONSTRUINDO SUJEITOS

“Então, o que é dado apresenta-se diante de nós como algo que não só não deve ou não pode ser superado, como também na forma do que está ainda por ser alcançado em sua plenitude, visto que é o desejável. Torna-se mais difícil ainda pensar muito além daquilo que é dado, quando isto é visto como fruto de um desejo compartilhado pelo qual se lutou lado a lado contra tudo o que se opunha a sua realização. Por esse motivo, o que é dado acabou por se tornar parte de nós mesmos dando-nos a segurança de estar do lado bom, [...] dos verdadeiramente humanos”.

(LARA, 2003, p. 11)

⁸⁰ Quando nos propomos a fazer uma análise de discursos de professores/as numa perspectiva foucaultiana, não estamos partindo “de uma suposta estrutura ou de um sujeito-autor, que seriam anteriores aos próprios discursos e que se colocariam acima desses. Não se trata, também, de analisar os discursos como indicadores de sentidos profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas, materializadas nesse ou naquele autor, inscritos, por sua vez, nessa ou naquela instituição. Trata-se de analisá-los tendo sempre em vista que é por uma certa economia dos discursos de verdade [que] há possibilidade de exercício do poder. Nesse sentido, aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso. [...] os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeitos diferenciadas” (VEIGA-NETO, 2003, p.119). Por isso, entendemos as falas, os ditos, as palavras, os enunciados dos/as professores/as que participaram desta pesquisa como parte de um discurso – neste caso, do discurso pedagógico – , pois as palavras e seus sentidos, na perspectiva foucaultiana, se estabelecem sempre discursivamente. Ou ainda, diz Veiga-Neto (2003) que interessa tomar o texto – no caso, todas as falas dos professores – “menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida” (VEIGA-NETO, 2003, p. 127).

Antes de apresentarmos os discursos dos/as professores/as, com seus dispositivos de poder e regimes de verdade, que subjetivam os/as alunos/as produzindo determinadas identidades e diferenças no contexto de uma escola pública estadual com alto IDEB situada no município de Campo Grande (MS), e as práticas de resistência de alunos/as e professores/as a esses processos de subjetivação, pensamos ser pertinente retomar, embora de forma breve, alguns questionamentos que a epistemologia moderna – que prima pela unidade, identidade e universalidade – vem recebendo de teóricos ligados ao pós-estruturalismo, como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida. Esses teóricos, entre outros, partem de temas já apresentados por Nietzsche, como “o perspectivismo, a visão interpretativa da verdade, a crítica do sujeito, o questionamento do pensamento identitário, a força e o poder como elementos formadores e constitutivos” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 36).

Para tais teóricos, a diferença é o ponto de partida, a diferença é desde sempre o que torna o mundo diferencial e diferenciante. Na mesma perspectiva, Silva (2004) diz que, se colocamos a diferença em primeiro lugar, somos levados a considerar “a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença [...] são produzidas” (SILVA, 2004, p.76). Nesse sentido, não é possível conceber a identidade e a diferença como entidades independentes, autorreferentes e autossuficientes – a identidade como aquilo que se é e a diferença como aquilo que o outro é. Em vez disso, elas são produzidas numa relação de estreita dependência, são mutuamente determinadas, ou seja, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2004, p.75).

De forma geral, a epistemologia moderna ocidental tem derivado a diferença da identidade, tem colocado a identidade como referência, como ponto de partida, como origem para pensar a diferença. No caso, o que vem em primeiro lugar é a identidade, que, conforme Silva (2004), faz com que tomemos aquilo que somos como sendo a referência, a norma, para descrever e avaliar aquilo que não somos. Também Deleuze (1988) diz que, ao colocar-se a identidade em primeiro lugar, “a diferença permanece subordinada à identidade, reduzida ao negativo, encarcerada na similitude e na analogia” (DELEUZE, 1988, p.97). Essa perspectiva tende a fixar as identidades e diferenças e o faz a partir de uma identidade una e primordial, invisibilizando sua produção social e histórica.

Se, da perspectiva moderna, a realidade pode ser compreendida buscando-se uma origem, um centro do qual tudo emana, a filosofia deleuziana exige o abandono do mito da unidade originária. Propõe que pensemos não mais a partir de uma origem una, que mudemos nosso hábito e passemos a pensar a partir de um sistema de diferenças, que necessariamente

produz diferenças. As diferenças já não são entendidas como desvio, resistência, afastamento da identidade una e primordial. A identidade, as semelhanças e as oposições são sempre efeitos da diferença, pois é a diferença que vem em primeiro lugar.

Nesse sentido, a origem de tudo o que existe, inclusive das identidades e diferenças, não pode estar contida como potencialidade num ser uno. Se assim fosse, diz Cardoso Jr. (2010):

O uno seria como uma semente que antes de ser plantada, não é ainda a árvore, a flor e o fruto que ela apenas contém como possibilidade. Embora não seja ainda nada do que virá a ser, a semente já guarda aquilo que pode se tornar, aquilo que pode ser. Então a reprodução do ser idêntico está garantida: a planta germina, a árvore cresce e se ramifica, aparecem as flores que dão frutos. Estes caem no chão, apodrecem, novas sementes germinam, inicia-se um novo ciclo do ser uno (CARDOSO JR., 2010, p. 180).

Em vez de pensar o mundo a partir de uma identidade essencial contida no uno esperando para ser realizada, a filosofia deleuziana pensa a partir da multiplicidade das diferenças, de sistemas de diferença que se movem, se conectam, se ramificam indefinidamente, dispensando uma origem que determine as possibilidades do devir. É possível pensar o devir não como um estado identitário essencializado, mas como processo; é possível pensar o mundo como acontecimento, como novidade, como possibilidade do inominável; é possível pensar “que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas, enquanto produzem um movimento de perturbação em cada unidade, em cada momento, em cada fragmento do presente” (SKLIAR, 2003, p. 47).

O universal nada explica, ao contrário, precisa ser explicado, “lo uno, el todo, lo verdadero, el objeto, el sujeto no son universales sino que son procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación” (DELEUZE, p. 1990,158). É por isso que o sujeito, as identidades, as diferenças, são sempre um devir, uma construção permanente, influenciada pela mudança contínua do devir-outro. Ou, como diz Doel (2001), o sujeito é, portanto, “tanto nômade (sem casa ou refúgio), quanto rizomático (sem raízes ou ancoragem)” (DOEL, 2001, p.98).

Estamos diante de duas possibilidades de pensamento: pensar a partir da unidade, identidade e universalidade – predominante na filosofia moderna ocidental –, e pensar a partir da multiplicidade e da diferença. E a educação, a escola, o/a professor/a, como se afetam, se envolvem, agem, se constituem no contexto dessas imagens de pensamento?

Assumindo a epistemologia moderna, a escola tem se apoiado em concepções e práticas que priorizam a unidade, a identidade, a universalidade. A esse respeito, Silva (1995)

diz que a educação escolarizada e pública sintetiza as ideias e os ideais da modernidade e do iluminismo:

Ela corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismos, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade política (SILVA, 1995, p. 245).

A educação escolarizada, em certa medida, ainda aposta na existência de princípios universais capazes de garantir o acesso às verdades essenciais, aposta nas grandes narrativas com explicações totalizantes sobre a vida e a sociedade e, principalmente, aposta na existência de um sujeito uno e idêntico. Mais que se apoiar nesses princípios, a educação escolarizada é uma das instituições encarregadas de transmiti-los, universalizá-los e naturalizá-los, o que a caracteriza como uma instituição moderna por excelência. Com base nesses ideais, o sujeito educacional moderno é produzido para ser emancipado, livre e racional – o sujeito do iluminismo.

São esses ideais modernos, em que a diferença é sempre assimilada nos padrões unitários e universais ou segregada como uma anomalia fora dos padrões hegemônicos, que vemos ruir nos debates contemporâneos de viés pós-estruturalista e que atingem a educação escolar de forma significativa. A verdade passa a ser contingente e dependente do contexto no qual é produzida. As explicações totais e universais são questionadas por invisibilizarem a vontade de poder que ordena, controla, classifica e exclui. O sujeito é, talvez, o mais contestado e afeta profundamente o projeto educacional moderno, pois a educação e a pedagogia “repousa[m] precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua autonomia, independência e emancipação” (SILVA, 1995, p.248).

Assumindo a narrativa do sujeito uno e idêntico, a educação escolar escamoteou a produção social e histórica das subjetividades, identidades e diferenças, servindo como um mecanismo de exclusão e subalternização de todos aqueles sujeitos que não se assemelham ao sujeito moderno. Crescem as acusações de que a escola, utilizando-se dessas metanarrativas universais, contribui para a exclusão de grupos minoritários. Em vez de grandes relatos, que buscam a unidade e silenciam a diferença, reivindicam-se pequenos relatos que contem as múltiplas versões de verdade sobre a vida, sobre a sociedade, sobre o mundo; que façam ouvir a voz daqueles que foram excluídos do discurso moderno – que, pela tentativa de

universalização da ideia de homem branco, ocidental, heterossexual e civilizado, excluiu mulheres, negros, homossexuais, pobres, indígenas.

São evidentes as relações entre modernidade, educação e escola, pois, segundo Skliar (2003), o tempo da modernidade e o tempo da escolarização:

[...] costumam ser, como folhas reproduzidas, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que ficam obsessivas por classificar, por produzir mesmidades homogêneas, íntegras, textuais, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; as espacialidades da modernidade e o espaço escolar costumam ser como irmãs de sangue, espacialidades que só procuram reduzir o outro longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, etc. (SKLIAR, 2003, p. 198).

Por mais que o discurso da mesmidade circule na escola e se empenhe em proibir, reprimir, negar a diferença do outro, as vozes que historicamente não foram contempladas nos relatos totalizadores da modernidade fazem-se ouvir, chegam à escola, não se deixam nomear pelo discurso identitário, resistem o tempo todo, desestabilizam o sólido edifício construído pela modernidade, marcam a singularidade da diferença. O que vemos é a ordem da modernidade e da escola ser desestabilizada – a modernidade “acabou se tornando uma expressão de impossibilidade de um projeto igualmente impossível, também a ordem da escola foi se despedaçando, foi se fragmentando nas várias tonalidades do tempo presente” (SKLIAR, 2003, p. 199).

A partir dessas considerações, a seguir, analisamos discursos de professores/as de uma escola pública estadual onde os ideais modernos de unidade, identidade e universalidade se encontram presentes sistematicamente, construindo sujeitos a partir da lógica identitária da modernidade. Porém, também analisamos práticas de resistência de alunos/as e professores/as às relações de poder que esses ideais estabelecem. Diante de dispositivos homogeneizantes, as práticas de resistência de alunos/as e professores/as fazem brotar singularidades, fazem brotar subjetividades que escapam à norma.

Queremos destacar que o fato de enfatizarmos, num primeiro momento, as relações de poder presentes nos discursos de professores/as que remetem à produção de identidades e diferenças dos/as alunos/as a partir da lógica identitária da modernidade não significa que estamos compreendendo que as relações de poder possam ser pensadas sem referência às práticas de resistência. Significa apenas que nossa análise enfatiza as práticas de resistência, num segundo momento, pela importância que estamos dando a esses movimentos, a essas microações, que nos levam a entender “como a escola é uma arena de lutas cotidianas, de jogos de forças corriqueiras – forças de sujeição; mas, antes, forças de resistências, de práticas de

liberdade” (DINALLI; FERRARI, 2011, p. 230). Dizemos isso porque entendemos as relações de poder e as práticas de resistência a partir da perspectiva de Foucault (1988). Segundo o autor, onde há relações de poder, há práticas de resistência, “elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 1988, p. 93). Daí a impossibilidade de analisarmos as relações de poder que a epistemologia moderna ocidental coloca em funcionamento na escola pesquisada sem fazer referência às práticas de resistência – elas são a outra face do poder. Tanto as práticas de resistência quanto as relações de poder são produtivas, possuem um potencial de criação e transformação.

4.1 Sobre controle e normalização: esses investimentos em criar identidades

A educação escolar moderna, desde seu início, exerceu papel fundamental nos processos de homogeneização das culturas, difundindo e fortalecendo uma cultura eurocêntrica com pretensões de universalidade e invisibilizando outras culturas com seus saberes, suas crenças, seus costumes.

Porém, como já dissemos, se a escola moderna caracterizava-se pelos princípios de unidade, universalidade e identidade e sua função era produzir subjetividades idênticas, com as mudanças contextuais – como, por exemplo, a emergência de novos movimentos sociais que buscam afirmar suas identidades culturais historicamente subjugadas –, os que nela não estavam incluídos foram chegando e provocando profundas transformações. Os novos grupos que chegam à escola – pobres, negros, homossexuais, indígenas – desafiam, desestabilizam o discurso da identidade, não se deixam capturar, abrem espaço para a produção da diferença. “O espaço homogêneo, único, sólido e sem fissuras, sem diferenciações, sem componente de estrangeirismo [...] que produz a sensação de ordem, de que tudo tem seu lugar” (SKLIAR, 2003, p.65) e de que sempre foi assim está sendo fragmentado, perturbado, incomodado com a presença de outros sujeitos.

Em outras palavras, se as propostas educacionais modernas tinham como tarefa produzir sujeitos a partir da mesmidade e ali se detiveram de forma natural e tranquila – “estabeleceu uma ordem, uma hierarquia de somas e restos, de sujeitos e predicados, de História e histórias, de exclusão e de inclusão, de anjos e réprobos” (SKLIAR, 2003, p. 199) -, com a presença de novos grupos que chegam à escola e querem mostrar sua singularidade, querem fazer ouvir suas vozes historicamente silenciadas pelo discurso hegemônico, o espaço naturalizado da escola é perturbado, desordenado, fragmentado. Sobre isso falaremos mais

adiante, quando analisarmos as práticas de resistência de alunos/as e professores/as no contexto da escola onde a pesquisa foi realizada.

Ressaltamos, neste momento, os constantes investimentos em produzir identidades que se repetem, que retornam ao mesmo, o que persiste na escola considerada. Afinal, tanto o contexto escolar quanto os/as professores/as sofrem os efeitos do discurso identitário da modernidade e das relações de poder das políticas de avaliação em larga escala. Como já dissemos com Gallo (2014), na base das avaliações padronizadas, está a crença nas metanarrativas modernas e sua vontade de homogeneização. Nesse sentido, os dispositivos de controle e normalização presentes naquele contexto escolar não agem somente sobre os/as alunos/as, agem também sobre os/as professores/as, capturando-os/as, controlando-os/as e normalizando-os/as. É sobre esses “investimentos” em produzir identidades únicas que vamos falar neste primeiro momento.

4.1.1 “Alunos que tiveram dificuldade de se adaptar, que tinham algum vício, algumas posturas de outras escolas, automaticamente o grupo meio que colocou ele no lugar dele, entendeu? Ou ele teve que sair, porque não se adaptou”: construindo o outro a partir do mesmo

Conforme já citado, os discursos educacionais que circulam na escola ainda estão enredados nos pressupostos da modernidade, construídos a partir da fé iluminista, que acredita no poder da razão de iluminar tudo e todos, ou seja, a razão teria o poder de transformar e melhorar o mundo, a sociedade, a vida. Capturados por essa fé, os enunciados dos/as professores/as supõem sujeitos unitários e autoconscientes, empenhados na busca da verdade racional e de uma realidade que pode ser descoberta. Todos aqueles sujeitos que não aspiram a esses ideais são, para a professora Verônica, os/as alunos/as que reprovam e abandonam a escola, pois “não têm aquela coisa de pensar que eles precisam disso, do estudo, para lá na frente ser alguém” (professora Verônica).

Capturada pelos dispositivos⁸¹ de saber/poder do discurso identitário da modernidade, a professora Verônica crê num/a aluno/a ideal – “ser alguém” –, sujeito unificado e coerente, fixo e eterno, que é origem e causa de toda ação. Esse sujeito idealizado e

⁸¹ Lembramos que o dispositivo, na perspectiva foucaultiana, se constitui num conjunto heterogêneo que envolve “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000c, p. 244). Desse modo, podemos entender que as práticas discursivas e não-discursivas contribuem para a construção do dispositivo.

universalizado – o “bom aluno” –, modelo de homem branco, ocidental, adulto, heterossexual, normal, racional e civilizado, a quem todos devem assemelhar-se, precisa ser desenvolvido mediante o processo educativo. A presença de outros sujeitos, que não se assemelham ao modelo idealizado, é vista como um problema para a escola. Da mesma forma, o professor Paulo, referindo-se aos novos sujeitos, aos novos grupos que chegam à escola, diz: “esse ano, desde o começo do ano, está assustador, nunca tinha ficado tão ruim”. O que assusta o professor Paulo são os movimentos de resistência desses outros sujeitos que não se deixam capturar pelo discurso da identidade; são as ações individuais e coletivas desses/as alunos/as – como, por exemplo, a indisciplina, a recusa a aprender determinados conteúdos, os atrasos e faltas às aulas, as justificativas – que delineiam suas linhas de fuga e marcam a diferença, fazendo do espaço escolar um constante jogo de forças entre relações de poder e práticas de resistência.

Gallo (2005) diz que, apesar de a escola operar por processos de subjetivação, “pela instituição da linha de montagem para produzir identidades, [...] pode fazer desandar o processo, pode alisar o espaço, escapar aos métodos, liberar os fluxos, produzir subjetividades singulares, produzir diferenças apesar da repetição” (GALLO, 2005, p.220). Isso é sempre possível porque a diferença está na escola, mesmo sendo ela um espaço codificado, um espaço em que todo movimento precisa ser submetido a regras. Como diz Skliar (2003), mesmo “aquilo que tem sido normalizado pode acordar a qualquer momento” (SKLIAR, 2003, p 41).

O incontrolável, o que incomoda, o que é problema na escola onde desenvolvemos a pesquisa, é tudo o que não se submete ao espaço codificado, é tudo aquilo que não se submete às regras, é a diferença que mostra sua singularidade, é a diferença que não se deixa nomear. E os inomináveis, diz Skliar (2003), perturbam o discurso da identidade.

Os inomináveis são os que não são nem isso nem aquilo. Aquilo que não se presta ao jogo da oposição nem de sua lógica. Aquilo que deixa a ordem sem efeito, que a desordena. Os inomináveis fragilizam todo o conhecimento, toda determinação. São, por isso mesmo, a indeterminação, o adiamento do conhecimento, o deixar para depois – e sempre para depois – toda classificação, toda definição, toda catalogação. E, ao chegar esse depois, deixar outra vez de lado a certeza de todo o nome para continuar órfãos e órfãs do malefício da ordem (SKLIAR, 2003, p. 55).

A diferença, que não se deixa nomear, de acordo com o professor Paulo, precisa ser controlada, negada, reprimida, para o bom funcionamento da escola; segundo ele, “não tem nada errado com a escola, há séculos a gente dá aula desse jeito e funciona, e funciona com muita criança”. Isso mostra que a questão que incomoda é a diferença que não se enquadra no modelo escolar, que não se deixa capturar, não se deixa transformar num sujeito idêntico aos demais. Isso não por falta de ações da escola e dos/as professores/as – afinal, tanto a escola

quanto os/as professores/as são afetados pelas formações discursivas que buscam a homogeneização das identidades, como é o caso das políticas de avaliações em larga escala – mas porque a diferença é um vir-a-ser, ela se transforma e, embora constantemente tenha sido e ainda seja excluída da história, reaparece de forma inesperada nas linhas de fuga que constrói.

A diferença ainda constrange, perturba, inquieta o professor Paulo, sempre que ele não consegue definir um rosto para ela, sempre que não consegue identificar ou representar a diferença como o mesmo, o semelhante, a cópia menor e diminuída de uma ideia plena. Talvez seja exatamente a perturbação causada pela diferença que leva os/as professores/as a quererem capturá-la, para assim poderem homogeneizá-la, normalizá-la. Então, pensar a diferença pela diferença no sentido de que ela “não pede tolerância, respeito ou boa vontade, mas desrespeitosamente, simplesmente difere” (SILVA, 2002b, p. 66), é algo que ainda assusta a escola e os/as professores/as, pois implicaria a impossibilidade de caracterizá-la, nomeá-la e enquadrá-la no discurso da identidade.

Isso mostra como esse espaço escolar sofre os efeitos dos dispositivos de controle e normalização do pensamento identitário da modernidade, com destaque para o dispositivo de avaliação e sua vontade de homogeneização. O outro ainda é representado a partir da mesmidade, e, para a mesmidade, todo esforço ainda recai na possibilidade de fazer do outro um outro parecido, embora nunca idêntico ao mesmo. Em certa medida, ainda é preciso negar a disseminação do outro, sua pluralidade, sua multiplicidade; ainda é preciso “designá-lo, inventá-lo, fixá-lo para apagá-lo (massacrá-lo) e para fazer reaparecer cada vez, em cada lugar que (nos) seja necessário” (SKLIAR, 2003, p. 116).

O outro não pode ser agente ativo, não pode nomear-se, falar de si, pois é sempre “citado, mencionado, iluminado, [...], mas nunca cita a si mesmo, nunca se menciona, nunca pode interferir nos jogos de imagens e contra-imagens estabelecidos a priori” (SKLIAR, 2003, p. 114). Por isso, o outro deve sempre ser parecido, deve ser sempre cópia, não pode ser idêntico, pois, sendo idêntico, não seria possível colocá-lo como “problema”, não seria possível nomeá-lo e significá-lo conforme o jogo dos interesses. Em outras palavras, mesmo que a diferença se deixe assemelhar à identidade, ela sempre será, na linguagem platônica – e para a modernidade também –, uma cópia semelhante a uma ideia plena.

É a lógica binária em ação que opera por meio de oposições – eu/outro – e distribui o poder de forma desigual entre os termos da oposição. Essa lógica, segundo Skliar (2003), permite denominar e dominar o componente negativo que se opõe àquele considerado essencial e natural. O componente negativo da lógica binária é o pobre, o indígena, o marginal, o indigente, o louco, o deficiente, o viciado em drogas, o homossexual, o imigrante, a mulher,

que ocuparam e ocupam “os espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o *eu normal* permitiu a progressiva destruição de toda a ambiguidade, a aniquilação de qualquer outro indeterminado que esteja ou queira estar fora dessa oposição” (SKLIAR, 2003, p. 115).

O “outro” que se opõe ao “eu” está sempre atrelado ao primeiro termo da oposição, não existe fora dele, é a outra face, diminuída, degradada, excluída, necessitando ser corrigida e normalizada. Já o primeiro termo da oposição é “o centro que expulsa suas ansiedades, contradições e irracionalidades sobre o termo subordinado, enchendo-o com as antíteses de sua própria identidade” (SKLIAR, 2003, p. 115). Assim, perpetua-se o discurso da mesmidade, que nomeia, fala, diz quem é o outro a partir do jogo de interesses que vem do centro.

A diferença transforma-se em pluralização do mesmo. Por isso, para a professora Laura e para a professora Fátima, enredadas no discurso de uma identidade única, da qual as políticas de avaliação em larga escala fazem parte, não percebem a diferença; ela parece não existir. Diz a professora Laura sobre o diferente: “eu não vejo, sabe, todos nós somos iguais, cada um teve a oportunidade que teve [...] e eu falo para os meus alunos, se eles quiserem, eles podem chegar aonde eles quiserem, basta eles ficarem firmes. Eu não vejo a diferença. A diferença, quem faz, somos nós mesmos”. Já a professora Fátima diz que “tudo é igual, e tudo é diferente, depende do ponto de vista em que você está”. A esse respeito, pensamos com Skliar (2003) que dizer que somos todos iguais ou todos diferentes, como expressam a professora Laura e a professora Fátima, não parece ser outra coisa além de uma forma de pluralizar, de multiplicar, de repetir o mesmo, que restringe, limita e até mesmo suprime o espaço do outro no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa.

Podemos entender esse espaço escolar como um espaço afetado, enredado, capturado, pelo saber/poder, pelos dispositivos, pelas formações discursivas, pelos regimes de verdade da filosofia moderna ocidental. Constitui-se, em certa medida, num espaço de homogeneização do outro, num espaço onde o que impera é a lei do mesmo. Inclusive, nas avaliações padronizadas das políticas nacionais em que a escola está envolvida, é o discurso da mesmidade que persegue a alteridade onde quer que ela esteja. Ao estabelecerem que todos/as os/as alunos/as devem aprender as mesmas coisas e da mesma forma, essas avaliações, “sob uma aparência igualitária, universal, de pluralização do eu e/ou de albergue da diversidade, acaba[m] por impor a força e a generosidade da língua da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p 104).

Ao referir-se à diferença na escola, o professor Pedro assim se expressa:

Eu não vejo conflitos devido a diferenças. Eu acho que aqui a gente tem essa questão, acho que da convivência, do respeito muito forte entre eles. O conflito que eu vejo é aquilo que te falei, de alunos que tiveram dificuldade de se adaptar, que tinham alguns vícios, algumas posturas de outras escolas, que veio para cá e percebeu que não era tão fácil assim, mas assim, automaticamente, o grupo meio que colocou ele no lugar dele, ou ele teve que sair porque não se adaptou. Eu vi isso (professor Pedro).

Enredado no discurso da homogeneidade, o professor Pedro contribui para que no espaço/tempo dessa escola o outro/diferente – utilizando a expressão de Derrida (2003) – até possa ser hospedado⁸², desde que se submeta às regras de quem hospeda. É esse seu posicionamento ao dizer que o/a aluno/a que não se adapta (às regras de quem hospeda) tem que sair. Quem hospeda, no caso, a escola, quer ser senhor em casa para poder receber quem deseja e “considerar estrangeiro, inimigo, quem quer que pisoteie meu *chez-moi*, minha ipseidade, minha soberania de hospedeiro” (DERRIDA, 2003, p. 49). O hóspede, então, passa a ser um sujeito muito hostil que ameaça a mesmidade.

Uma pedagogia que hospeda o outro com a finalidade de produzir, reformar, corrigir, fazendo o outro semelhante ao mesmo, é uma pedagogia que, conforme Skliar (2003), tenta alcançar, capturar, domesticar, dar voz ao outro para que diga sempre o mesmo. Para o autor, oferecemos hospitalidade ao outro para “exigir sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo colorido, [...], escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais possa parecer-se o mesmo e seja o mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 202). Também Derrida (2003) diz que oferecemos hospitalidade ao outro sob a condição de que a alteridade obedeça às nossas regras, à nossa linguagem, à nossa cultura e ao sistema político.

Com a finalidade de domesticar o “hóspede”, o outro, a diferença, a professora Verônica, envolta no saber/poder do discurso da identidade única, ampara-se em mecanismos de poder, como é o caso de valores cristãos – que, como já dissemos, também partem de um sujeito único –, para legitimar um discurso que é do mesmo e para o mesmo e criar a ilusão de “respeito” às diferenças dos outros. Ao mesmo tempo, a professora repudia essas mesmas diferenças e empenha-se em “dissimulá-las, mascará-las, desativá-las até convertê-las em puro exotismo, em pura alteridade de fora” (SKLIAR, 2003, p. 105). Nas palavras da professora Verônica:

⁸² Entendemos o conceito de hospitalidade conforme Jacques Derrida (2003), que, na obra *Da Hospitalidade*, afirma que “oferecemos hospitalidade somente sob a condição de que o outro obedeça às nossas regras, nosso modo de vida, até mesmo nossa linguagem, nossa cultura, nosso sistema político” (DERRIDA, 2003, p. 138). Em vez de a hospitalidade submeter o estrangeiro às leis da casa, às leis de quem hospeda, Derrida pensa numa hospitalidade incondicional que, indo além de aceitar a diferença, aprende com ela.

Existem diferenças, e essas diferenças são trabalhadas nas acolhidas que nós temos e na área de ensino religioso. O professor trabalha muito com isso, eles têm uma hora por semana de formação e às vezes eles passam uma vez por ano, duas vezes por ano, depende, eles passam uma tarde inteirinha trabalhando só essas coisas assim. [...] Aí tem dias que eles vão para a capela, que têm uma palavra, cantam, normalmente no começo do ano, quando é lançada a Campanha da Fraternidade, então, nós trabalhamos os projetos, tudo tem a ver com a Campanha da Fraternidade. [...] Existem projetos também que nós fazemos, falando sobre os valores para eles, temos as acolhidas, onde esses valores são sempre falados, colocados em evidência, justamente para que não haja essa diferença (professora Verônica).

Percebemos que a professora Verônica, ao mesmo tempo em que diz respeitar e reconhecer a diferença, apela para valores cristãos hegemônicos (existem diferenças, e elas são trabalhadas nas acolhidas) e empenha-se em superá-las (colocando em evidência valores cristãos para que não haja essas diferenças). Esse posicionamento mostra um esforço da escola e dos/as professores/as – utilizando-se de valores cristãos que se colocam como universais e essenciais – para criar um ambiente escolar harmônico onde as diferenças são minimizadas, silenciadas, invisibilizadas, pelo discurso de uma identidade plena, essencial, fixa, estável. Não podemos esquecer que essa forma de agir/pensar dos/as professores/as é um efeito do poder dos dispositivos de controle e normalização que atuam na escola e na sociedade. Os dispositivos ocorrem sob variados formatos – regras preestabelecidas, hierarquia de poderes, imposição de valores, medidas administrativas –, “e sua duração permanece o tempo que for conveniente para manter, garantir, impedir uma ação desviante” (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 225), nesse caso, tanto em relação aos/às professores/as quanto em relação aos/às alunos/as.

Além do controle desses dispositivos, Pardo (1996) diz que respeitar a diferença não significa fazer do outro alguém como eu, com as mesmas crenças, valores, comportamentos.

Respeitar a diferença não pode significar, deixar que o outro seja como eu sou, ou deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154 apud SILVA, 2000, p. 101).

Deixar o outro ser “outridade” sem referência à “mesmidade” exige que abandonemos a crença em uma identidade essencial, o que parece ainda não acontecer no espaço da escola onde conduzimos a pesquisa. Os/as professores/as, envolvidos/as no discurso identitário da modernidade e nas relações de poder das avaliações em larga escala, em muitos casos, ainda pressupõem uma identidade fixa e essencial e compreendem a diferença como

desvio, como afastamento de uma identidade primordial. Por isso, a professora Verônica, ao deparar-se com um aluno com “trejeitos afeminados”, foi tentar corrigir esse “desvio”, argumentando que “Deus é contra o homossexualismo, que Deus criou o homem para ser homem e a mulher para ser mulher” (professora Verônica), colocando em evidência a identidade heterossexual como norma.

Fixar como norma uma determinada identidade, no caso, a identidade heterossexual, é uma maneira de criar uma hierarquia entre as identidades e diferenças e de mostrar como o poder se manifesta nesse campo. Conforme Silva (2004), colocar uma identidade como norma “significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2004, p. 83). Na escola considerada, a homossexualidade torna-se motivo de “gozação” e de “insulto”; afinal, a identidade normalizada é sempre naturalizada, é sempre desejável, é sempre aceita, restando às demais perseguirem a identidade plena, assemelharem-se a ela ou serem excluídas. Isso é reforçado pela professora Verônica ao referir-se ao menino com “trejeitos afeminados” da seguinte forma:

[...] estava um problemão, nossa! Até que nós resolvemos conversar para dar um basta [...] tinha que dar um basta, tinha que mudar isso. Conversamos também com o pai dele, e que ele também tinha que mudar a postura dele, que a postura dele na sala de aula que estava fazendo com que os colegas dele o chamassem de *gay* [...], devido ao comportamento dele na sala de aula, sabe? (professora Verônica).

Uma sociedade onde se estabelece como identidade normal ser branco, heterossexual, homem, civilizado, nos faz pensar que as mulheres, os homossexuais, os negros, os indígenas, os pobres, são desvios identitários. Capturada por esse discurso, a professora Verônica entende que a escola é uma das instituições que podem corrigir esses desvios. Louro (2004) diz que os currículos, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, as linguagens, os materiais didáticos, as avaliações postas em ação na escola, muitas vezes constituem e reproduzem essa hierarquia das identidades. Para a autora, é preciso problematizar as teorias que orientam o trabalho pedagógico. “Temos de estar atentos/as, sobretudo para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui” (LOURO, 2004, p. 64). Não podemos esquecer que uma “identidade plena” é afirmada diante da diferença, diante de uma suposta “identidade desviante”. Tudo aquilo que é deixado de fora – que não é natural, que se rejeita, que é diferente – participa na definição da identidade hegemônica. Silva (2004) diz que a identidade hegemônica é “permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria

sentido [...] a diferença é parte ativa da formação da identidade” (SILVA, 2004, p.84), a diferença e a identidade estão profundamente imbricadas.

É preciso considerar que não se tem nenhuma garantia de que os processos de homogeneização que ainda acontecem na escola onde desenvolvemos a pesquisa, pela força normalizadora dos dispositivos de poder/saber que recai sobre os/as professores/as e os/as alunos/as, se perpetuem. Sabemos com Deleuze (1990), em seu texto *Qué es um dispositivo?*, que o poder dos dispositivos não garante o pleno controle sobre os sujeitos.

En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta [...] sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección [...], sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores (DELEUZE, 1990, p. 155).

Pensamos que os dispositivos em ação na escola, que subjetivam professores/as e alunos/as, ao mesmo tempo em que buscam produzir sujeitos conformados às normas da instituição, também podem produzir fissuras, fraturas irremediáveis; podem produzir o inesperado, linhas inoportunas “que vão desde a exclusão do desviante até o aprofundamento da ruptura do grupo, embora a conformabilidade à norma, o reenvio do desviante, seja o objetivo primeiro” (VIEIRA; HIPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 226).

Sobre isso, queremos dizer que as práticas de resistência de alunos/as e professores/as às relações de poder hegemônicas produzem constantemente “fraturas irremediáveis” no espaço normalizado da escola, por onde o pensamento se insere e produz a diferença. Analisaremos as práticas de resistência mais adiante, mas neste momento destacamos, com base nas observações dos/as alunos/as realizadas no contexto escolar da pesquisa, os mecanismos de resistência encontrados por um aluno em momento de imposição de normas por parte de uma professora e da coordenação pedagógica. Ao ser encaminhado pela professora à sala da coordenação pedagógica – e na presença da mãe – por não ter entregado atividade nas datas marcadas e por não ter tido bom desempenho nas avaliações, o aluno senta diante da coordenadora pedagógica, fixa o olhar na parede ao lado e concorda com tudo. Num primeiro momento, poderíamos concluir que o aluno estava realmente concordando com todas as imposições da coordenadora pedagógica, mas então a mãe faz o seguinte comentário: “ele sempre concorda com tudo, em casa também é assim, mas continua fazendo as coisas do mesmo jeito, do jeito dele”.

O comentário da mãe nos faz pensar que, mesmo sob o poder de controle e normalização dos dispositivos em ação na escola, os movimentos de resistência acontecem das mais diversas formas. No caso desse aluno, podemos pensar o “mau desempenho” na disciplina como uma forma de resistência a aprendizagens de conteúdos determinados, em certa medida, pelos modelos de avaliação em larga escala, que desconsideram os contextos em que as escolas estão inseridas e onde os/as alunos se constituem. Isso mostra como o espaço escolar é um lugar de embate, de tensão permanente – tensão entre discursos, saberes/poderes, linhas de força –, e é nessa tensão que a escola, professores/as e alunos/as se constituem e encontram linhas de fuga, constituindo-se de outras formas.

Enredado pelas formações discursivas de uma identidade única, o discurso dos/as professores/as mostra a necessidade de recorrer a estratégias de disciplinamento dos sujeitos na tentativa de produzir identidades fixas e estáveis e de acordo com os cânones da modernidade. Recorrer a estratégias de disciplinamento coloca-se como necessário na escola pesquisada, pois, “no interior mesmo dos jogos de poder criados para produzir identidades, pode brotar a diferença, como cogumelos brotam no campo após uma chuva, sem nenhum controle” (GALLO, 2005, p.221). A disciplina parece ser uma estratégia de fundamental importância para os/as professores/as na normalização e homogeneização das identidades. É esta a análise que desenvolvemos a seguir.

4.1.2 “[...] se você não disciplina desde o básico, eles vão abrindo as asinhas, então, os meus, por exemplo, eles sabem que nem isso eles podem fazer, então, eles não abrem muito a asa”: disciplinando os sujeitos

“A questão é determinar o que deve ser o sujeito, a qual condição ele está submetido, qual o seu status, qual posição ele deve ocupar no real ou no imaginário, para devir sujeito legítimo de tal ou qual tipo de conhecimento; em suma, trata-se de determinar seu modo de subjetivação”.

(FOUCAULT, 2004, p. 235)

Dizer que a escola é uma instituição cuja finalidade é a formação humana é uma afirmação bastante explícita. Os/as próprios professores/as falam que, além de transmitir

conhecimentos, precisam empenhar-se na formação de pessoas. É o caso da professora Verônica, que diz:

Além de transferirmos o conhecimento, temos que lidar com esses pequenos valores que eles teriam que aprender em casa. [...] a metodologia que nós usamos visa muito à parte afetiva e emocional do aluno [...] nós trabalhamos também a parte espiritual, não só a parte didática, porque tudo é um conjunto, não adianta olhar só para essa parte didática e esquecer das outras, então, uma complementa a outra (professora Verônica).

A escola, como instituição formadora, além de transmitir conhecimentos, propõe-se a conduzir as condutas, formar determinados tipos de sujeitos, formar determinadas subjetividades, e o faz a partir “da crença arraigada de que é uma ‘ideia de homem’ e um projeto de ‘realização humana’ o que fundamenta a ideia de educação e o planejamento das práticas pedagógicas” (LARROSA, 2011, p. 37). Essa crença está expressa no Projeto Político - Pedagógico (PPP) da escola ao afirmar que a proposta pedagógica “sonha com a realização de um ideal de homem, de educação e sociedade”.

Se, por um lado, é explícito o caráter de formação humana desempenhado pela educação, por outro, diz Larrosa (2011), a própria pedagogia empenha-se em ocultar seu caráter constitutivo, isto é, como produtora de pessoas. Há também a “crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os recursos para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos” (LARROSA, 2011, p. 37). Queremos dizer com isso que o caráter de produção, de fabricação de sujeitos, decorrente das práticas pedagógicas, fica subsumido na ideia de desenvolvimento, de realização de uma essência humana dada.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1996) já chamava atenção para o caráter produtivo das instituições escolares. Ao dedicar-se ao estudo das instituições penais do século XVIII, do poder e das tecnologias de controle que se aplicavam sobre os corpos dos prisioneiros, ele nos fala sobre o poder disciplinar da sociedade, que consiste em controlar minuciosamente os movimentos, o corpo, o indivíduo. Em suas análises, percebeu que o controle disciplinar não era exercido somente nas prisões, encontrando-se presente nas várias instituições, como fábricas, exércitos, hospitais e escolas.

Foucault (1996) destaca o caráter produtivo das instituições escolares, que, recorrendo a estratégias de disciplinamento, produzem sujeitos. O poder disciplinar de que fala Foucault (1996) é perceptível no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, manifesta-se no controle rigoroso do tempo escolar, na organização do espaço, no disciplinamento dos

corpos, tendo em vista produzir formas específicas de subjetividades ou, podemos dizer, produzir subjetividades disciplinadas.

Embora já tenhamos analisado, no terceiro capítulo desta tese, o conceito de disciplina em Foucault (1996), reforçamos que, para esse autor, o termo *disciplina* representa uma forma específica de exercer o poder que se desenvolve na Europa nos séculos XVII e XVIII e possibilita compreender como instituições modernas – como quartéis, escolas, hospitais, prisões – se organizam, funcionam e estabelecem as relações de saber/poder. A disciplina não pode identificar-se com uma instituição, nem com um aparelho. Trata-se de um tipo de “poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos: ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1996, p. 189).

A disciplina é, para Foucault (1996), um tipo específico de poder, uma tecnologia que se intensifica na modernidade e é exercida nas diversas instituições modernas. Nas escolas, o poder disciplinar é mantido e exercido de forma minuciosa e discreta; alcança seus objetivos impondo uma conformidade que deve ser atingida. As técnicas disciplinares, aliadas à biopolítica, estabelecem uma norma como padrão com o intuito de normalizar, moldar os indivíduos de acordo com essa norma. Desse modo, vai se estabelecendo o que é normal e anormal, e vão se desenvolvendo práticas para avaliar a normalidade ou anormalidade do modo de ser, de sentir, de viver dos indivíduos.

O poder disciplinar – entendido por Foucault (2000c) como produtivo, e não apenas repressivo – age por meio de uma série de dispositivos que formam “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000c, p. 244). Em suma, o dispositivo engloba o dito e o não dito e funciona como uma rede que estabelece relações entre esses elementos. Em outras palavras, o dispositivo é formado por práticas discursivas e não-discursivas e envolve as instâncias do saber e do poder, agindo como um aparelho, uma ferramenta na produção e organização de sujeitos. A ação dos dispositivos na fabricação de sujeitos é contínua e muito sutil, às vezes, quase imperceptível (mas presente) tanto nos documentos e nas leis que regulamentam as instituições escolares, quanto nas práticas pedagógicas.

Conforme Louro (2004), nossa atenção deve voltar-se especialmente para as práticas pedagógicas cotidianas em que todos os sujeitos são envolvidos. “São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvo de atenção

renovada, de questionamento, e em especial de desconfiança” (LOURO, 2004, p.63). Ela chama atenção para a necessidade de questionamento dos discursos e práticas tomados como naturais.

Para a professora Fátima, parece ser natural que haja uma hierarquia de poderes dentro da instituição escolar, que decide, vigia e controla as ações e comportamentos. A vigilância hierárquica é, para a professora Fátima, um mecanismo de disciplinamento necessário no espaço escolar. Isso mostra que a força e o poder dos dispositivos disciplinares não agem somente sobre os/as alunos/as, mas também sobre os/as professores/as, controlando-os/as, normalizando-os/as. Nas palavras da professora Fátima:

Eu sempre falo, dentro da sala, eu mando; quando chego na quadra, eu também mando, mas se o coordenador chegar pode ficar sabendo que a autoridade vai ser dele, quando chegar a diretora, a autoridade é ela e, quando chegar sua mãe, só manda aqui dentro depois que a gente mandar, porque aqui dentro quem manda somos nós (professora Fátima).

Foucault (2000c) diz que “a disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento” (FOUCAULT, 2000c, p 106), pois o que interessa ao poder disciplinar não é o produto das ações, mas o quanto pode interferir no processo para garantir que o resultado coincida com seus objetivos. A vigilância precisa ser contínua, já que envolve todo o processo de desenvolvimento das ações, e a sequência de observações precisa culminar no poder hierárquico maior, cujo interesse é conhecer e controlar todos os que estão sendo observados. Esse procedimento de vigilância é discreto e eficiente; não necessita de um lugar específico para vigiar. O controle acontece nos lugares ocupados pelos próprios indivíduos – sala de aula, quadra de esportes –, lugares lembrados na fala da professora Fátima.

Assim como a vigilância hierárquica é um mecanismo, um dispositivo que produz efeitos de controle sobre todos aqueles que estão sendo vigiados, também o é a organização espacial dos indivíduos. Conforme a professora Maria:

O que me incomoda é em relação à disciplina deles, porque, assim, nunca me disseram que eu deveria manter eles em silêncio, todos sentados, todos muito bem organizados, mas eu compreendo, assim, por observar as outras salas, que eles precisam estar no mapa da sala, todos sentados, em silêncio, e aí eu acho isso muito inibidor, só que, se não for assim, eles são muitos, aí vira uma festa, uma bagunça, eles perdem a concentração (professora Maria).

A professora Maria, que está na escola há pouco tempo, sente-se incomodada com a rotina rigorosa de disciplina imposta aos/às alunos/as. Percebe como negativa a disciplina exigida dentro da sala de aula e sente-se constrangida em ter que seguir essa estrutura, “aí, eu fico, meu Deus, não é legal, é um pesar” (professora Maria). Contudo, sente-se pressionada a

agir dessa forma, já que percebe ser esse o agir dos/as outros/as professores/as e também ser esse o funcionamento da escola. Ela ressalta que as experiências de ensinar mais significativas se deram fora da escola regular.

[...] das experiências que eu tenho, sem ser na escola regular, com a quantidade de alunos reduzida para fazer um trabalho, meu trabalho foi, assim, maravilhoso, sem problema de disciplina, descontraído, e teve um conteúdo, que no final, fazendo uma avaliação junto com eles, eles expressaram coisas magníficas [...] reconhecendo os pontos positivos de ter participado daquele trabalho. Algo que não acontece muito na escola... Ah! É só uma disciplina. [...] a estrutura poda completamente a criatividade (professora Maria).

Vieira, Hypólito e Duarte (2009) dizem que os dispositivos postos em ação para regular/normalizar as práticas pedagógicas dos/as professores/as “estabelecem controles cada vez mais rígidos sobre os processos de trabalho docente, na garantia de que o novo integrante do grupo não destoe das formas de trabalho ali consagradas pela tradição” (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 227). Esses dispositivos sinalizam quais práticas pedagógicas são desejáveis e quais os riscos de romper com esses mecanismos de poder instalados no contexto escolar.

A professora Maria, pressionada por esses dispositivos de controle e normalização, embora perceba um efeito inibidor nas práticas de disciplinamento dos/as alunos/as, o que a nosso ver significa uma prática de resistência dessa professora, afirma a necessidade de todos/as os/as alunos/as estarem no “mapa da sala” para que a concentração e a aprendizagem sejam possíveis. Afinal, a forma como a escola está organizada – estrutura que, para a professora Maria, “poda completamente a criatividade” – exige a normalização de todos os sujeitos que a frequentam, assim como de todas as práticas pedagógicas, para que os processos e resultados sejam uniformes.

Nesse sentido, não basta organizar os indivíduos no espaço; essa organização precisa ser rentável para os interesses institucionais, que, no caso da escola, são a produção de determinados sujeitos mediante a aprendizagem de determinados conteúdos, valores, comportamentos. Assim também ocorre com outras instituições, como diz Foucault (2000c) ao referir-se aos hospitais do século XVIII: “a formação de uma medicina hospitalar deve-se, por um lado, à disciplinarização do espaço hospitalar e, por outro, à transformação, nesta época, do saber e da prática médicas” (FOUCAULT, 2000c, p.107). A disciplinarização do espaço hospitalar tinha em vista um aperfeiçoamento das práticas médicas, assim como a disciplinarização do espaço escolar tem em vista a produção de determinados sujeitos.

Foucault (2000c) diz que “a disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço, é a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (FOUCAULT, 2000c, p. 106). Por meio de uma espécie de arte de distribuição dos indivíduos, marcada pela precisão das posições, o que se objetiva é analisar, conhecer, controlar para utilizar esses mesmos indivíduos. Para Fonseca (2011), nada seria mais incompatível com a economia da disciplina que “a distribuição aleatória dos indivíduos no espaço ou, melhor ainda, a desatenção para com o problema do espaço” (FONSECA, 2011, p. 63).

A organização espacial dos/as alunos/as na sala de aula também é uma preocupação do professor Pedro. Marcado pelos dispositivos disciplinares, o professor Pedro diz que, “se chegar à sala e encontrar a sala bagunçada, com aluno conversando, tem que primeiro colocar uma ordem em tudo para começar [...] colocar ordem porque, se a sala estiver bagunçada, não tem como dar aula”. A ordem da qual fala o professor Pedro tem a ver com o fato de que cada lugar deve ser identificado com o/a seu/sua ocupante/aluno/a e cada ocupante/aluno/a deve ser identificado/a conforme o lugar que ocupa. Para que isso aconteça, Dreyfus e Rabinow (2013) afirmam que os indivíduos devem ser repartidos, transformados e observados com economia de meios:

Para que a operação seja a mais eficiente e produtiva, é necessário definir previamente a natureza dos elementos a serem utilizados; encontrar indivíduos que se adaptem à definição proposta; localizá-los no espaço ordenado; encontrar um paralelo na distribuição de funções dentro da estrutura do espaço onde operam. Consequentemente, todos os espaços de uma área demarcada devem ser ordenados; não deveria haver espaço perdido, nem interstício, nem margens livres, nada deveria escapar (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 204).

Isso mostra a necessidade de preencher todo espaço da sala de aula de modo organizado para que a vigilância sobre o comportamento de cada aluno/a seja mais eficiente, dificultando o aparecimento de comportamentos desviantes, diferentes, perigosos para o desenvolvimento da aula planejada. Ainda, cada aluno/a no “mapa da sala” facilita o controle sobre todos/as os/as alunos/as para que tenham o mesmo comportamento e produzam da mesma forma – afinal, essa é uma das demandas das avaliações em larga escala com que a escola está envolvida.

A partir da manipulação do espaço, abrem-se possibilidades para o poder disciplinar constituir “quadros vivos que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1996, p. 135). Com isso, queremos dizer que,

ordenado o espaço disciplinar, o controle sobre os corpos e sobre toda atividade é mais eficiente.

Nas palavras do professor Paulo:

[...] se não tiver disciplina, não tem como trabalhar, então, eu tenho uma planilha com todo o controle que acontece na minha aula, o nome deles aqui, e tem 20 quadradinhos do lado do nome de cada um, são os 20 quadradinhos de disciplina que eles têm, cada ponto de disciplina vale meio ponto. Então, toda vez que eu tenho que chamar atenção do aluno, eu anoto aqui, porque eu chamei atenção, tem essas nomenclaturas, porque, se foi por conversa, chiclete, boné. Uma coisa que eu brigo com os professores, eu acho que tem que ser cobrado – “ah, não tem nada a ver boné, chiclete” –, mas, se você não corta, se você não disciplina desde o básico, eles vão abrindo as asinhas, então, os meus, por exemplo, eles sabem que nem isso eles podem fazer, então, eles não abrem muito a asa. Então, eu vou anotando aqui porque, quando o pai vem perguntar, eu sei, é de esquecer dicionário, mascou chiclete, não está fazendo atividade em sala de aula. Eles vão perdendo os pontos da disciplina deles, e é uma nota de zero a dez, obrigatória; as outras duas são prova semestral e bimestral, em que geralmente eles vão mal. Então, primeiro, o controle, é isso. Ah, também para controlar saída de ida e vinda de banheiro, eu dou passes para eles, cada bimestre eu dou três passes para eles. Se eles querem sair da minha sala, seja qual motivo for, eles gastam um passe deles, tem três, só que, para cada um deles que não gastar, eu dou meio ponto no final do bimestre, assim, eu consigo segurar meus alunos na sala de aula. Então, esse é o procedimento básico que eu tenho para segurar a gurizada na carteira e para poder dar a aula sem ninguém fazer bagunça (professor Paulo).

Percebemos, no excerto acima, as marcas dos dispositivos de poder que atuam na sociedade em geral e de modo especial na escola, controlando, normalizando e subjetivando os sujeitos. Como efeito desses dispositivos o professor Paulo ordena o espaço disciplinar – sala de aula – para facilitar o controle sobre cada um/a dos/as alunos/as na sua singularidade. Utilizando uma planilha, procede com o registro contínuo de cada aluno/a, operando de forma individual e detalhada, assim transformando cada aluno/a em um caso específico. Com as anotações da planilha, mais as provas ou exames, produz todo um arquivo com detalhes minuciosos sobre todo e qualquer movimento, resultando em efeitos de saber/poder sobre cada um na sua individualidade. Contudo, isso não indica que o professor Paulo tenha controle absoluto sobre seus/as alunos/as, pois constantemente reclama da “indisciplina” deles/as e diz que, mesmo a escola tendo uma coordenação pedagógica com “pulso firme”, comportamentos desviantes sempre acontecem.

Essa técnica do exame, do registro documentado sobre cada indivíduo que o professor Paulo utiliza, é entendida por Foucault (1996) como uma técnica “que coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT, 1996, p.168). Com essa técnica, o poder disciplinar tem em vista normalizar os/as alunos/as, qualificando, classificando e castigando.

Castiga-se pelos detalhes mais insignificantes, como os que aparecem na fala do professor Paulo – “conversa, mascar chiclete, uso de boné, ida ao banheiro”; castiga-se pela não-obediência ao tempo (atrasos, ausências), também expressas pelo professor Paulo ao dizer que “tem um aluno lá, mas esse menino também nunca vem na aula, chega muito tarde, sai mais cedo”; castiga-se pelas falas/ditos (conversas inapropriadas), como afirma a professora Isabel: “a questão da conversa mesmo, do desinteresse, de outros assuntos serem mais importantes que o estudo mesmo, do momento de registrar, de prestar atenção”; castigam-se os corpos (higiene), o que é destacado pelo professor Paulo ao dizer: “aí, eu percebi que a menina tem odor forte, não tem uma higienização bacana, então, faz com que as crianças não queiram ficar próximas”; castiga-se pela maneira de ser (forma de comportamento) porque, segundo a professora Verônica, tem alunos/as “que vêm com uma bagagem de casa e às vezes eles não têm o mínimo, que é educação, ‘dá licença’, ‘por favor’, sabe, uma educação mais para a gentileza”. Ou seja, castiga-se por tudo que é considerado desvio, tudo que não se submete à regra, tudo que foge à norma estabelecida pelo poder que disciplina. Objetiva-se, com isso, normalizar, hierarquizar, comparar, diferenciar, homogeneizar, excluir – criar, enfim, sujeitos homogêneos que vivam como sujeitos “normais”.

A vigilância permanente, o controle de todas as atividades desenvolvidas pelo/a aluno/a, bem como as sanções ou castigos aplicados a cada comportamento desviante, garantem que o tempo em que o/a aluno/a está na escola se transforme em tempo produtivo. Interessa compor forças, fazer com que a exigência que recai sobre cada um recaia sobre todos. Os mecanismos disciplinares, conforme Fonseca (2011), partem do pressuposto de que “é possível extrair forças de todos os momentos da vida de um indivíduo, desde que esses momentos sejam corretamente diferenciados e combinados com outros” (FONSECA, 2011, p. 68). E a essência dessa extração “está na combinação, que, partindo do princípio enunciado, ajusta um segmento ao outro e o tempo de uns ao tempo de outros” (FONSECA, 2011, p. 68).

Para compor força, interessa aos mecanismos disciplinares “caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível de capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele” (FOUCAULT, 1996, p.168). Desse modo, é possível obter a força de um/a aluno/a, seja isoladamente ou em conjunto, pois, em muitos casos, obter eficiência em uma tarefa depende tanto de um/a aluno/a individualmente, quanto de todos/as em conjunto – e o fracasso de um compromete o sucesso de todos. O interesse em compor forças aparece no discurso da coordenadora pedagógica em um momento de atendimento a uma mãe e seu filho, aluno da escola. Preocupada com o baixo rendimento do filho nas avaliações da escola, a mãe busca o auxílio da coordenadora pedagógica para orientar o filho no desenvolvimento das atividades

escolares. A recomendação da coordenadora à mãe é no sentido de organizar o tempo para que o filho possa estudar, pois sempre que um/a aluno/a fica com baixas notas, reprova ou evade, isso repercute na escola como um todo – como, por exemplo, nos índices obtidos pela escola nas avaliações externas. No caso, a preocupação da coordenação pedagógica é obter a força de todos/as os/as alunos/as para ter êxito nos índices das avaliações externas.

Do ponto de vista da escola e dos/as professores/as, o controle disciplinar é de fundamental importância e parece ter sido “atingido” pela professora Laura quando afirma não ter mais problema em relação à disciplina de seus alunos/as e pelo professor Pedro ao orgulhar-se de ter conseguido o controle sobre seus/suas alunos/as a ponto de sair da sala para fazer outras atividades e, quando voltar, estarem todos/as os/as alunos/as em silêncio.

Não tenho problemas com eles em termos de disciplina, eu não tenho esse tipo de problema. Entro na sala, quando eu entro, com toda essa rigidez que eu tenho, eu sou uma professora rígida no seguinte sentido: na minha sala de aula, aluno não fica bagunçando, conversando, brincando, entendeu? Então, eles podem estar no maior fuzuê, na hora em que eu entro na sala, eles já sabem que eu não gosto, então, eu entro na sala, cada qual no seu devido lugar, aí nós vamos estudar (professora Laura).

[...] eu consigo ter esse controle [...], tanto é que às vezes eu deixo os alunos aqui na sala e saio para fazer outras atividades, [...] então, eu deixo atividade na sala e, quando volto, estão todos aí quietinhos (professor Pedro).

Ao mesmo tempo em que esses/as professores dizem não ter problemas com a disciplina de alunos/as, percebemos que também dizem que a indisciplina ainda é um dos grandes problemas da escola. Isso mostra que o controle e a padronização do comportamento dos/as alunos/as, um dos principais objetivos do poder disciplinar, não têm produzido os efeitos desejados. Ou ainda, mostra que a indisciplina nesse espaço pode ser entendida como uma prática de resistência de alunos/as aos processos de subjetivação vigentes, aspecto que vamos desenvolver mais adiante.

Percebemos também que os processos de subjetivação da professora Laura e do professor Pedro se dobram⁸³ às forças do poder disciplinar. Esses professores pensam que o/a

⁸³ A partir de Gilles Deleuze (1991), na obra *A dobra: Leibniz e o barroco*, podemos entender o conceito de dobra como uma ferramenta teórica importante para pensar os processos de subjetivação, pois a dobra explicita tanto um território subjetivo quanto a produção desse território. Em outras palavras, a dobra exprime o caráter coextensivo do dentro e do fora nos processos de subjetivação. Rolnik (1997) diz que o dentro e o fora, para Deleuze, “não são meros espaços, separados por uma pele compacta que delinea um perfil de uma vez por todas. Percebemos que eles são indissociáveis e, paradoxalmente, inconciliáveis: o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro. [...] o dentro é uma desintensificação do movimento das forças do fora, cristalizadas temporariamente num determinado diagrama que ganha corpo numa figura com seu microcosmo; o fora é uma permanente agitação de forças que acaba desfazendo a dobra e seu dentro, diluindo a figura atual da subjetividade até que outra se profile” (ROLNIK, 1997, p. 27). Deleuze (1991) diz que “dobrar-desdobrar já não significa, simplesmente, tender e distender, contrair e relaxar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir” (DELEUZE, 1991, p. 21); isso mostra o

“bom/boa” aluno/a é aquele/a que obedece às regras, que se ocupa nas atividades que correspondem aos anseios, aos desejos, às vontades dos/as próprios/as professores/as. Trata-se de um/a aluno/a que aprende a se autogovernar a ponto de se constituir no sujeito idealizado pela educação. A esse respeito, Veiga-Neto (2003) diz que, antes de a escola moderna funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, “funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida” (VEIGA-NETO, 2003, p. 108). Na medida em que a educação molda nossas vidas, passamos a naturalizar os moldes que ela nos impõe.

O espaço escolar contemporâneo, capturado pelo discurso de uma identidade única, ainda se parece com uma grande fábrica que produz sujeitos tendo como base os ideais modernos iluministas, que aparecem como essenciais e naturais. A naturalização desses ideais surge com ênfase nos discursos dos/as professores/as quando se propõe, por intermédio do ato educativo, melhorar as pessoas, o mundo, a vida, apelando para um conjunto de mecanismos disciplinares que assujeita e controla a produção da existência humana. A escola constitui-se numa “maquinaria sofisticada que segue operando em estrita consonância ao imperativo máximo da modernidade: educar/disciplinar, agora em suas dimensões mais recônditas” (AQUINO, 2014, p.109).

Essa forma de proceder da escola e dos/as professores/as não é algo natural, mas produzido social e historicamente; é um efeito das dobras que o poder disciplinar produz nas subjetividades. Essas dobras – que também se desdobram e se dobram de outras formas indefinidamente – levam os/as professores/as a colocarem o disciplinamento dos/as alunos/as como a primeira prioridade da escola. Conforme o professor Paulo, “a primeira prioridade que eu tenho é a disciplina deles, primeira coisa que eu pego no pé. [...] Você tem que ter disciplina porque só com a sala sentada, em silêncio, concentrada no conteúdo e na atividade que foi passada, é que está aprendendo alguma coisa”. A segunda prioridade, diz o professor Paulo, “pode parecer esquisito, mas segundo plano é o conteúdo, se não tiver disciplina, não tem como trabalhar”.

A preocupação constante dos/as professores com a disciplina dos/as aluno/as tem a ver também com o fato de que esses/as alunos/as precisam dominar os conteúdos científicos

movimento, o inacabamento, a abertura das subjetividades, da vida, do mundo. Nesse sentido, Silva (2005a) diz que o conceito de dobra em Deleuze é importante justamente “por nos forçar a pensar e a resistir a um mundo que se dá como evidente, plausível e previsível, mostrando que o mundo é uma obra aberta e permanentemente inacabada. Ao expressar tanto um território subjetivo quanto o processo de produção desse território, a dobra afirma esse próprio mundo como potência de invenção: nela é cada vez o novo que se produz” (SILVA, 2005a, p. 14).

expressos no Projeto Político-Pedagógico da escola. A escola assume a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, “priorizando o domínio dos conteúdos científicos, os métodos de estudo, as habilidades e hábitos de raciocínio científico”, para, por meio desse procedimento, formar a “consciência crítica” dos/as alunos/as. Então, além da preocupação desses/as professores/as em ensinar tendo em vista as avaliações em larga escala, podemos dizer que o papel da escola e dos/as professores/as reside também em tirar os/as alunos/as de uma minoridade “potencialmente nefasta que os assolaria, educá-los resumir-se-ia à obstinação de talhar as existências por vir, imputando-lhes um sentido de ultrapassagem de uma suposta condição de vulnerabilidade, de insuficiência, de incapacidade enfim” (AQUINO, 2014, p. 109).

O apelo a estratégias de disciplinamento e a crença em conhecimentos universais, científicos, válidos para todos, como possibilidade de desenvolvimento humano – questões postas pela modernidade – fazem pensar que a escola parte da crença na existência de uma essência humana dada, cuja tarefa da educação é realizar. Por isso, pensa os processos educacionais a partir de mecanismos de normalização e homogeneização. A esse respeito, Aquino (2014) diz que a escola na contemporaneidade parece empenhar-se cada vez mais em processos de normalização “cujo desígnio passa a ser a conformação consensual das populações escolares, abarcando tanto a multiplicidade quanto a singularidade que lhe são características” (AQUINO, 2014, p. 109).

Embora os/as professores/as ocupem uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola e nas tentativas de homogeneização das identidades dos/as alunos/as, concordamos com Kohan (2003) que não se trata de fazer do/a professor/a o vilão da história.

Ele também é, em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dos macrogestores, e assim por diante. Ele também está preso ao controle e à dependência dos outros [...]. Na verdade não se trata de uma história de vilões nem de uma emboscada de alguns indivíduos contra outros indivíduos, senão de dispositivos intencionais, mas não pessoais, que sujeitam os diversos participantes da instituição escolar em função da posição relativa que cada um deles ocupa nela (KOHAN, 2003, p. 88).

Apesar de já termos analisado anteriormente a avaliação em larga escala, queremos destacar que ela se constitui num dos dispositivos postos em ação na escola onde desenvolvemos a pesquisa, um dispositivo que controla e normaliza as práticas pedagógicas dos/as professores/as e prima pela homogeneização das identidades. Embora a escola seja um

espaço marcado pela multiplicidade, pela diferença, por vivências culturais distintas, para obter alto IDEB nas avaliações nacionais, exige-se dela uma homogeneização curricular, “pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as ‘mesmas oportunidades’ num processo de avaliação padronizado” (ESTEBAN, 2008, p.11). A avaliação, como um dispositivo de controle dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares, limita a dinâmica da sala de aula e força os/as professores/as a adotarem procedimentos que facilitem a produtividade e o bom desempenho nas avaliações nacionais.

Os procedimentos que os/as professores/as são levados/as a adotar pela força do dispositivo de avaliação – como, por exemplo, as técnicas disciplinares – fazem com que a diferença seja posta nos espaços marginais, fazem com que a potência da diferença seja silenciada e invisibilizada em nome de uma uniformidade e homogeneidade. Afinal, essas avaliações nacionais que produzem os *rankings* de educação são pensadas, segundo Gallo (2014), a partir dos ideais modernos de unidade, universalidade e identidade. As sociedades modernas, marcadas pelos ideais de emancipação intelectual de todos, colocam a igualdade como uma das metas a serem alcançadas por meio da educação. Nessa perspectiva, “somos diferentes, sabemos coisas diferentes, mas, pelo processo educativo universalizado, [...] podemos atingir uma igualdade intelectual, na qual todos, emancipados, sabem as mesmas coisas, detêm os mesmos níveis de conhecimentos” (GALLO, 2014, p. 29). É nesse contexto, diz Gallo (2014), que precisamos entender as avaliações em larga escala que produzem os *rankings* de educação: “tais provas e tais *rankings* são uma fotografia do lugar onde estamos, para que cheguemos todos aos mesmos patamares” (GALLO, 2014, p. 29).

Mesmo diante desses dispositivos de homogeneização, temos percebido que a diferença persiste no cotidiano da escola considerada. Sua presença, mesmo difusa, mantém-se, ao menos no desconforto provocado por comportamentos que fogem à norma. Ou seja, por mais que nessa escola os/as professores/as, marcados/as pelos dispositivos de homogeneização, se empenhem em construir uma conformação consensual, ela nunca se dá de forma plena e absoluta. A diferença é sempre latente, não se deixa disciplinar totalmente, não se deixa nomear, encontra linhas de fuga – por isso, a constante queixa dos/as professores/as ainda é quanto à indisciplina dos/as alunos/as. Como diz a professora Verônica, “indisciplina é o que mais tem incomodado”. A indisciplina, nesse contexto, é produtiva e criativa, é prática de resistência ao poder disciplinar.

Para Foucault (2003a), “sociedade disciplinar” não significa “sociedade disciplinada”. “Na análise dos procedimentos ajustados para normalizar, não há a tese de uma normalização maciça. Como se, justamente, todos esses desenvolvimentos não fossem a medida

de um insucesso perpétuo” (FOUCAULT, 2003a, p. 323), pois no outro se esconde uma alteridade ingovernável que ameaça a mesmidade. Isso incomoda, subverte, desordena, desorganiza o espaço escolar, por isso, a diferença é vista como um problema para a escola.

4.1.3 “Aí vem essa bagagem de alunos e destrói, [...] acaba destruindo, embaralhando a cara da escola”: a diferença como um problema para a escola

Temos observado que os processos educativos são múltiplos, que os espaços escolares são espaços de multiplicidades, mesmo sob a força do projeto moderno, que “produziu totalizações, unificações, subjetivações [...] que nos embaralham a visão, nos confundem e nos enganam com um projeto único” (GALLO, 2014, p.30). Contudo, o efeito colonizador dessas totalizações e unificações produzidas pela modernidade, como é o caso dos modelos padronizados de avaliação e sua vontade de homogeneização, tem feito com que “praticamente não se converse com os outros, nem sobre outras coisas: no melhor dos casos só se conversa entre os mesmos e sobre as mesmas coisas” (SKLIAR, 2014, p. 148). Isso significa que não se deseja escutar o outro – estranho, diferente –, pois, quando o discurso colonial decidiu “que o outro é um imbecil, um mau companheiro, se irrita quando o outro finalmente mostra que não o é” (NIETZSCHE, 2006, p. 80).

Como argumentamos no segundo capítulo desta tese, na História da Filosofia Moderna, não faltam tentativas de subalternização da alteridade por meio do discurso colonial. Aqui trazemos novamente Kant, importante pensador iluminista do século XVIII, para mostrar o caráter colonial de sua obra. Em *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, o autor propõe-se a analisar as diversas nações com o intuito de apontar traços que exprimem o sentimento do belo e do sublime. Ao referir-se aos italianos e franceses, destaca o sentimento do belo; nos alemães, ingleses e espanhóis, destaca o sentimento do sublime. Porém, ao referir-se aos negros da África, Kant (1993) diz que eles só possuem sentimentos “ridículos”.

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (KANT, 1993, p. 78).

No entender de Kant (1993), a raça branca-europeia teria uma “superioridade biológica” por natureza. Por este motivo desfrutaria de um direito inerente de tutelar todos os povos que estavam fora dos padrões europeus, ou seja, que não se identificavam com os valores europeus considerados “normais”. Assim, quando entraram em contato com esses povos – não-europeu, não-branco - o objetivo foi força-los a assumir uma identidade semelhante a europeia. Utilizaram inclusive o emprego de violência obrigando esses povos a aceitarem-se como “inferiores”, ditando-lhes as regras para que se tornassem “civilizados, modernos e evoluídos” – afinal, essa era a imagem que os europeus tinham de si mesmos. Essas formas de pensar e agir vinham sempre sustentadas em teorias científicas e filosóficas – como, por exemplo, as teorias de Kant -, justificando tais práticas.

Diante disso, concordamos com Santos (2002) que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2002, p. 238-239). Para o autor, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo.

Também trazemos novamente Hegel (1995), que, em sua obra *Filosofia da História*, ao referir-se aos nativos da América, fala que “mansidão e indiferença, humildade e submissão [...], ainda mais perante um europeu, são as principais características dos americanos do sul, e ainda custará muito até que europeus lá cheguem para incutir-lhes uma dignidade própria” (HEGEL, 1995, p. 75). Ele continua: “a inferioridade desses indivíduos, sob todos os aspectos, até mesmo o da estatura, é fácil de se reconhecer” (HEGEL, 1995, p. 75). Ao referir-se à África, Hegel (1995) diz que esse povo é selvagem, indomável, sem consciência.

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma idéia geral de sua essência. O

negro representa [...] o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos de sentimento para realmente compreendê-lo. Neles nada evoca a idéia de caráter humano. [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes (HEGEL, 1995, p. 84-86).

Depois de ter feito essas considerações em sua obra, Hegel (1995) ainda diz que não vai tratar posteriormente da África porque ela não faz parte da história mundial e não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar. Com isso, o autor retira a África da “história universal”, assim como retira do povo africano a condição de humanidade.

A forma como Hegel (1995) e também Kant (1993) – para citar pelo menos dois pensadores modernos – se referem à alteridade “negra” e “latina”, ou “não-branca” e “não-europeia, mostra a estratégia do poder colonial de nomear a alteridade a partir de seus interesses. A força desse discurso, de algum modo, persiste na sociedade e nas instituições educacionais.

Ao falar a respeito das viagens que fez para os Estados Unidos e para a Europa, a professora Fátima fala da necessidade de seguirmos o exemplo desses países para pensar a educação no Brasil. Explica que “lá tem uma educação que vem de berço [...] e nós precisamos mexer com a nossa educação desde o início” (professora Fátima). Isso mostra que o discurso colonial ainda opera em nossa sociedade e faz com que coloquemos a Europa no centro e como um exemplo a ser seguido.

Quanto ao poder colonial da modernidade, Dussel (1993) diz que a “modernidade aparece quando a Europa se afirma como ‘centro’ de uma História Mundial que inaugura, e por isso a periferia é parte de sua própria definição” (DUSSEL, 1993, p.7). Dussel (1993) ainda afirma que a modernidade surge quando a Europa se confronta com o seu “Outro” para exercer seu controle, “quando pode se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria modernidade” (DUSSEL, 1993, p. 8). Como efeito, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, e sim foi “en-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa era desde sempre.

O colonizador impõe sua “individualidade” violenta ao Outro, que é negado como Outro e “é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, [...] como assalariado ou como africano escravo” (DUSSEL, 1993, p. 44). Já a subjetividade do colonizador, o “Eu” europeu, foi se constituindo como superior ao Outro inferior, selvagem e primitivo. Desse modo, o discurso colonial da modernidade construiu muitas estratégias para controlar, disciplinar, nomear a alteridade, e o fez sempre na condição de centro. Recorreu não só à violência física contra o Outro, como

também à coação interna, domesticando a vida cotidiana das pessoas por intermédio de leis, costumes e valores morais. A esse respeito, Duschatzky e Skliar (2011) citam algumas estratégias de regulação e de controle do Outro construídas pela modernidade:

[...] a demonização do outro: sua transformação em sujeito ausente, quer dizer, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa das traduções oficiais; sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras –, isto é, a ética perversa da inclusão/exclusão; sua oposição à totalidade de normalidade através de uma lógica binária; sua imersão e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis, etc. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p.121).

Essa forma de posicionamento diante da alteridade advém de uma visão dicotômica e binária – existem os bons, civilizados, cultos, e os maus, bárbaros, ignorantes. Conforme Candau (2006), se nos sentimos pertencentes aos primeiros, o que precisamos fazer é “eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o outro. Caso nos sintamos como integrantes do lado oposto, ou internalizamos a nossa maldade e nos deixamos salvar, passando para o lado dos bons, ou nos confrontamos violentamente com estes” (CANDAU, 2006, p.44). Em outras palavras, resta à alteridade – periférica, excluída, marginalizada, que está nas margens, nas bordas – empenhar-se para entrar no centro e assemelhar-se aos demais, embora nunca seja igual, ou resistir ao discurso colonizador da mesmidade, da homogeneidade. Os que resistem são, segundo Skliar (2003), vigiados, castigados e controlados pelo centro, conduzidos para a periferia.

Esse modo de proceder do poder colonial produz efeitos de poder/saber sobre a alteridade mediante a produção de um conjunto de conhecimentos que, se num primeiro momento parecem pertencer somente ao colonizador – “trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhe são úteis para instalar e manter *ad infinitum* o processo de fabricação, de alterização do outro” (SKLIAR, 2003, p. 106) –, num segundo momento, esse mesmo saber transforma-se “de uma maneira muito lenta, mas violenta, também para o interior do colonizado, como se se tratasse de um próprio saber, de um conhecimento que, justamente, também lhe resulte apropriado, lhe seja natural” (SKLIAR, 2003, p. 106).

Percebe-se que o discurso colonial é uma construção interessada, que intencionalmente busca fixar na mente do colonizado uma identidade específica/estereotipada que se coloca a serviço do colonizador. Apresenta “o colonizado como uma população de tipos degenerados [...] de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111). Segundo Bhabha (1998), o estereótipo, característica

fundamental do discurso colonial, “[...] não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação” (BHABHA, 1998, p. 117). A partir de estereótipos, atribui-se a determinados sujeitos um conjunto de características, tomadas como pertencentes à natureza humana, com o intuito de tornar fixas e estáveis as identidades e diferenças e fugir dos perigos da imprevisibilidade da alteridade.

A esse respeito, Carvalho (2005) diz da urgência em questionarmos esse modo de representar a alteridade. De acordo com a autora, a escola e os/as professores, influenciados pelas “verdades” estereotipadas, podem fazer do processo educativo, em muitos casos, um processo de inferiorização do outro, como vemos acontecer na escola onde desenvolvemos a pesquisa. Nesse sentido, o currículo escolar, o livro didático, as ações de professores/as, “podem funcionar produzindo um espaço do outro, sempre ocupado pela idéia fixa estereotipada [...] desconhecendo e desconsiderando a ambivalência das posições e dos entrelugares nos quais todos nós estamos situados” (CARVALHO, 2005, p. 95).

Como dissemos com Hall (1997), as identidade e diferenças não são fixas e estáveis; pelo contrário, são definidas historicamente e não biologicamente, “o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora dela” (HALL, 1997, p. 18). Identidades e diferenças são construídas na articulação entre os mais variados discursos, entre eles, o discurso pedagógico.

Mesmo nos dizendo Hall (1997) sobre a construção cultural das identidades e diferenças, é grande o poder dos estereótipos no discurso pedagógico na tentativa de fixá-las, essencializá-las, naturalizá-las. No caso da escola que estamos analisando, há uma tentativa de fixar uma identidade estereotipada para os/as alunos de baixa renda, como diz o professor José: “aquele que tem aspecto tipo de baixa renda, que tem menos poder aquisitivo, ele é defasado em relação ao aprendizado”; ou, como diz o professor Paulo ao referir-se à mãe de uma aluna que mora na periferia: “porque você vê uma mulher dessas [...], uma visão, um nível de ignorância”. Associar alunos/as pobres à defasagem de aprendizagem ou a pobreza à ignorância são formas estereotipadas que desqualificam a alteridade. No espaço escolar, esses estereótipos “aparecem como os lugares comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo mundo sabe, [...] convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer” (LARROSA, 2011, p.83). São tão evidentes e convincentes que dificultam as possibilidades de outros pensamentos, de outras formas de agir, julgar, avaliar; dificultam as possibilidades de pensar outras formas de educação.

Isso nos leva a pensar que o espaço escolar, em certa medida, ainda é um espaço colonial que age a partir de uma perspectiva binária – nós/outros, bons/maus, inteligentes/ignorantes, pobres/ricos – e nomeia a alteridade a partir de estereótipos⁸⁴. Essa perspectiva manifesta-se, conforme Candau (2006), sempre que:

[...] o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos e alunas, considerando que uns/umas são melhores que os/as outros/as, têm maior potencial; quando, como professores/as, situamo-nos diante dos/as alunos/as, a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos afetivos presentes nos processos educacionais; quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística, etc. (CANDAUI, 2006, p.44).

A forma estereotipada de nomear a alteridade tomando como referência a origem social, como diz Candau (2006) no fragmento acima, é expressa pelo professor Paulo ao caracterizar alunos/as de periferia que estudam na escola: “a vulgaridade, não têm compromisso, não fazem realmente nada, agressivos, são agressivos com os professores, são mais tempestuosos, mal-educados, sem bagagem nenhuma educacional, semianalfabetos”. Já o professor João parte da origem social dos/as alunos/as para diferenciar e qualificar os tipos de escolas, o que, segundo Candau (2006), também mostra uma perspectiva binária. As palavras do professor João ao referir-se a uma escola do centro e a uma de periferia são:

⁸⁴ Queremos destacar como essa perspectiva binária – nós/outros, bons/maus, inteligentes/ignorantes, pobres/ricos – muito presente na escola onde desenvolvemos a pesquisa, se relaciona com o que Foucault (1999) nomeia de “racismo de Estado”. O autor, na obra *Em defesa da sociedade*, desenvolve uma análise do biopoder (disciplina e biopolítica) como um mecanismo de poder sobre a vida que vai se ocupar de “fazer viver” e “deixar morrer”. Como se trata, por um lado, de “fazer viver”, o biopoder, mediante biopolíticas, cria sistemas de seguridade social, de previdências, de poupanças. Por outro lado, como se trata também de “deixar morrer”, faz emergir o “racismo de Estado”. Na perspectiva de Foucault (1999), o racismo de Estado é um mecanismo pelo qual o Estado legitima o seu direito de matar numa sociedade biopolítica cujo discurso é o da afirmação da vida. A esse respeito, Gallo (2014a) diz que o que envolve o racismo de Estado é “que o direito de matar é justificado como uma afirmação da própria vida, uma vez que a eliminação do diferente, do menos dotado, do menos capaz implica a purificação da raça, o melhoramento da população como um todo. A cada um que morre, o conjunto resultante é melhor que o anterior” (GALLO, 2014a, p. 22). Foucault (1999) destaca a guerra de extermínio dos nazistas contra os judeus como um exemplo de racismo de Estado. Embora nosso intuito não seja desenvolver uma análise mais aprofundada sobre o racismo de Estado, queremos destacar que ele se manifesta no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa em todos os momentos em que há tentativas de nomear o outro a partir do mesmo, pois, segundo Deleuze e Guattari (1996), “o racismo jamais detecta as partículas do outro, ele propaga as ondas do mesmo até a extinção daquilo que não se deixa identificar (ou que só se deixa identificar a partir de tal ou qual desvio)” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 46).

Então, na escola do “centro” especificamente, o que difere de outras escolas estaduais ou do município é que nela você pode aplicar aquele conhecimento que você tem que eles vão te pedir mais, [...] então, é divertido, é gostoso. Já é diferente de uma escola onde eu dou aula que é de periferia, municipal, onde eles são dependentes de tudo, eles têm uma carência de tudo, desde o simples que é o *B a Ba*, que é o escrever, tem que perguntar o que está escrito, eles não conseguem ler, você tem que adivinhar o que eles escrevem, porque não tem um pai que cobra, não tem um pai que vê, e geralmente quando você vê, o pai também não tem decência (professor João).

As formações discursivas estereotipadas capturam e subjetivam o professor Paulo e o professor João. A partir de estereótipos – modalidade de subjetividade –, esses professores narram, representam, nomeiam os/as alunos/as de periferia que estudam na escola, e é também essa a forma pela qual qualificam/desqualificam as escolas segundo a origem social dos/as alunos/as. Essa maneira de proceder dos/as professores/as produz efeitos de saber/poder sobre a alteridade, produz “verdades” que “não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 122). Os significados estereotipados que o professor Paulo e o professor João produzem passam a afirmar/legitimar ou negar/excluir determinadas identidades e diferenças, tomando como referência, nesse caso, a origem social dos/as alunos/as. Essa forma de pensar, presente não somente nas escolas, mas na sociedade em geral, elimina o sujeito, restando apenas alguém que é pobre, que “não enuncia, nem denuncia, nem anuncia nada: está privado de linguagem. Revela sua contradição, sem dizer nada, está sendo produzido para testemunhar seu espaço sem falar de sua espacialidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 93).

O estereótipo, como uma das principais estratégias discursivas do poder colonial na construção de identidades, também captura o professor José. Referindo-se a alunos/as “ricos” e “pobres” que estudam na escola, o professor José diz que “o rico sabe ler o mundo de maneira diferente, e o menos abastado, economicamente falando, ele acaba sendo uma pessoa que não tem muita perspectiva”. A forma naturalizada e essencializada com que o professor José se refere a “ricos” e “pobres” mostra como as estratégias discursivas estereotipadas do poder colonial subjetivam os/as professores/as e agem no contexto escolar na tentativa de fixar as identidades e diferenças, atribuindo-se ao próprio indivíduo, a um suposto eu privado, a responsabilidade por sua condição.

O poder de subjetivação dos dispositivos coloniais em ação na sociedade e, de modo específico, na escola faz os/as professores/as suporem “que a pobreza é do pobre; a violência, do violento, o problema da aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 124); faz supor que as questões se encontram em um indivíduo particular, sem considerar os contextos sociais específicos. Como

afirma Bauman (1999), pensa-se que “o lamentável sofrimento dos famintos e indolentes é opção *sui generis* deles próprios, que as alternativas estão disponíveis e podem ser alcançadas, mas não são adotadas por falta de diligência e determinação” (BAUMAN, 1999, p.71).

De acordo com Bauman (1999), a meritocracia é uma das características das sociedades globalizadas. Cada vez mais se desconsideram os contextos sociais e culturais e se considera que os problemas são individuais, portanto, cabe a cada indivíduo particular resolvê-los. A ênfase na transferência do controle para o indivíduo tornou-se possível, segundo Rose (1998), com o desenvolvimento e aprofundamento das ciências humanas, com destaque para as “pedagogias psi”. As “pedagogias psi” reforçam a crença num “eu privado”, crença esta que, conforme Rose (1998), é profundamente enganadora. Segundo o autor, não faz sentido pensar “nossos estados mentais, nossas experiências subjetivas e nossas relações íntimas [...] como [...] o único lugar onde podemos localizar nossos verdadeiros eus privados” (ROSE, 1998, p. 30). Essas ciências, utilizando-se de um discurso que tem por finalidade dizer sobre um suposto “eu privado”, exercem, na verdade, um papel importante na constituição dos sujeitos, inscrevendo determinadas propriedades e capacidades por meio dos processos de subjetivação.

Negar aos sujeitos a possibilidade de dinamismo, de movimento; dificultar a construção de outros sentidos, de sentidos diferentes daqueles fixados pelo discurso hegemônico; produzir efeitos de verdade que reduzem a alteridade a tudo o que é negativo e problemático, consistem em uma estratégia do poder colonial para fugir dos perigos da imprevisibilidade da alteridade. O estereótipo é “uma modalidade de conhecimento e identificação que vacila entre aquilo que está sempre em um lugar já conhecido, ou melhor, esperado, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 123). É essa forma de operar do estereótipo – fixação/repetição – que garante sua eficiência em contextos históricos distintos.

Contudo, por mais que o discurso colonial objetive que o outro seja “apagado em seu sofrimento, [...] negado em sua potencialidade de não-sofrimento, em seu acontecimento de não-miséria, em sua potência de não-quietude” (SKLIAR, 2003, p.92), isso não acontece de forma plena, pois o outro fala, julga e se conduz de outro modo; a imprevisibilidade da alteridade mostra-se; a presença do outro/diferente emerge; a diferença resiste aos estereótipos – por isso a diferença se torna problema na escola onde desenvolvemos a pesquisa. O professor José concorda que a diferença se constitui como um problema para a escola ao afirmar que a presença de outros sujeitos provocou uma defasagem no rendimento da aprendizagem, principalmente para a escola aqui considerada; estando enredada nas relações de poder das avaliações em larga escala, baixo rendimento escolar significa baixo índice nessas avaliações.

Houve uma defasagem em relação àquela expectativa de aluno que era CDF, o certo que simplesmente respeitava o professor porque o professor era bravo. Aí vieram outros alunos que não foram doutrinados corporalmente, mas que também não foram doutrinados a pensar e fez com que o segundo segmento do ensino fundamental caísse. [...] aí a gente vê que aquele que tem aspecto de baixa renda, que tem menos poder aquisitivo, ele é defasado em relação ao aprendizado (professor José).

O professor José associa a diferença ao nível socioeconômico dos/as alunos/as e a relaciona com a questão do déficit de aprendizagem, ou seja, atribui o fracasso escolar às características sociais dos/as alunos/as. Ser aluno/a “pobre”, nesse caso, significa ser diferente, ter dificuldade de aprendizagem, ter baixo rendimento escolar e, em consequência, ser um problema para a escola. No entanto, a posição que o professor José assume não diz sobre o que ele é (não existe um “eu” natural, coerente, estável); diz somente sobre o que ele faz, e esse fazer “se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais, se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida, formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos” (ESTEBAN, 2008, p. 7). Envolvido em contextos e discursos em que o processo escolar nem sempre atende às necessidades e particularidades de grupos subalternizados, dificultando que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, o professor José dobra-se ao discurso que liga o fracasso escolar à condição social dos/as alunos/as, dobra-se aos discursos que tendem a homogeneizar as identidades, subalternizando as potencialidades da diferença.

Também podemos dizer que o posicionamento do professor José é um efeito do que Gallo (2014), em *mínimo múltiplo comum*, denomina de uma “educação maior”⁸⁵. Para esse autor, a educação em modo maior, como uma ciência maior, é uma educação que aposta na possibilidade de ensinar “tudo a todos”, de ensinar qualquer coisa a qualquer um. Nesse sentido, todos precisam aprender o mesmo e ao mesmo tempo. “àqueles que desviam, impõe-se a regra, o padrão, a norma. [...] serão corrigidos, serão postos nos trilhos. Para que sejam também vertente do acontecimento aprender? Não, apenas para que confirmem a norma para que cheguem ao mesmo lugar de todos” (GALLO, 2014, p. 26).

⁸⁵ Gallo (2008) descola o conceito de *literatura menor* de Deleuze e Guattari (2014) para dentro da educação e opera com o conceito de *educação menor*. Entende a educação maior como aquela instituída e a educação menor como “máquina de resistência”. Nas palavras do autor, “a educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2008, p.64). Por uma educação menor, Gallo (2008) entende “um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. [...] Uma educação menor é um ato de singularização e de militância” (GALLO, 2008, p.65).

Diante do que afirma Gallo (2014), os/as alunos/as mencionados/as pelo professor José teriam déficit de aprendizagem? Baixo rendimento escolar? Ou seria a diferença traçando suas linhas de fuga, mostrando sua singularidade? Tendemos a pensar que, por mais que o professor José, capturado pela lógica de ensinar “tudo a todos”⁸⁶, se empenhe em processos de ensino e aprendizagem específicos para produzir resultados uniformes e identidades plenas, idênticas, o aprendizado sempre nos escapa ao controle; por mais que “estriemos os espaços pedagógicos, seja qual for o mapa que instituamos numa sala de aula, fluxos escapam, estudantes aprendem o que não esperamos que aprendam; e talvez não aprendam aquilo que desejamos” (GALLO, 2005, p.222).

Daí as constantes queixas dos/as professores/as sobre o baixo rendimento escolar dos/as alunos/as. Os/as professores/as da escola pesquisada não têm controle sobre o que os/as alunos/as aprendem nem sobre como aprendem – e nisso consiste uma forma de resistência dos/as alunos/as à aprendizagem de conteúdos padronizados pelos modelos de avaliação instituídos e pelos interesses hegemônicos da sociedade. Isso mostra, conforme Gallo (2005), que, por mais que insistamos em “criar identidades, as diferenças nos escapam e brincam nesse espaço estriado como se fosse vazio, liso, um imenso e pleno gramado... A diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo” (GALLO, 2005, p. 222).

Também o professor Paulo vê a diferença como um problema para a escola e a relaciona com o ser “pobre”. Para ele, é a “ignorância do pobre” que cria problemas para a educação. Ao referir-se à mãe de uma aluna de periferia que não teria aceitado a sugestão da Assistência Social de submeter-se a uma cirurgia de esterilização, argumenta o professor Paulo:

Porque você vê uma mulher dessas, [...] uma visão, um nível de ignorância, a sombra da ignorância cria esse problema para a educação [...] a pessoa se coloca na condição de animal e aí, infelizmente, vai criando os filhos nessa condição, e aí vira uma bola de neve. Aí, quer que a educação arrume, e a gente não tem como arrumar isso. [...] Eu tenho duas horas por semana para entrar e sair em cada sala com 35 alunos. Como que a sociedade espera que a gente eduque a criança [...] eu tenho mal tempo de saber o nome deles, tudo muito corrido, tem prazo para tudo, todo mundo quer nota, tem a pressão do governo para dar nota, você acaba dando nota para o aluno, ele não é capaz, ele não é capaz de passar de ano, você passa, e aí essa bola de neve que está virando (professor Paulo).

⁸⁶ A ideia de “ensinar tudo a todos” já foi posta por João Amós Comênio no século XVII. Em consonância com o espírito de seu tempo, “quer ensinar tudo a todos [...] pensa ser possível um inventário metódico dos conhecimentos universais, de modo que o aluno tenha um saber geral e integrado, ainda que simplificado, desde o ensino elementar” (ARANHA, 1996, p.108)

A angústia expressa pelo professor Paulo, no excerto acima, assinala o enredamento e a captura da escola e dos/as professores/as pelos discursos de padronização e uniformização reforçados, nesse contexto, pelas avaliações em larga escala. Tudo parece resumir-se à questão da “nota”, impedindo qualquer atenção à diferença – “mal tenho tempo de saber o nome deles”, diz o professor Paulo – diante da pressão imposta por resultados quantitativos. Como já dissemos, concordando com Esteban (2008), o dispositivo de avaliação posto em ação na escola tem forte poder de normalização das práticas pedagógicas dos/as professores/as. A avaliação é definida pelo padrão quantitativo, o que exige dos/as professores/as a atribuição de notas a cada um/a de seus/suas aluno/as, mesmo sendo “constrangedor”, como diz a professora Maria. E é esse modelo de avaliação que vem sendo assumido pelas políticas educacionais, cujo discurso tem como tema central a “qualidade da educação”.

A educação institucionalizada, para o professor Paulo, parece não ter tempo e espaço para a diferença, para o efêmero, para o detalhe, para as multiplicidades. “Tudo é preenchido sem deixar brechas. Tudo tem que se passar como deve ser, como deve acontecer. Tudo precisa caber nas planilhas, [...] nas provas e cifras que indicam a posição no ranking⁸⁷ daquela escola” (GALLO, 2014, p. 27). Tudo e todos precisam seguir um único percurso, atingir um resultado homogêneo, seguir um processo linear. Esteban (2004) diz que a linearidade dos processos escolares despotencializa as atividades escolares, que, em vez de “promover[em] exercícios de *ser*, se tornam exercícios para treinamento de habilidades e aquisição de fragmentos descontextualizados de conhecimento, negando as diferenças que nos constituem, por ser mera preparação para algo que virá depois” (ESTEBAN, 2004, p.160).

Ao mesmo tempo em que a escola, capturada pelo discurso da padronização, uniformização e homogeneização das identidades, não tem tempo para a diferença, também produz a diferença, para utilizar a metáfora de Skliar (2003), como fonte de todo o mal. A diferença, nesse caso, é portadora de todas as falhas sociais, de todos os problemas da escola. Fredric Jameson (1992), na obra *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico*, afirma que tudo aquilo que difere da mesmidade, que representa uma ameaça real e permanente para ela, é caracterizado como mal.

⁸⁷ Silvio Gallo (2014) destaca que precisamos compreender as avaliações nacionais e internacionais que produzem os *rankings* da educação considerando que elas reproduzem o contexto da modernidade. Na pedagogia, “animada pela utopia da emancipação intelectual de todos, a igualdade é colocada como meta a ser atingida pelo trabalho social da pedagogia. Somos diferentes, sabemos coisas diferentes, mas, pelo processo educativo universalizado (cujo lema é a ‘escola para todos!’), podemos atingir uma igualdade intelectual, na qual, todos, emancipados, sabem as mesmas coisas, detêm os mesmos níveis de conhecimento” (GALLO, 2014, p. 29).

Assim, o estranho de outra tribo, o “bárbaro” que fala uma língua incompreensível e segue costumes “exóticos”, mas também a mulher, cujas diferenças biológicas estimulam fantasias de castração ou devoração, ou, em nossa própria época, o vingador de ressentimentos acumulados de uma classe ou raça oprimida ou o ser alienígena, judeu ou comunista, cujos traços aparentemente humanos escondem uma inteligência maligna e protonatural – são estes alguns dos arquétipos do Outro, com relação ao qual o importante é estabelecer não tanto o fato de que ele é temido por ser mau, mas que é mau porque é o Outro, alienígena, diferente, estranho, nebuloso e desconhecido (JAMESON, 1992, p. 115).

O “mal” de que fala Jameson (1992) é, no caso, tudo aquilo que ameaça a mesmidade do contexto escolar, a presença de alunos/as de periferia que chegam à escola pelo sistema de matrícula digital disponibilizado pela Secretaria do Estado de Educação (SED) (MS)⁸⁸. De acordo com o professor Pedro, se até então as matrículas eram realizadas na escola após entrevista com os pais e com os/as alunos/as – estratégia que possibilitava à direção um controle sobre quem frequentava a escola –, com a matrícula digital, esse controle já não existe mais. Por isso, a matrícula digital representa um problema para o professor Pedro: “quando vem um aluno para a escola, você não sabe de onde vem esse aluno, porque ele está vindo para a escola. Eu falo assim, que cada um tinha que ter um *chip*, você colocava lá para ver todo o histórico dele”.

A matrícula digital também incomoda o professor Paulo. Segundo ele, esses/as alunos/as que chegam à escola sem nenhum controle da direção acabam “destruindo, embaralhando a cara da escola”. Diz o professor:

Outra coisa que ferrou com o nosso sistema foi a matrícula digital. Antigamente, as escolas controlavam a matrícula do aluno [...]. Aqui na escola, por ser uma escola diferenciada, eles tinham o costume de entrevistar os pais. Os pais não vinham aqui simplesmente para cuidar de papel, assinar, pronto, acabou. A gente nem sabe quem é. Não, então, entrevistava os pais; aqui a escola trabalha desse jeito assim, assim. Hoje não, não existe controle nenhum, vem criança o tempo todo para cá. [...] Então, a nossa realidade, isso aqui é uma escola muito tradicional, muito forte, os alunos que estudaram aqui, os filhos vieram estudar, os netos, os bisnetos vinham estudar aqui. Quando entrou a central de matrículas, eles expiraram daqui porque aquela realidade feia de escola pública de periferia veio para dentro da escola, que não tinha essa realidade, e aí estragou (professor Paulo).

Percebemos que o professor Paulo apela à tradição da escola – “isso aqui é uma escola muito tradicional” – para justificar que muitos desses/as alunos/as que chegam por meio da matrícula digital destoam do que era tradição na escola. O fato de alunos/as de periferia frequentarem uma escola do centro rompe com as rotinas do local de trabalho, bem como com

⁸⁸ Conforme Resolução/SED n. 2.797, de 22 de outubro de 2013, que dispõe sobre o processo de matrícula na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul em 2014.

as relações de poder ali estabelecidas e por isso incomodam. Isso mostra, segundo Vieira, Hypólito e Duarte (2009), como os dispositivos de controle “efetivam-se por meio de relações sociais internas à escola marcadas por discursos de apelo à tradição” (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 228). Para esses autores, o efeito desses dispositivos serve para impedir/dificultar qualquer mudança nos processos de normalização.

Considerando o enredamento dos/as professores/as no discurso identitário da modernidade e nas avaliações padronizadas das políticas educacionais, expresso nas manifestações já apresentadas, podemos pensar que a relação entre diferença e “problema” pode ser estabelecida no contexto dessa escola. Como efeito, a diferença é vista, como afirma Skliar (2003), como fonte de todo mal ou, utilizando a expressão de Foucault (2001) e de Cohen (2000), a diferença é vista como monstruosa.

Skliar (2003) destaca que a construção do outro maléfico ocorre em termos de “uma oposição em que o outro é, por força, um sempre outro, um outro permanente, uma ameaça eterna que deve ser contida e, por isso, fixada em seu estereótipo” (SKLIAR, 2003, p. 118). Ao fixar uma essência maléfica para a alteridade, a mesmidade constrói a si mesma como o oposto, constrói uma essência para si que é “regular, coerente, completa, mas, sobretudo, benigna, positiva satisfatória, localizada em uma territorialidade oposta ao mal do outro e ao outro do mal” (SKLIAR, 2003, p. 118). A construção do sujeito maléfico é uma estratégia do pensamento identitário, predominante na modernidade, que possibilita atribuir à diferença a culpa por todos os problemas sociais – é o outro/diferente que impossibilita a sociedade de atingir sua identidade plena.

A diferença relacionada à monstruosidade já foi destacada por Foucault (2001) em sua obra *Os anormais* – aula do dia 22 de janeiro de 1975. Nessa obra, o autor diz que as discrepâncias, por menores que sejam, assim como as anomalias, as pequenas diferenças, representavam o modelo do “monstro”⁸⁹. O que define o monstro para esse teórico “é o fato de que ele constitui em sua existência mesma e em sua forma não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (FOUCAULT, 2001, p. 69). O século

⁸⁹ De acordo com Foucault (2001), são diferentes as concepções de monstro humano ao longo da História. No direito romano, que serve de pano de fundo de toda a problemática do monstro, distinguem-se duas categorias: “a categoria da deformidade, da enfermidade, do defeito [...] e o monstro, o monstro propriamente dito” (FOUCAULT, 2001, p. 79). Da Idade Média ao século XVIII, o monstro é “o misto de dois reinos, o reino animal e o reino humano” (FOUCAULT, 2001, p. 79), é o homem bestial, mistura de dois indivíduos, duas espécies, dois sexos. A monstruosidade está ligada a tudo que “a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso” (FOUCAULT, 2001, p. 79). No Renascimento, o monstro está relacionado – na literatura, na medicina, no direito, nos textos religiosos – aos siameses, como “a representação de uma figura ambígua, de um que na verdade é dois, de dois que na verdade são um” (SKLIAR, 2003, p. 176). Na Idade Clássica, segundo Foucault (2001), foi o hermafrodita que se evidenciou como um monstro humano.

XIX empenhou-se em descobrir o fundo de monstruosidade que há por trás das anomalias, dos pequenos desvios e irregularidades, e fez desenvolver um conjunto de saberes/poderes – medicina, psiquiatria, pedagogia – com o intuito de corrigir essas “esquisitices, essas más conformações, esses deslizos, esses gaguejos da natureza” (FOUCAULT, 2001, p. 91). Referindo-se a Foucault, Skliar (2003) diz que o monstro, ao contradizer a lei, “em vez de receber como resposta possível outra lei, será a violência, a vontade de suprimi-lo ou, por outro lado, serão os cuidados médicos ou a argúcia da piedade as que responderão por ela” (SKLIAR, 2003, p. 175).

Também Cohen (2000a) afirma que a diferença é relacionada ao “monstro”, que tudo aquilo que difere radicalmente da mesmidade, que pode representar uma ameaça a ela, que não se deixa categorizar, é representado como monstruoso. Os monstros, segundo Cohen (2000), por serem híbridos, perturbam a lógica binária – “híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática” (COHEN, 2000, p. 30).

Como efeito desses discursos, o professor Paulo constata que “aquela realidade das outras escolas começa a invadir a nossa realidade, a gente não está acostumado com esse tipo de coisa aqui”; o professor Pedro percebe que a diferença na escola é, muitas vezes, minimizada, reprimida, excluída, e afirma que é “o próprio ambiente, os outros colegas, que fazem com que termine um pouco isso, tipo assim, ou ele (aluno/a de periferia) dança conforme a música, ou não vai se adaptar”; e o professor José constata que há, neste contexto escolar uma necessidade de rechaçar os indígenas, como ele afirma: “os indígenas aqui, eles são bem rechaçados, existem escolas específicas ao lado das aldeias, aqui não tem indígena”.

O “monstro” referido por Cohen (2000) e por Foucault (2001) é a diferença, é o que perturba a norma, que desordena o espaço – o monstro, neste caso, é o/a aluno/a de periferia, o/a aluno/a indígena, o/a aluno/a homossexual que frequenta a escola. Ao resistirem ao enquadramento epistemológico imposto pela escola, esses/as alunos/as são vistos/as como problemáticos/as e perigosos/as. Problemáticos/as por resistirem à identidade e mostrarem a singularidade da diferença. Perigosos/as porque podem influenciar os/as outros/as alunos/as que compartilham os mesmos espaços escolares, como afirma o professor Pedro: “teve caso do aluno, do menino que se deixou influenciar pelos outros dois colegas que tinham vindo de fora [...] e então a mãe veio conversar”. Isso acontece, segundo Cohen (2000), porque o monstro impede a mobilidade e delimita os espaços sociais “através dos quais os corpos privados podem se movimentar. Dar um passo fora dessa geografia oficial significa arriscar sermos atacados por

alguma monstruosa patrulha de fronteira ou – o que é pior – tornarmo-nos, nós próprios, monstruosos” (COHEN, 2000, p. 41).

Queremos destacar com Skliar (2003), Foucault (2001) e Cohen (2000) que toda negatividade, monstruosidade e maldade que é atribuída à alteridade, na verdade, não é o que a constitui. Por ser a alteridade “aquilo que invade ou tenta invadir a normalidade, aquilo que desgarrar ou tenta desgarrar a ordem, que nos obriga a ver e viver na ambivalência, [...] no caos, [...] na incongruência” (SKLIAR, 2003, p. 119), atribui-se a ela uma identidade maléfica essencial. Com isso, queremos dizer que existem outras narrativas sobre alteridade, narrativas que fazem ouvir outras vozes, outros interesses, outras vontades, outras perspectivas. Também queremos dizer que o espaço da escola onde desenvolvemos a pesquisa, embora capturado pelo discurso identitário da modernidade, do qual as avaliações em larga escala fazem parte, é um dos lugares privilegiados para construir narrativas que subvertam, como afirma Skliar (2003), “a relação maléfica entre nós e eles” (SKLIAR, 2003, p. 122).

A partir das manifestações dos/as professores/as acima apresentadas, percebemos o quanto ainda somos capturados pelo discurso identitário da modernidade e seus dispositivos de saber/poder, e aqui lembramos novamente as avaliações em larga escala e seu efeito de homogeneização. Por isso, ainda temos muita dificuldade de educar para a diferença, pois isso implica abrir mão dessas formas de controle e aceitar que a diferença não pode ser controlada, domesticada ou domada sem o risco de retornar à mesmidade. Educar para a diferença, para a singularidade, significa “lançar nossos dados sobre outras mesas, jogar outros jogos de poder, nos quais nossos papéis são outros” (GALLO, 2005, p. 223). Ou ainda, “apenas ao preço de deixarmos de ser o que somos, apenas ao preço de abandonarmos uma imagem de professor que está entre nós há milênios, podemos ser vetores de diferenciação” (GALLO, 2005, p. 223).

Talvez assim, quem sabe, dizem Corazza e Tadeu (2003), todos os simulacros fossem encorajados a afirmar suas heterogeneidades:

[...] fazendo-os criar coragem para também afirmar suas Heterogeneidades, Divergências, Descentramentos, Dessimetrias, Desigualdades Constitutivas, levando-os a positivar as próprias Potências de Fantasmas, e a fazer as suas próprias Diferenças, enquanto Semelhanças abolidas. De maneira que não mais fosse possível impor um limite a seus Devires; que eles não mais fossem ordenados aos Mesmos, tornados Semelhantes; ou tivessem suas partes rebeldes encerradas em cavernas, nos fundos dos Oceanos (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 85).

Talvez assim, segundo Skliar (2014), fôssemos desafiados a escutar o desconhecido, pois não o conhecemos de antemão, e não é possível conhecê-lo jamais; seria preciso escutar o desconhecido, “porque um desconhecido traz uma voz nova, uma irrupção

que pode mudar o pulso da terra, um gesto nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada” (SKLIAR, 2014, p. 150). Se escutamos a diferença, o mundo, a educação, a escola torna-se acontecimento, e o acontecimento, por ser movimento, devir, traz consigo a possibilidade de mudança nos sistemas de pensamento hegemônicos.

Embora concebamos o espaço escolar como um dos lugares importantes para a construção de narrativas outras sobre a alteridade, a pesquisa mostra que esse espaço ainda está envolto no pensamento identitário da modernidade e ainda nomeia a alteridade a partir do lugar do maléfico e do monstruoso. Por isso, como já dissemos, sempre que a diferença perturba a ordem escolar, a norma imposta, sempre que a diferença não se deixa assimilar na identidade, ela se torna problema. Atribui-se a ela uma série de características estereotipadas – vulgaridade, ignorância, falta de educação, falta de perspectiva, déficit de aprendizagem, agressividade, para citar algumas das manifestações dos/as professores/as. O empenho da escola e dos/as professores/as, subjetivados pelos dispositivos de normalização da modernidade, como é o caso das avaliações padronizadas das políticas educacionais, ainda consiste em corrigir os “desvios identitários”, isto é, todo aquele comportamento, atitude, gesto, pensamento, modo de ser, que difere da mesmidade. É isso que nos propomos a analisar no que segue.

4.1.4 “E o menino mudou o comportamento, então, isso foi, assim, fundamental, ele mudar o comportamento”: a diferença como algo a ser corrigido

“Tudo vai sendo igualado. E é assim como tudo se acaba: tudo se igualando”.

(SKLIAR, 2003, p. 178)

Conceber a diferença como um desvio identitário que necessita de correção e normalização representa uma visão biologicista de sociedade e de seus problemas. A solução para os problemas sociais e históricos, nessa perspectiva, é sempre pensada a partir de um determinismo biológico. No século XIX, período em que passa a constituir-se uma perspectiva biologicista⁹⁰ de sociedade, indivíduos que se envolviam com crimes, prostituição e alcoolismo

⁹⁰ Foucault (1999), na obra *Em Defesa da Sociedade*, diz que, “no fundo, o evolucionismo, entendido num sentido lato – ou seja, não tanto a própria teoria de Darwin quanto o conjunto, o pacote de suas noções (como: hierarquia das espécies sobre a árvore comum da evolução, luta pela vida entre as espécies, seleção que elimina os menos adaptados) –, tornou-se, com toda a naturalidade, em alguns anos do século XIX, não simplesmente uma maneira de transcrever em termos biológicos o discurso político, não simplesmente uma maneira de ocultar um discurso político sob uma vestimenta científica, mas realmente uma maneira de pensar as relações da colonização, a necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história das sociedades

ou que desenvolviam formas de comportamento que divergissem da maioria eram considerados doentes, problemáticos, diferentes dos demais. A solução para esses problemas/comportamentos passava pela classificação de cada forma de anormalidade, ou seja, cada um era enquadrado em seu desvio. Progressivamente, com a consolidação das ciências médicas, com seu poder de normalização e correção, toda forma de comportamento que não se adequava à norma das ciências médico-sociais passou a ser vista como anomalia, doença, desvio – e, quando a “norma” é imposta, surge a “anormalidade”.

Foucault (2001) analisa as diversas figuras históricas que permitiram a construção do conceito de anormalidade no pensamento médico-social do Ocidente. Mostra que o anormal do século XIX provém da convergência de um conjunto de instituições de controle e de mecanismos de vigilância que elas colocam em funcionamento. A partir de uma genealogia da anormalidade, demonstra que a figura do anormal do século XIX advém de três figuras anteriores: o *monstro*, o *incorrigível* e o *masturbador*. O anormal vai sendo constituído “marcado por esse tipo de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparelhos de retificação” (SKLIAR, 2003, p. 174). Sem a intenção de abordar o conjunto das discussões apresentadas por Foucault (2001) na obra *Os anormais*, destacamos algumas questões em torno das figuras do monstro, do incorrigível e do masturbador – antecedentes do anormal do século XIX – que se colocam como relevantes para pensarmos os processos de correção e normalização de supostas identidades desviantes.

Como já dissemos anteriormente, no século XVIII, o monstro, conforme Foucault (2001), “é essencialmente uma noção jurídica, [...], pois o que define o monstro é o fato que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (FOUCAULT, 2001, p. 69). Isso coloca o monstro num campo jurídico-biológico. Em consequência, o que faz do monstro humano monstro, para Foucault (2001), não é unicamente o fato de ele representar uma exceção em relação à espécie, mas também o de provocar perturbações às regularidades jurídicas.

Nesse sentido, o monstro representa a contranatureza, o modelo de diferença, todas as formas de anomalias. Por isso “que as diferentes formas do outro tendem para a monstruosidade: contrariamente ao animal e aos deuses, o monstro assinala o limite ‘interno’ da humanidade do homem” (GIL, 2000, p. 173). Por representar uma “aberração da realidade”,

com suas diferentes classes, etc. Em outras palavras, cada vez que houve enfrentamento, condenação à morte, luta, risco de morte, foi na forma do evolucionismo que se foi forçado, literalmente, a pensá-los” (FOUCAULT, 1999, p. 307).

a presença do monstro, segundo Gil (2000), perturba, pois põe em questão “a crença na ‘necessidade da existência’ da normalidade humana, [...], já que o monstro não é senão a desfiguração última do Mesmo no Outro” (GIL, 2000, p. 175). Daí o medo, o pavor que ele representa e a necessidade de sua correção ou aniquilação.

É sobre ele que, a partir do século XIX, as ciências médicas e jurídicas investem. Desvendar o que subjaz ao monstro humano, o que há por trás das anomalias, das irregularidades, dos desvios, é o grande objetivo dessas ciências. Conhecer as anomalias significa possibilitar o desenvolvimento de uma série de técnicas de controle sobre todo e qualquer desvio da norma.

O indivíduo a ser corrigido, ou o indisciplinado, segunda figura destacada por Foucault (2001), aparece entre os séculos XVII e XVIII, portanto, é mais recente que o monstro humano a que acima nos referimos. Se o monstro humano “é o correlato dos imperativos da lei e das formas canônicas da natureza” (FOUCAULT, 2001, p.415), o indivíduo a ser corrigido “é muito mais limitado à família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam” (FOUCAULT, 2001, p. 72). Esse indivíduo passa a fazer parte de um jogo de interesses que inclui a família, depois a escola, o bairro, a igreja, a polícia, entre outras instituições, e passa a justificar a existência destas.

No entender de Foucault (2001), por ocorrer com muita frequência – por exemplo, no exército, nas escolas, na família –, o indivíduo a ser corrigido é “regular na sua irregularidade”. Por ser corriqueiro e frequente, parece familiar, muito próximo da regra, e nisso consiste a dificuldade em defini-lo, em determiná-lo. Foucault (2001) afirma que esse indivíduo é, na verdade, incorrigível e tem essas características devido ao fato de todas as técnicas familiares de domesticação terem fracassado. Quando a família fracassa na domesticação dos/as filhos/as, outras instituições entram em cena, como é o caso da escola e de seu poder de normalização. Diz a professora Isabel:

Olha, agora está difícil. Logo que me formei, era mais fácil de você lecionar, de você dar aula. [...] Sempre que nós levamos esta questão para o coordenador, qual a primeira atitude? Chamar a família, mas aí a família vem, e da própria boca deles a gente escuta “eu não tenho o que fazer mais com o fulano”. Então, a família não tem mais o domínio (professora Isabel).

Não é por acaso que o indivíduo a ser corrigido ou o indisciplinado é contemporâneo das técnicas de disciplinamento que surgem no século XVII e XVIII nas diversas instituições, inclusive nas escolas. Vagabundos, bêbados, boêmios, viciados,

assassinos, prostitutas, mendigos, passam a ser alvo do poder disciplinar. Para eles, são criadas instituições disciplinares com o intuito de adestrar, corrigir, recuperar esses corpos e torná-los dóceis e produtivos. Foucault (2001) destaca a relação entre o incorrigível e um tipo de saber que está se constituindo lentamente no século XVIII, “é o saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões” (FOUCAULT, 2001, p. 79). Ou ainda, “os novos procedimentos de disciplinamento do corpo, do comportamento, das aptidões, abrem o problema dos que escapam dessa normatividade que não é mais a soberania da lei” (FOUCAULT, 2001, p. 415).

Já o masturbador ou *onanista*, terceira figura apresentada por Foucault (2001), é uma figura totalmente nova do século XIX. É contemporâneo das novas relações entre sexualidade e organização familiar, da nova posição da criança em meio ao grupo parental⁹¹, da nova importância dada ao corpo e à saúde. Nesse contexto, começa a consolidar-se um novo modelo de família – a família moderna burguesa –, em detrimento das variadas relações que caracterizavam, utilizando a expressão de Foucault (2001), a “gente de casa”. Começa uma nova relação pais-filhos, novas relações intrafamiliares. Começa, conforme Foucault (2001), uma:

[...] inversão do sistema das obrigações familiares (que iam, outrora, dos filhos aos pais e que, agora, tendem a fazer da criança o objeto primeiro e incessante dos deveres dos pais, a quem é atribuída a responsabilidade moral e médica até o mais longínquo da sua descendência), aparecimento do princípio de saúde como lei fundamental dos vínculos familiares, distribuição da célula familiar em torno do corpo – e do corpo sexual – da criança, organização de um vínculo físico imediato, de um corpo-a-corpo pais-filhos em que se ligam de forma complexa o desejo e o poder, necessidade, enfim, de um controle e de um conhecimento médico externo para arbitrar e regular essas novas relações entre a vigilância obrigatória dos pais e o corpo tão frágil, irritável, excitável dos filhos (FOUCAULT, 2001, p. 417).

Em torno da sexualidade da criança, consolida-se o modelo de família da época moderna. A família moderna passa a ser uma instituição, em correlação com outras instituições

⁹¹ Na esteira de Philippe Ariès, Kohan (2003) chama atenção para as mudanças que ocorrem na passagem da Idade Média para a Idade Moderna nas relações familiares entre os adultos e as crianças. Nas palavras de Kohan (2003), “nas sociedades européias, durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de ‘infância’. Nessas sociedades, o que hoje chamamos de infância estava limitado a esse período relativamente curto, mais frágil da vida, em que uma pessoa ainda não pode satisfazer por si mesma suas necessidades básicas” (KOHAN, 2003, p. 64). No que se refere à infância no período moderno, Kohan (2003) diz que, “a partir do século XVII, se produz uma mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à ‘infância’. A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar. [...] O Estado mostra um interesse cada vez maior em formar o caráter das crianças. Surge uma série de instituições com o objetivo de separar a criança do mundo adulto, entre elas, a escola” (KOHAN, 2003, p.66).

– médicas, judiciárias, educacionais –, responsável pela vigilância da sexualidade da criança⁹². Vigiam-se “os corpos, os gestos, as atitudes, as caras, os traços da fisionomia, as camas, os lençóis, as manchas” (FOUCAULT, 2001, p, 335), para impedir, controlar e até mesmo medicalizar os desvios, as anomalias que possam ocorrer na vida das crianças. Ou seja, os pais são convocados a vigiarem seus filhos, a “partir[em] à caça dos cheiros, dos vestígios, dos indícios” (FOUCAULT, 2001, p. 335) de qualquer irregularidade na sexualidade.

Nesse contexto, a família foi um instrumento importante de controle social. Ao recorrer às ciências médico-sociais, seu espaço foi racionalizado, ou seja, diante do medo generalizado do incesto e dos perigos da masturbação infantil, a partir do final do século XVIII, a medicina, assim como as outras ciências, coloca-se como necessária e adentra o espaço familiar. Desse modo, os pais assumem uma posição de agentes da normalização social por meio do dispositivo de sexualidade, em conjunto com as ciências médicas, pedagógicas, psiquiátricas e psicológicas.

Ainda hoje, a família é um instrumento importante de normalização das condutas e de controle social. Percebemos como alguns/algumas professores/as ainda partem da concepção de família moderna burguesa⁹³ e de seu papel de controle e normalização dos/as filhos/as. Para a professora Isabel, a família “tem o pai e a mãe, o lar, assim, em paz”; ela argumenta que os/as alunos/as que vêm dessas famílias “são pessoas maduras, são responsáveis, disciplinadas e estudiosas”, o que raramente acontece com alunos/as que não têm esse perfil de família. Também o professor Paulo diz sobre as crianças que são indisciplinadas, que não têm bom

⁹² Foucault (2003), na obra *A vida dos homens infames*, diz que as questões do corpo, da carne, da sexualidade, ficavam na Idade Média a cargo do cristianismo: “a tomada do poder sobre o dia-a-dia da vida, o cristianismo a organizara, em sua grande maioria, em torno da confissão: obrigação de fazer passar regularmente pelo fio da linguagem o mundo minúsculo do dia-a-dia, as faltas banais, as fraquezas mesmo imperceptíveis, até o jogo perturbador dos pensamentos, das intenções e dos desejos; ritual de confissão em que aquele que fala é ao mesmo tempo aquele de quem se fala; apagamento da coisa dita por seu próprio enunciado, mas aumento igualmente da própria confissão que deve permanecer secreta, e não deixar atrás de si nenhum outro rastro senão o arrependimento e as obras de penitência” (FOUCAULT, 2003, p. 210). Porém, a partir do final do século XVII, diz Foucault (2003) que “esse mecanismo se encontrou enquadrado e ultrapassado por um outro cujo funcionamento era muito diferente. Agenciamento administrativo e não mais religioso; mecanismo de registro e não mais de perdão. O objetivo visado era, no entanto, o mesmo.[...] Para esse enquadramento, se utilizam, e sistematicamente, procedimentos antigos, mas, até então, localizados: a denúncia, a queixa, a inquirição, o relatório, a espionagem, o interrogatório. E tudo o que assim se diz, se registra por escrito, se acumula, constitui dossiês e arquivos” (FOUCAULT, 2003, p. 210). Esses incansáveis registros possibilitaram o desenvolvimento das ciências do homem.

⁹³ Lembramos com Foucault (2001) que a família moderna burguesa é nuclear, pouco extensa, se constitui na relação pais e filhos, ao contrário das famílias aristocráticas, muito numerosas, que envolviam parentes próximos e distantes. Para esse autor, a família moderna burguesa é atravessada pelas relações de poder/saber advindas das instituições médicas, judiciárias, pedagógicas, religiosas. Constitui-se, por um lado, como uma família afetiva sexual e, por outro lado, como família medicalizada. Contudo, para Foucault (2001), isso não se aplica às famílias proletárias. Enquanto a família burguesa era auxiliada no controle e normalização dos filhos pelas ciências médicas, psiquiátricas, pedagógicas, ao proletariado cabiam a polícia, os orfanatos, as instituições corretivas.

desempenho nas avaliações, que faltam às aulas: “se você pegar o histórico dessas crianças, elas não estão em ambiente familiar favorável [...] pai e mãe dentro de casa”.

Embora não seja nossa intenção desenvolver uma análise mais aprofundada das questões que envolvem esse tema, tão importante na contemporaneidade, queremos destacar que o que esses/as professores/as dizem mostra que, no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, ainda circula uma concepção única e universal de família⁹⁴ – a família moderna burguesa –, inferiorizando-se outros contextos familiares, tão presentes em nossa sociedade. Além de valorizarem um modelo único de família, em detrimento de outras formações familiares, percebemos como esses/as professores/as reforçam o papel disciplinador e normalizador da família sobre a conduta das crianças – papel que Foucault (2001) já ressaltava em suas análises.

Essa espécie de “disciplina sexual geral”, com seus poderes/saberes que vêm se desenvolvendo no século XIX – em que a família, em consonância com as ciências médicas, psiquiátricas e pedagógicas, desempenha papel fundamental –, coloca a sexualidade, o uso sexual do corpo, “na origem de uma série indefinida de distúrbios físicos que podem fazer sentir seus efeitos sobre todas as formas e em todas as idades da vida” (FOUCAULT, 2001, p. 417). Conforme Dreyfus e Rabinow (2013), toda forma de comportamento pode, a partir desse momento, ser classificada em uma escala de normalização e patologização desse misterioso instinto sexual. Na medida em que o indivíduo for diagnosticado cientificamente como portador de alguma “perversidade”, entram em ação as tecnologias de correção para o bem do indivíduo e da sociedade.

Como pensa Foucault (2001), é acerca das figuras do monstro, do incorrigível e do masturbador – e de uma série de instituições com tecnologias específicas, com saberes/poderes, na tentativa de corrigir, recuperar, normalizar essas figuras – que surge o indivíduo anormal do século XIX. Como afirma Castro (2009), o indivíduo anormal, do qual, desde o século XIX, tantas instituições, discursos e saberes se encarregaram, “deriva tanto da exceção jurídico-natural do monstro, da multidão de incorrigíveis dos institutos de correção, quanto do universal segredo das sexualidades infantis” (CASTRO, 2009, p. 33).

⁹⁴ Conforme Nader e Rangel (2015), o termo *família* resiste a todos os esforços que tentam delimitar e universalizar o conceito. Para essas autoras, “a história que marca a construção da ideia de um conceito de família, pautado em reflexões teóricas e pesquisas empíricas em marcha desde o século XIX, explicita exatamente os limites interpretativos das correntes analíticas que tendiam a projetar sobre essa instituição um ideal de unicidade, hoje amplamente contestado” (NADER; RANGEL, 2015, p.237). Na sociedade contemporânea as formas alternativas de família (pais e mães em seus segundos casamentos, pais e mães solteiras, casais sem filhos, casais homossexuais) estão cada vez mais presentes, desafiando o modelo de família que se pretende único e universal.

Para dizer de outra forma, o anormal é, nesse contexto, um “monstro empalidecido e banalizado, [...] também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção” (FOUCAULT, 2001, p. 73). Por meio de técnicas disciplinares, o anormal passa a ser “encerrado, encurralado, agrupado, sem grupo, isolado no tempo e no espaço; o outro rotineiro, que deve repetir sempre o mesmo, administrado, confinado num espaço fechado, psiquiatrizado” (SKLIAR, 2003, p. 177).

É o biopoder que entra em cena e põe em funcionamento um saber/poder que vai além da disciplina dos corpos individuais. Já não é suficiente disciplinar os corpos para torná-los dóceis e produtivos – função desempenhada pelo poder disciplinar; almeja-se também desenvolver um poder de normalização e de atuação sobre a vida, sobre as populações, seus processos e regularidades. Conforme Fonseca (2000), as sociedades de normalização não são sociedades meramente disciplinares; em vez disso, são sociedades que cruzam o poder da disciplina com o poder da norma.

Daí que, para recuperar o detalhe das distribuições espaciais e das atividades, teria havido uma primeira acomodação: a acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual, definindo-se o domínio denominado de disciplina. E para se recuperar os fenômenos globais de regulação dos grupos, uma segunda acomodação teria tido lugar: a acomodação dos mecanismos de poder sobre os fenômenos de população. Definem-se, então, duas séries: a série corpo (organismo-disciplina) – instituições; e a série população (processos biológicos-mecanismos securacionais) – Estado. E o elemento que as articula, ou ainda, que circula do disciplinar ao regularizador é a norma (FONSECA, 2000, p. 226).

O biopoder tem a norma como operadora das medidas – os cálculos, as quantificações, as qualificações, as avaliações e as hierarquizações são tecnologias que normatizam e fornecem os parâmetros para administrar as populações. A norma possibilita tirar da “exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis – ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 115). Passam a ser alvos de interesse do biopoder o número de habitantes, a taxa de natalidade e de mortalidade, a expectativa de vida, a incidência de doenças e a frequência de desvios comportamentais, o que torna clara a representação de que, para administrar a vida dos indivíduos, é necessário atuar sobre as populações. Como já dissemos anteriormente, vemos nessa escola o biopoder atuando mediante o poder disciplinar – disciplinando os corpos para torná-los úteis e produtivos – e de biopolíticas – como são as avaliações padronizadas das políticas educacionais e o referencial curricular do Estado, com o intuito de construir subjetividades normalizadas. Tanto as avaliações em larga escala quanto o referencial curricular

do Estado implicam diretamente a definição dos conteúdos prioritários que devem constar nas propostas curriculares, desconsiderando os contextos escolares e contribuindo para o controle e homogeneização dos processos de ensinar e aprender.

No entrelaçamento entre o poder disciplinar e a biopolítica, foi se constituindo o biopoder, um poder sobre a vida; foi se produzindo, por um lado, um significado positivo sobre o que é normal e, por outro, um significado depreciativo sobre o que é desvio, anomalia, anormal ou anormalidade. Nesse sentido, Skliar (2003) diz que, se o normal é o que se prefere, se deseja, se é aquilo que possui valores positivos, então, seu contrário deverá ser fundamentalmente aquilo que se considera detestável, que se repele. Por isso, a “norma” empenha-se em atrair para si todas as identidades e todas as diferenças. Quer ser o centro de onde tudo emana, onde tudo se organiza, se classifica e se nomeia. Tudo o que é diferente, incômodo, irregular, misterioso, desvio, irreduzível à identidade, ou se deixa corrigir, ou é suprimido pelo poder que normaliza. Assim, “o outro foi persuadido para deixar de ser outro. Manipulado em cada um de seus detalhes, para ir atrás da mesmidade. O outro foi naturalizado como anormal. E a normalização foi naturalizada” (SKLIAR, 2003, p. 178).

E no contexto escolar, como se dão os processos de subjetivação? É a partir de uma identidade específica, única, desejável, normal, que se pensa a diferença? O outro é apagado, controlado, corrigido, para retornar ao mesmo? Será a educação o espaço da mesmidade? Ou há espaço/tempo para a alteridade?

Como já dissemos, nossa pesquisa mostra que, no contexto da escola considerada, ainda circulam discursos com o intuito de fabricar mesmidades, e por isso o outro ainda é alvo de tentativas de controle e normalização. A ideia moderna de um projeto único, de uma única identidade, atua nessa escola por meio de dispositivos de poder e atravessa os/as professores/as, fazendo a mesmidade da escola empenhar-se para invisibilizar a diferença do outro e corrigir tudo que aparece como desvio da identidade normal.

Capturada pela ideia moderna de uma identidade normal, a professora Verônica recorre ao discurso religioso e ao discurso psicológico para referir-se a um aluno com “trejeitos afeminados”. Com base no discurso religioso, ela afirma: “ele é evangélico, ele conhece a palavra, sabe que pela bíblia Deus é contra o homossexualismo, que Deus criou o homem para ser homem e a mulher para ser mulher. Ele tem essa base espiritual bem formada e que nós trabalhamos aqui também”. Ela continua, agora com base no discurso psicológico:

Pelo meu ver, esse menino é mais o psicológico, é que ele é filho de pais separados, convive com a mãe e com a irmã, então, ele tem todos os trejeitos da mãe, igualzinho, ele fala igual à mãe dele, mas não que ele seja homossexual, gosta de homem, queira namorar com homem (professora Verônica).

Sabemos, conforme Foucault (2004), que o discurso religioso também age na normalização dos sujeitos. O cristianismo, entre os séculos II e III, já havia instituído a monogamia na sexualidade, com a exclusiva finalidade da reprodução. Era necessário “fazer funcionar esse corpo, esses prazeres, essa sexualidade, no interior de uma sociedade que tinha suas necessidades, sua organização familiar, suas necessidades de reprodução” (FOUCAULT, 2004, p. 71). O cristianismo encontrou mecanismos para instaurar um tipo de poder que “controlava os indivíduos através de sua sexualidade, concebida como alguma coisa da qual era preciso desconfiar, alguma coisa que sempre introduzia no indivíduo possibilidades de tentação e de queda” (FOUCAULT, 2004, p. 71).

Um desses mecanismos era a técnica da confissão, que possibilitava ao poder religioso controlar o corpo, a sexualidade, os atos e práticas dos sujeitos. Esse mecanismo, “que era ao mesmo tempo um mecanismo de saber, de saber dos indivíduos, de saber sobre os indivíduos, mas também de saber dos indivíduos sobre eles próprios e em relação a eles próprios” (FOUCAULT, 2004, p. 72), colocava em ação as relações de poder e de controle. Pela confissão, o cristianismo foi organizando a vida cotidiana das pessoas. Estas, de certa forma, eram obrigadas a falar sobre as faltas mais banais, suas fraquezas, seus pensamentos, suas intenções e desejos. Para muitas pessoas, e durante séculos, “o mal teve de se confessar na primeira pessoa, em um cochicho obrigatório e fugidio” (FOUCAULT, 2003, p.210). Por meio desses discursos e técnicas, foi se normatizando a vida dos homens e das mulheres, e a homossexualidade foi se construindo como pecaminosa, contra a natureza, contra “Deus”.

Conforme Louro (2005), as instituições religiosas são “instâncias efetivas de construção, manutenção e reprodução de práticas, crenças e valores culturais” (LOURO, 2005, p. 70). Essas instituições, mediante seus discursos, insistem em dirigir a conduta dos sujeitos, em punir todos os comportamentos e ações que se desviam da norma.

A professora Verônica utiliza-se do discurso religioso como uma estratégia de normalização e de governo sobre os corpos e a sexualidade de seus/suas alunos/as e o faz para legitimar, justificar, corrigir o que foge à norma, para corrigir identidades desviantes. A identidade desviante, no caso, é a homossexual, que precisaria retornar à identidade normal, heterossexual.

Com o mesmo objetivo de normalizar e governar seus/suas alunos/as, a professora Verônica recorre também ao discurso das ciências psicológicas, como acima referimos. Lembramos com Foucault (2001) que o surgimento e desenvolvimento das ciências psicológicas no século XIX, juntamente com as ciências médicas e jurídicas, produziram uma cartografia do espaço social pela oposição entre o normal e o patológico, a saúde e a doença, mediante um conjunto de conhecimentos denominados de científicos. Para o autor, a voz única, momentânea e sem rastro da confissão, “que apagava o mal apagando-se ela própria, é [...] substituída por vozes múltiplas que se depositam em uma enorme massa documental e constituem assim, através dos tempos, como a memória incessantemente crescente de todos os males do mundo” (FOUCAULT, 2003, p. 210). A esse respeito, Castro (2009) diz que, “se os juristas dos séculos XVII e XVIII inventaram um sistema social que devia estar dirigido por um sistema de leis codificadas, pode-se afirmar que os médicos do século XX estão a inventar uma sociedade da norma e não da lei” (CASTRO, 2009, p. 299).

A normalização do social foi a grande marca da modernidade, foi o momento em que as variadas práticas disciplinares e biopolíticas se fortaleceram, frutificaram e tiveram nas normas as condições de possibilidade concretas. Ocultando aquilo que está na origem dos processos de ordenamento, a modernidade naturalizou o que a vontade de ordem produz. Já “não são os códigos que regem a sociedade, mas a distinção permanente entre o normal e o patológico, a tarefa perpétua de restituir o sistema de normalidade” (CASTRO, 2009, p. 299).

Rose (1998) afirma que as ciências psicológicas estão intimamente envolvidas com processos de normalização por meio de programas, cálculos e técnicas para o governo da alma. Ao produzirem conhecimentos que almejam interpretar, traduzir, dizer a verdade sobre um suposto “eu” interior, essas ciências chamam para si o poder de governo das subjetividades, recorrendo para isso a normas e critérios que elas estabelecem como conhecimento objetivo. Rose (1998) ainda destaca que as investigações sobre o eu não deveriam partir de um espaço contido de individualidade humana – o eu deveria ser investigado como histórico. A pergunta deveria ser a respeito do momento histórico e cultural específico que fez com que nos tornássemos o que somos.

Desse modo, podemos dizer que essas teorias da subjetividade “são desenvolvidas para explicar eventos que aquelas próprias teorias ajudaram a produzir, eventos que elas plantaram ao longo de nossa existência, localizando-os numa interioridade que elas próprias ajudaram a cavar” (ROSE, 2001, p.144). Ou ainda:

[...] as disciplinas psi estabeleceram uma variedade de “racionalidades práticas”, envolvendo-se na multiplicação de novas tecnologias e em sua proliferação ao longo de toda a textura da vida cotidiana: normas e dispositivos de acordo com os quais as capacidades e conduta dos humanos têm se tornado inteligíveis e julgáveis (ROSE, 2001, p.147).

Com o saber/poder produzido por essas disciplinas e pelas biopolíticas, têm se elaborado novas linguagens, novos sistemas conceituais, novos dispositivos, para falar sobre a subjetividade humana, para calcular as capacidades e a conduta humanas e “para inscrever e calibrar a *psique* humana e identificar suas patologias e normalidades” (ROSE, 1998, p.39). Eis o poder de julgar, avaliar, corrigir e até mesmo medicalizar as subjetividades de homens, mulheres e crianças, considerando uma identidade como normal e as outras como patológicas.

Quando a professora Verônica recorre ao discurso religioso e ao discurso psicológico – discursos que falam de um sujeito unitário e universal⁹⁵ – como estratégia de normalização das identidades de seus alunos/as, mostra o poder de captura da epistemologia moderna ocidental. Envolve nesses discursos, acredita/aposta numa subjetividade essencial, normal, coerente, durável e individual. Em consequência, o empenho está em corrigir os desvios identitários, no caso, a homossexualidade, seja pelo poder de normalização do discurso religioso, seja pelo discurso científico. Em outras palavras, o que está sendo proposto nesse contexto escolar tem como objetivo construir subjetividades masculinas e femininas heterossexuais, o que espelha os padrões hegemônicos que persistem em nossa sociedade.

A esse respeito, Louro (2004) diz que a escola, os/as professore/as, podem questionar a naturalização da heterossexualidade, o que, no contexto da escola considerada, o professor José questiona, como veremos adiante, quando analisamos as práticas de resistência. Afinal, para a autora, se algo é natural, por que tanto esforço para mantê-lo para garanti-lo? Por que tanto empenho para impedir identidades desviantes? Se admitirmos “que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários

⁹⁵ Embora em contextos distintos, podemos dizer que tanto na modernidade quanto no discurso cristão está presente a ideia de um sujeito universal e absoluto – no cristianismo, Deus é o sujeito absoluto; na modernidade o sujeito absoluto é o sujeito racional. Laclau (2011), na obra *Emancipação e diferença*, diz que se na modernidade a transparência é assegurada pelo conhecimento racional, no discurso cristão, a transparência é assegurada no nível da representação. De acordo com esse autor, “a revelação nos dá uma representação da totalidade da história, mas a racionalidade que se expressa naquela história sempre nos escapará” (LACLAU, 2011, p. 34). Por isso, o racionalismo, da forma como se apresenta na modernidade, não podia estar presente nas narrativas teológicas da salvação. Laclau (2011) continua dizendo que a pretensão da ciência moderna era constituir-se sem nenhum apelo à ideia de Deus. Então, “uma vez que Deus não mais se encontra em primeiro plano como garantia de plena representabilidade, a fundação tinha que demonstrar suas habilidades totalizadoras sem qualquer recurso a uma distância infinita em relação àquilo que ela incorpora. Assim, plena representação só se torna possível como plena racionalidade” (LACLAU, 2011, p. 34). Daí a astúcia do sujeito racional, seja na perspectiva cartesiana, kantiana ou hegeliana.

modos seus prazeres e desejos” (LOURO, 2004, p.81). Como diz o professor José: “para mim, vale muito mais o caráter das pessoas que a orientação sexual que elas possuem” (professor José).

Numa linguagem deleuziana, o enunciado do professor José nos faz pensar que se, por uma configuração específica de forças, a escola e os/as professores/as se dobram ao discurso de uma identidade normal – toda dobra se desdobra –, outras configurações de força vão se formando; muitas dobras e desdobras vão compondo o ser escola e o ser professor/a. Para Deleuze, “a desdobra [...] não é o contrário da dobra, mas segue a dobra até outra dobra” (DELEUZE, 1991, p. 18), fazendo da vida variação, e não manutenção.

Partir de uma identidade única/normal – no caso, a heterossexualidade – para pensar os processos educativos contribui para que a escola e os/as professores/as invisibilizem e silenciem a singularidade da diferença. A homossexualidade, nesse contexto, fica confinada no terreno das exceções, vista apenas como oposição à norma. É o que mostra o professor Pedro ao referir-se à orientação sexual dos/as alunos/as: “eu nunca vi ninguém discutir isso aqui na escola como algo sério”. O professor José acrescenta: “a questão da orientação sexual, aqui, ela não é vista como uma coisa que acontece, tipo, é velado. Nunca vi ninguém falar sobre a questão de gênero aqui na sala de professores. As pessoas acham que as coisas não estão acontecendo, o que eu acho errado”. Ele continua: “o que acontece é que muitas vezes isso é visto como inimigo da moral e dos bons costumes, [...] então, não há discussão sobre isso”.

Chama-nos atenção o posicionamento do professor José diante do fato de a escola não proporcionar momentos de discussão sobre questões que envolvem a sexualidade. Ao dizer que “acha errado” esse silenciamento, aponta para uma possível crítica à heteronormatividade, em certa medida, naturalizada pelos demais colegas de trabalho. Mesmo inserido em um contexto escolar em que a heterossexualidade é vista como a identidade normal, pensa que as pessoas não podem ser julgadas pela orientação sexual que assumem e afirma ter sido reprimido por alunos/as por ter “umas manias de colocar a mão na cintura e sentar com a perna cruzada [...] no começo eles [alunos/as] vinham e diziam assim: ‘ah! Você está pondo a mão na cintura para ser engraçado. Homem não faz isso” (professor José). Também afirma já ter sido reprimido pela coordenação pedagógica por ter utilizado a palavra *pênis* na sala de aula para explicar um conteúdo de História. Ele avalia que isso acontece por não haver discussões que envolvem a sexualidade. Resta ao professor José retratar-se: “Ah! Tenta se retratar! Porque não pode! Porque tem aquela também [...] é interessante o número, precisa de números, e é isso, números”. Os números a que o professor José se refere têm a ver com a cobrança da escola em

utilizar todo o tempo escolar na preparação dos/as alunos/as para as avaliações em larga escala – o que não envolve discussões sobre a sexualidade.

O professor José, mesmo sendo alvo dos dispositivos de controle e normalização em ação na escola, sente-se incomodado ao perceber que nesse contexto tudo já “vem muito doutrinado [...] tudo aquilo que não for heteronormativo é errado, assim como tudo aquilo que foge ao cristianismo é errado”. Ao mesmo tempo em que se sente incomodado, também se sente constrangido em adotar outras práticas pedagógicas. É o dispositivo cumprindo seu papel de controle. O dispositivo, “valendo-se da repetição (das experiências, das leis) e funcionando como uma crença que tem o efeito de doutrinação simbólica” (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 228), produz normalizações, uniformizações nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, mas também deixa possibilidades de práticas de resistência.

Considerando a manifestação dos/as professores/as, podemos dizer que, no contexto da escola onde a pesquisa foi realizada, embora aconteçam movimentos de resistência, a tendência é a naturalização de uma identidade normal heterossexual em oposição a uma identidade homossexual desviante. Nessa oposição binária – heterossexualidade/homossexualidade –, o primeiro termo é sempre o que vem em primeiro lugar e estabelece a normalidade; ao segundo termo, cabe assemelhar-se ao primeiro, via dispositivos de controle e normalização, ou ser excluído, marginalizado. Assim, a identidade desviante só entra em cena para ser corrigida, controlada ou até mesmo aniquilada. A esse respeito, Placer (2011) diz que:

[...] para nós, o Outro só aparece em cena como objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo, de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e suas diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. E, se o buscamos, o desejamos e o necessitamos é em boa medida para isso, para – atuando sobre ele – fazê-lo intérprete, testemunho, réu e prova de nossa universalidade, para que encare, também ele, nosso olhar, para que em suas palavras ressoe nossa voz e nossa linguagem, encobrendo assim, nesta espécie de fria ligação interativa da universalidade, nossa miséria, nossa soberba, nossa arbitrariedade, nossa mortalidade e nossa finitude (PLACER, 2011, p. 88).

Culpabilizar e demonizar o outro são, para Placer (2011), formas ou estratégias para pôr em funcionamento discursos e práticas que são do mesmo e para o mesmo. Capturados por esses discursos, alguns/algumas professores/as tendem a culpabilizar e demonizar aqueles/as alunos/as que se afastam da identidade normal – e o fazem para pôr em funcionamento e legitimar suas práticas e seus discursos. É o que expressa o professor Pedro ao referir-se a um

aluno com “trejeitos afeminados”: “[...] único comentário que vi foi desse aluno, pelo comportamento dele, mas era por conta dele, nem era por conta dos colegas, é porque ele proporcionava isso, [...] a discussão que a gente fez foi essa”. Na mesma perspectiva, diz a professora Verônica: “eu falei para ele, ‘você tem que mudar o comportamento, eles te chamam disso porque você fica rebolando, você faz isso, faz aquilo, então, se você não fizer nada disso, ninguém vai falar nada de você’”. O posicionamento do professor Pedro e da professora Verônica é a expressão de uma pedagogia que se dobra ao discurso da mesmidade e que, segundo Skliar (2003), precisa ser problematizada porque nela o outro “nunca existiu como outro de sua alteridade, como diferença. E sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição monótona da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 201).

Destacamos ainda que a aposta na imagem de um sujeito universal, estável, unificado, interiorizado, normalizado, que persiste no discurso dos/as professores/as pesquisados/as, não diz sobre o que a escola é e o que os/as professores/as são, mas sim sobre o que a escola faz e os/as professores/as fazem, pois, se os seres humanos “acabaram por se conhecer como sujeitos, com um desejo de ser, com uma predisposição ao ser, isso não surge [...] de algum desejo ontológico, sendo em vez disso, resultante de uma certa história e de suas invenções” (ROSE, 2001, p.145). A escola, os/as professores/as, são um efeito do discurso, por isso não são estáveis, se modificam, se transformam, se movimentam; dessa forma, é sempre possível a produção de identidades e diferenças que subvertam o poder da norma. Como afirma Donald (2000), “o eu não se adapta perfeitamente às normas sociais, apesar das técnicas cada vez mais generalizadas da educação, do governo ou da terapia” (DONALD, 2000, p. 67).

Em suma, podemos dizer que, por um lado, existe sempre a possibilidade de produção de sujeitos – de identidades e diferenças – que subvertam a identidade normal hegemônica, como acima referimos; por outro lado, também persistem as estratégias de normalização e controle. Por isso, no que segue, analisamos discursos de professores/as cujo apelo a valores com pretensão de universalidade se colocam como estratégia para homogeneizar as identidades dos/as alunos/as.

***4.1.5 “Uma escola que tem princípios, onde você tem no currículo dela princípios, e que são princípios que seguem há milhares de anos atrás, isso gera certo contentamento”:* a diferença como origem de todos os conflitos morais**

“A moral é tão-somente uma interpretação de certos fenômenos, porém uma falsa interpretação. [...] Por isso não se deve nunca tomar ao pé da letra o juízo moral [...] Entretanto, como semiótica possui um valor inapreciável, pois revela ao que sabe entender, ao menos, realidades preciosas acerca das civilizações e dos gênios que não souberam bastante para compreenderem a si mesmos. A moral é apenas uma linguagem de signos, uma sintomatologia”.

(NIETZSCHE, p.43, 2001)

Na epígrafe acima, Nietzsche (2001) diz que a moral é uma semiótica e uma sintomatologia⁹⁶. Apresenta-se numa linguagem codificada ou, como diz Larrosa (2004), é “um texto difícil e enganador que se tem de aprender a ler evitando-se cair em suas armadilhas, evitando uma leitura ao pé da letra que tome por fatos ou por realidades definitivas o que não são mais do que interpretações próprias de culturas” (LARROSA, 2004, p. 28). A análise nietzschiana da moral mostra que existem múltiplas e distintas tendências morais, e os valores estabelecidos indicam as diferentes formas de ser e de viver das pessoas e de suas culturas.

Se o texto da moral, inscrito em nosso corpo pela cultura, é uma interpretação, como sugere Nietzsche, então, podemos construir outras interpretações, atribuir-lhes outros sentidos, podemos atrever-nos a interpretar o texto da moral de outra forma e construir outros significados. Foi o que Nietzsche (1998) fez com a moral vigente em sua época; interrogou de outro modo o texto da moral, lançou outro olhar, por isso produziu outras interpretações – ou, como ele próprio diz, “ninguém examinou até hoje o valor [...] desse medicamento chamado moral: teria sido necessário, antes de mais nada, que ela tivesse sido posta em questão. Pois bem! Essa é precisamente nossa tarefa” (NIETZSCHE, 2013, p. 354). Ao propor-se a fazer uma genealogia da moral, o projeto nietzschiano “é uma tentativa de superação da metafísica através de uma história descontínua dos valores morais que investiga tanto a origem – compreendida como nascimento, como invenção, quanto o valor desses valores” (MACHADO, 2002, p. 59).

⁹⁶ Conforme Corazza e Tadeu (2003), a moral nietzschiana “só pode ser uma sintomatologia: ‘estes’ valores são sintoma de quê? Ou uma semiologia: Sinal de quê? Ou ainda, uma genealogia. Interrogá-los genealógicamente. Qual a história desses valores, qual sua proveniência, quais forças transformaram-nos justamente em valores?” (CORAZZA; TADEU, 2003, p 54).

Fazer uma genealogia da moral, para Nietzsche (1998), é mostrar o seu caráter histórico, mostrar que os valores não são ontológicos, não têm um valor em si, são criações humanas em contextos específicos. Um valor, na perspectiva nietzschiana, não pode ser pensado a partir de um domínio transcendental, pois ele é sempre resultado de uma forma de valoração, de um ato de força, de uma imposição. Ainda a respeito da genealogia nietzschiana, Ansell-Pearson (1997) diz que a genealogia, ao mostrar a vontade de poder que há por trás das postulações dos valores morais, tem como objetivo abalar as pretensões universalistas e humanistas dos valores morais. A genealogia constitui-se num exercício importante de crítica e possibilita mostrar a produção histórica de todos os valores e ideais. Como tal, “nada é fixo e imutável: tudo o que existe, inclusive as instituições legais, os costumes sociais e os preceitos morais, evoluiu e é produto de uma forma específica de vontade de poder” (ANSELL-PEARSON, 1997, p.140).

Mostrando a história da moral, Nietzsche persuade-nos de que não existe uma moral universal única e válida para todos, criticando as tentativas de hegemonia desse tipo de moralidade. A moral que era colocada como universal – e seus critérios valiam para todos – passa a ser questionada, assim como o princípio transcendental, o ente supremo fundamento desses princípios. A moral já não é eterna: ela tem começo e tem fim. Nessa perspectiva, Corazza e Tadeu (2003) dizem que a moral é mais da ordem da contingência do que da transcendentalidade:

Ela tem uma origem. Não uma origem primeira e fundacional. Não a origem dos grandes gestos, das solenes inaugurações. Não a origem da outorga de tábuas da lei. Mas a origem mais terrestre, mais profana, mais cotidiana, do erro e da tentativa, da fraude e do engano, da sedução e da conquista, da persuasão e da dominação. A moral é mais da ordem da contingência que da ordem da transcendentalidade (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 44).

Ao desconstruir o caráter transcendental dos princípios morais, a genealogia nietzschiana não pretende invalidar esses princípios; pretende tão somente expor as condições históricas de criação dos valores vigentes para situá-los como invenção, como artefato humano. Sendo a moral histórica, portanto, contingente e acidental, abre-se a possibilidade de recriação dos valores. Por isso, uma crítica dos valores morais é sempre possível, e “o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão” (NIETZSCHE, 1998, p. 12). Cabe então perguntar: qual é a força desses valores? Qual é a força dessa moral? Sobre o que a moral age? O que acontece com as pessoas que estão sob seu domínio? Que forças a moral favorece e que forças ela reprime?

Se transportarmos essas questões para o campo educacional, poderemos dizer com Azeredo (2008) que os valores que norteiam a educação podem ser pensados, por um lado, em termos de culto e, por outro lado, em termos de criação. Os valores concebidos em termos de culto colocam-se como “entidades absolutas que, pairando num céu inteligível, norteiam as avaliações realizadas no plano mundano [...], constituem um reino subsistente por si próprio, sendo, ao mesmo tempo, absolutos e imutáveis” (AZEREDO, 2008, p. 15). A educação, nesse caso, empenha-se na seleção, transmissão e culto de valores já existentes. A vontade de poder que move esse tipo de moralidade tem como pretensão homogeneizar e fixar as identidades, criando um ambiente escolar de “convivência harmônica”.

Já os valores concebidos em termos de criação – concepção indicada por Nietzsche – não são absolutos, não se servem ao culto – os valores são criações humanas “e têm, por isso, uma história que os remete às oscilações de poder que se manifestam no seu devir” (AZEREDO, 2008, p. 15). Nessa perspectiva, a educação pode ser pensada como criadora de valores, e não meramente cultuadora e cultivadora de valores hegemônicos vigentes. O valor dos valores morais é pensado considerando-se as relações de poder/saber que os constituem.

De fato, a sociedade como um todo e, de modo especial, as instituições educacionais pouco têm cogitado a respeito da possibilidade de questionamento quanto ao valor dos valores morais da forma como propôs Nietzsche. A escola, os/as professores/as, com algumas exceções, têm considerado esses valores inquestionáveis, eternizando a visão de que a moral e os valores que eles estabelecem sempre existiram, portanto, são naturais e absolutos. Daí a satisfação do professor João, capturado pelo discurso de uma moral universal, em dizer que uma das questões que diferenciam a escola em que trabalha é o fato de “ela ser tradicional católica, [...] ter princípios [...], princípios que são seguidos há milhares de anos”; e o contentamento do professor José em trabalhar em uma escola que “[...] é católica e fundamentada nos esquemas católicos”. Isso mostra a presença hegemônica de valores cristãos sendo cultuados nesse contexto escolar.

Para Corazza e Tadeu (2003), isso significa que os valores na educação ainda tendem a seguir três movimentos – absolutização, naturalização e universalização. Absolutizar um valor significa extraí-lo “de algum tipo de ente, local ou princípio absoluto, incondicional, único, incontestável: deus, pátria, um texto sagrado, uma revelação, a família” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 53); o absoluto não admite condições, exceções ou emendas. Naturalizar os valores que inspiram os processos educativos significa identificá-los com a natureza humana, e “o apelo à natureza fecha antecipadamente a possibilidade de qualquer questionamento” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 53). Os valores são “evidentes”, sem possibilidades de

modificá-los. Finalmente, dizem Corazza e Tadeu (2003), os valores são universais, valem para todas as pessoas, para todas as épocas e para todos os locais.

A hegemonia desse tipo de moralidade – no caso, cristã/católica – no contexto escolar onde desenvolvemos a pesquisa tem produzido um conjunto de saberes/poderes pelos quais determinadas condutas, regras, comportamentos, têm sido impostas aos sujeitos, regulando seus modos de ser, de agir e de compreender o mundo. Com base nisso, o professor Paulo denomina a forma de comportamento dos/as alunos/as de periferia que estudam na escola como “vulgar”, “sem educação”, “sem bagagem cultural”, e a professora Verônica diz que “andar rebolando” não é comportamento de menino. Isso expressa uma vontade de controle sobre o corpo e as sexualidades desses/as alunos/as, tomando como referência a moralidade cristã. Os/as alunos/as com outras moralidades, com outros comportamentos, com outros valores, presentes no contexto da escola, tendem a ser subalternizados/as, silenciados/as, colocados/as à margem, pela vontade de poder de uma moral que se posiciona como natural e universal. Porém, ressaltamos que movimentos de resistência a esse tipo de moralidade também acontecem e subvertem as normas escolares, seja por “comportamentos inadequados” de alunos/as, seja por práticas pedagógicas de professores/as.

Sabemos que o cristianismo é um metarrelato de grande densidade histórica e tem produzido formas específicas de ser sujeito ao longo da história. Fraga (2000) menciona, em sua obra *Corpo, Identidade e Bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada*, a construção dos conceitos de “bom” (Deus) e “mau” (Demônio) na moralidade cristã e como essas noções estão associadas à construção social do corpo. Para Fraga (2000), na moralidade cristã, a relação entre o “bom” (Deus) e o “mau” (Demônio) estava diretamente associada às oposições alma/corpo. Desse modo, para que uma alma pudesse alcançar o reino dos céus, “era preciso inscrever nas práticas corporais uma lei divina que estabelecesse um modelo de agir regulado em sua mínima funcionalidade. Era preciso transformar o corpo impuro em imagem e semelhança de Deus, somente possível a partir de um controle quase absoluto” (FRAGA, 2000, p. 105).

A partir dos conceitos “bom” e “mau”, diz Fraga (2000), foi se construindo o sujeito do cristianismo, e uma de suas características é a negação do próprio corpo em nome de um rígido regime moral. Para Nietzsche (2001), esse modelo de moralidade é signo de declínio, e não de plenitude da vida. Em *Crepúsculo dos Ídolos*, o autor, referindo-se ao Sermão da Montanha que se encontra no Novo Testamento, diz: “ali se diz, por exemplo, referindo-se à sexualidade: se teu olho direito é para ti uma ocasião de pecar, arranca-o” (NIETZSCHE, 2001, p. 28). Nietzsche (2001) quer mostrar como a igreja ou a moral vigente em sua época nunca

pergunta “como se espiritualiza, embeleza e diviniza um desejo? Em todas as épocas o peso da disciplina foi posto a serviço de extermínio (da sensualidade, do orgulho, do desejo de dominar, de possuir e de vingar-se)” (NIETZSCHE, 2001, p. 28). Para o autor, atacar a “fonte” das paixões, dos afetos, dos desejos, como pretende a moral cristã, é o mesmo que atacar a “fonte” da vida.

Também para Deleuze (1976), esse modelo de moralidade busca negar a vida, reduzi-la às suas forças reativas. Na perspectiva deleuziana, é sobre um plano de imanência que a vida acontece e precisa ser avaliada nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que cria. “Um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, cheio ou vazio, independente do Bem ou do Mal, e de todo o valor transcendente. Não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 98). Afinal, pensamos com Nietzsche (2001) que o sujeito não é consequência de uma intenção própria, de uma vontade, de um fim; “com ele não se fazem ensaios para obter-se um ideal de humanidade; um ideal de felicidade ou um ideal de moralidade; é absurdo desviar seu ser para um fim qualquer” (NIETZSCHE, 2001, p. 42). Na perspectiva nietzschiana, somos nós mesmos quem inventamos a ideia do fim – na realidade, o fim não existe.

Em nome da alma, a moralidade cristã exige do corpo a repressão de tudo aquilo que a moral estabelece como excesso. Gallo (2006) diz que, quando o indivíduo nega a si mesmo para chegar a Deus, fica desatento com a própria vida e permite que se estabeleça de forma cada vez mais intensa um conjunto de instituições sociais, como, por exemplo, a escola, que confinam e disciplinam os indivíduos em processos de subjetivação que não são outra coisa senão processos de assujeitamento.

Nesse sentido, como já dissemos neste capítulo, a professora Verônica, capturada por esse discurso, acredita que a homossexualidade precisa ser reprimida, que consiste em um excesso do corpo, que precisa ser corrigido para estar de acordo com os princípios morais cristãos e com os princípios da ciência moderna – embora possuam suas especificidades, tanto a lógica cristã quanto a lógica moderna partem de um sujeito universal. Da mesma forma, os comportamentos e atitudes que não estão de acordo com esses princípios devem ser repudiados, pois representam “vulgaridade, agressividade, sem educação” (professor Paulo). Ou seja, quando um modelo de moralidade e os valores que ela estabelece se colocam como hegemônicos no ambiente escolar, o espaço para a diferença é restrito, e o empenho da escola e dos/as professores/as consiste em adequar os sujeitos aos pressupostos morais estabelecidos.

A palavra *valores* foi utilizada com muita frequência pelos/as professores/as, e a ela se atribui uma importância fundamental. A professora Verônica, por exemplo, diz que, no

contexto da escola, “existem projetos também que nós fazemos, falando sobre os valores para eles, e nós temos as acolhidas, onde esses valores são sempre falados”. Também é o caso do professor Pedro: “[...] eu acho que aqui existe uma questão que eles primam, que é a questão do respeito de alguns valores que eu acho que eles ainda têm e trazem com eles, e a escola, pelo trabalho que a gente faz e consegue desenvolver aqui dentro”.

O fato de a escola estar enredada no discurso cristão da universalidade dos valores, o que está estritamente relacionado com a hegemonia desse tipo de moralidade na sociedade em geral, faz a palavra *valores* representar a responsabilidade e o empenho dos/as professores/as em difundir esses princípios dentro da escola, de forma a estabelecer momentos específicos de formação moral, como é o caso das “acolhidas”. Incorporar e divulgar esses valores parece ser uma tentativa de estabelecer, como dissemos, relações harmônicas entre os/as alunos/as. A professora Verônica diz que “[...] existem diferenças, e essas diferenças são trabalhadas nas acolhidas que nós temos e na área de Ensino Religioso”. Ela afirma que na escola acontecem as “acolhidas, onde esses valores são sempre falados, [...] para que não haja essas diferenças”.

Quando a escola busca minimizar as diferenças para estabelecer uma “convivência harmônica” entre os /as alunos/as – e é o que expressa a professora Verônica –, de fato, o que acontece, segundo Skliar (2011), é a captura de “todas as configurações possíveis da relação entre nós e eles, ou entre um e o outro, o mesmo e o diferente” (SKLIAR, 2011, p. 31). A convivência é afirmada na condição de que a diferença fique no silêncio, na invisibilidade, e que se mantenha a uma distância prudente da mesmidade. Sendo assim, muitas vezes, palavras como *tolerância*, *aceitação* ou *reconhecimento do outro* aparecem nesse contexto “porque ali não existe relação, mas um excesso de distância ou indiferença” (SKLIAR, 2011, p. 31).

Mesmo sabendo com Skliar (2011) que o controle sobre o outro nunca se dá de forma tranquila e absoluta, pois não há convivência sem contrariedade – a convivência implica “perturbação, inquietude, conflito, turbulência, diferença, afeição e alteridade” (SKLIAR, 2011, p. 31) –, a ideia de “convivência harmônica” circula no contexto escolar onde desenvolvemos a pesquisa e é reforçada nas “acolhidas” (momento de formação moral), carregando uma vontade de poder/saber, de assimilação, de domínio sobre o outro. Na escola, a preocupação com a disciplina dos/as alunos/as, com a padronização dos comportamentos e das aprendizagens, assim como com a padronização dos valores e dos usos que se fazem do corpo e da sexualidade, ainda é uma constante. Isso ocorre porque a escola e os/as professores/as estão enredados/as no projeto moderno de educação e nas avaliações em larga escala, que se constituem como um dispositivo de homogeneização.

Conforme Gallo (2014), na educação da modernidade, o “comum” é o ponto de partida, é o que já está dado. As subjetividades “são produzidas segundo os contornos do comum, [...] o comum pensado nesse registro, vê as diferenças como aparências, como insignificâncias” (GALLO, 2014, p. 31). O autor problematiza a forma como o “comum” foi entendido na modernidade e pensa que o “comum” só faz sentido quando traz consigo as multiplicidades, as singularidades, pois só existe o comum porque existem diferenças. E porque somos diferentes, “podemos produzir projetos comuns, podemos produzir comunidades, viver juntos, não negando aquilo que somos, mas afirmando nossas diferenças” (GALLO, 2014, p. 32). Então, existe sempre a possibilidade de um comum que é multiplicidade, de um comum que se recusa a toda forma de totalização.

Contudo, na escola onde realizamos a pesquisa, persiste o sentido moderno de “comum”, da convivência comum, da convivência harmônica, com seus dispositivos de poder e normalização. Por isso, muitas vezes, é a produção de consensos, de homogeneidades e uniformizações que esse espaço proporciona. Esses discursos, ao atravessarem o currículo escolar, promovem processos de subjetivação em conformidade com o discurso identitário da modernidade. Dizemos isso porque, segundo a professora Verônica, inclusive projetos que a escola desenvolve, tomam como referência a Campanha da Fraternidade, grande mote da religião cristã. Nas palavras da professora Verônica: “aí, tem dias em que eles vão para a capela, que têm uma palavra, cantam, normalmente no começo do ano, quando é lançada a Campanha da Fraternidade, [...] nós fazemos os projetos em cima do tema da Campanha da Fraternidade”. E os/as professores/as – com exceção do professor José –, afetados/as por esses discursos, nem sempre questionam o currículo escolar ou desconfiam de valores morais que se colocam como absolutos, naturais e universais, transmitindo-os, muitas vezes, como edificantes e dignos de figurar no currículo.

É a moralização das condutas em ação no contexto escolar mediante o estabelecimento de valores, costumes e regras de comportamento que define o que cada um é ou deve ser. A vigilância, o exame, a normalização, o poder disciplinar, que se desenvolvem ao longo da modernidade, tratavam de administrar a moralidade das condutas “promovendo valores, estabelecendo deveres, reprimindo os desvios, assegurando conformidade máxima às regras e direcionando o mais intensamente possível a configuração de cada indivíduo” (RATTO, 2007, p. 219). No contexto escolar, muitas dessas regras naturalizam-se, na medida em que se corporificam nos sujeitos. Da mesma forma, ao serem ensinadas, essas regras colocam-se como necessárias na formação moral dos/as alunos/as e passam a configurar-se “como parte dos modos corretos e incorretos, adequados e inadequados, de ser e estar na escola,

não sendo com frequência experimentadas como ensinamentos morais, mas, sim, como parte da ‘realidade óbvia’ e inerente ao dia-a-dia escolar” (RATTO, 2007, p. 221).

Essas configurações de forças e relações de poder em que a escola e os/as professores/as estão envolvidos dificulta o desenvolvimento de processos de criação de ideias e valores considerando os múltiplos contextos. Talvez por isso a escola e os/as professores/as se agarrem tanto a ideais preestabelecidas que servem de fundamento a uma moral de unificação e totalização. Afinal, a ideia de que educar significa humanizar – característica das pedagogias humanistas modernas – ainda circula naquele contexto escolar e atua por intermédio de dispositivos de controle e normalização, colocando como tarefa prioritária disciplinar os/as alunos/as em uma perspectiva fortemente moral e comportamental, “dado que se trata de ensiná-los, desde cedo, a controlar seus impulsos e afetos, tendo por base um conjunto de valores, hábitos ou atitudes a serem internalizados na forma de deveres invariáveis ou de obrigação universal” (RATTO, 2007, p. 219). Nesse sentido, Larrosa (2007) afirma a dimensão fundamentalmente moral da escola:

La escuela, nuestra escuela, es un aparato fundamentalmente moral. [...] Los rituales y las prácticas escolares tienen que ver con el saber, sin duda, con el conocimiento, con enseñar y aprender, pero tienen que ver, sobre todo, con moralizar, con definir normas y desviaciones, imperativos y transgresiones. Por eso la escuela diferencia entre listos y tontos, entre niños que aprenden y niños que no aprenden, entre niños con éxito y niños fracasados, pero diferencia sobre todo entre buenos y malos alumnos, entre los que se adaptan y los que no a sus normas explícitas e implícitas de comportamiento (LARROSA, 2007, p. 14).

A partir do que diz Larrosa (2007), pensamos ser pertinente tematizar a relação entre educação e valores numa perspectiva nietzschiana, pois isso implica questionar a naturalização de práticas escolares, de moralidades e valores, de universalismos e obviedades, presentes no contexto escolar. Implica fazer um conjunto de questões – ou mais, implica fazer um conjunto de incômodas questões, como as apresentadas por Corazza e Tadeu (2003):

Por que o currículo deve incorporar esses valores e não outros? Por que o currículo deve estar organizado para desenvolver esse tipo de subjetividade e não outro? Quais as condições de emergência de tantos dos valores “edificantes” que compõem o ideário das teorias pedagógicas e curriculares? Quais as forças, as relações de poder, que estabeleceram determinados critérios morais como sendo dignos de figurar num currículo, enquanto outros foram excluídos? (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 54).

É pertinente perguntar pelo valor do valor da educação. É pertinente perguntar pelo impulso, pelo desejo, pela vontade de saber e pela vontade de poder que movem a educação. Também é pertinente perguntar pelos sujeitos que são valorizados e pelos que são

subalternizados em nome desses valores, bem como pelas formas de ser e de significar o mundo que foram excluídas, negadas ou simplesmente desvalorizadas. Se colocarmos essas questões na educação, estaremos perguntando pelo valor do valor da educação e abrindo espaço, como sugere Nietzsche, para a criação de valores, e não meramente seu culto e perpetuação. Estaremos, também, abrindo espaço para uma multiplicidade de moralidades, de condutas, de sujeitos, de identidades e diferenças. Estaremos descobrindo “que por baixo da superfície da instituição escolar há outro mundo, há outros mundos, muitos mundos” (GALLO, 2014, p. 28).

Embora tenhamos apresentado e enfatizado, até este momento, o espaço da escola onde desenvolvemos a pesquisa como um espaço enredado nas relações de poder da epistemologia moderna ocidental e nas políticas de avaliação nacional e sua lógica de homogeneização, um espaço que ainda investe na construção do outro a partir do mesmo, que disciplina os sujeitos, que vê a diferença como um problema, como algo a ser corrigido e como origem de todos os conflitos morais ou, para dizer de outra forma, embora tenhamos apresentado o contexto dessa escola como marcado pela lógica identitária da modernidade, por relações de poder que tendem a produzir uma identidade única, colocando a diferença nos lugares marginais, queremos destacar, a partir de Foucault (1988), que sempre que há relações de poder, em contrapartida, há movimentos de resistência. As relações de poder não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, “resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessários, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (FOUCAULT, 1988, p. 91). As resistências, diz Foucault (1988), “são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 1988, p. 92).

Por isso, como já dissemos, mesmo sabendo, na perspectiva foucaultiana, da impossibilidade de pensar as relações de poder senão na relação com os movimentos de resistência, ou, a partir de Skliar (2015), conhecendo a impossibilidade de pensar a identidade senão na relação com a diferença – “porque la diferencia no es un sujeto sino una relación” (SKLIAR, 2015, p. 13) –, optamos por enfatizar, num primeiro momento, as relações de poder da epistemologia identitária da modernidade – da qual as avaliações em larga escala fazem parte – e, no que segue, as práticas de resistência dessa escola a essa lógica identitária. Isso porque damos importância para os micromovimentos, para as microações, para as coisas ínfimas, essas coisas pequenas e tão grandes que criam, recriam, a todo o momento, outras configurações de força na escola, desestabilizando as identidades hegemônicas. Então, se até este momento não

demos a devida importância para as práticas de resistência que acontecem na escola pesquisada, é para dar-lhes maior destaque no que segue.

4.2 Sobre práticas de resistência: essas pequenas coisas – e tão grandes – produzindo diferenças

“É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho. Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas. Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão – Antes que das coisas celestiais. Pessoas pertencidas de abandono me comovem: Tanto quanto as soberbas coisas ínfimas”.

(BARROS, 2001, p. 27)

O poema de Manoel de Barros, na epígrafe acima, tem muito a dizer, principalmente para nós que nos deixamos afetar pela educação. Olhar para as coisas menores, olhar para baixo, para as coisas do chão, para as coisas ínfimas, desafia-nos porque, ao contrário do que ocorre com Manuel de Barros, fomos ensinados a olhar a partir das grandes retóricas, de dispositivos criadores de coisas grandes e de discursos ressonantes e sempre de grandes feitos. Dispor-nos atentos, “no acontecer cotidiano de brechas de um dizer e um fazer pedagógico no qual o ser menor, o insignificante, as coisinhas do chão (da educação) de (talvez) ancestralidades machucadas” (RIBETTO, 2014, p. 12), nos desafia e ao mesmo tempo nos ajuda a melhor entender as possibilidades educativas nas “soberbas coisas ínfimas”.

No entanto, quando falamos em “coisas menores” e “coisas maiores”, não estamos qualificando umas e desqualificando outras. Entendemos esses conceitos a partir do que dizem Deleuze e Guattari (2014) na obra *Kafka: por uma literatura menor*. Os autores criaram o conceito de literatura menor como dispositivo para analisar a obra de Frantz Kafka, que é

considerada revolucionária por subverter a língua alemã⁹⁷. Nesse sentido, uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas sim o que uma minoria faz em uma língua maior. Equivale a dizer que “menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 39). Trata-se do caráter revolucionário que uma língua menor assume dentro de qualquer língua que se pretende hegemônica, que abole a imagem do que significa o “bem falar” e assume o lugar da diferença dentro da língua, o uso estrangeiro e desfamiliarizante da própria língua.

Deleuze e Guattari (1995) dizem que Kafka, judeu tcheco, ao escrever em alemão, cria uma língua menor, pois constrói um conjunto de variações na língua, negocia com todas as variáveis para restringir as constantes, mas também para estender as variações. É como se Kafka fizesse “gaguejar a língua, ou [a fizesse] ‘piar’..., armar tensores em toda a língua, mesmo a escrita, e extrair daí gritos, clamores, alturas, durações, timbres, acentos, intensidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 53).

Se transportarmos o conceito de literatura menor para dentro da educação, poderemos pensar com Deleuze e Guattari (2014) que importa escrever/educar como “um cachorro que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, achar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio dialeto, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 39). Educar como “um cachorro que faz seu buraco”, “como um rato que faz sua toca” no “deserto” de nossas escolas, na solidão povoada de nossas salas de aula, é o que poderíamos chamar de uma educação menor. Uma educação menor, para Gallo (2008),

⁹⁷ Para Deleuze e Guattari (2014), o caráter minoritário da literatura de Kafka mostra que é possível uma prática minoritária e revolucionária dentro de uma língua. Uma prática minoritária é aquela que assume sua marginalidade dentro da língua majoritária, que deixa emergir todo o estrangeirismo de quem fala, todo o sotaque e estranhamento de quem fala fora do lugar. Para mostrar uma literatura menor, Gallo (2008) diz que “as primeiras obras literárias escritas no Brasil após a colonização, por brasileiros, eram literatura menor, pois faziam da língua portuguesa (já com uma literatura maior estabelecida, tradicional) um uso novo, sob novos parâmetros, na busca de uma nova literatura ‘com o cheiro de nossa terra’. À medida que o país se torna ‘independente’, nossa literatura vai se desenvolvendo e acaba por se tornar, ela também, uma literatura maior, pois aquele uso novo que fazia do português deixa de ser inovador e vira tradição. Aparecem então, pontilhando nossa literatura com momentos de rara beleza, alguns ‘literatos menores’. Entre vários deles, poderíamos lembrar Lima Barreto, na cidade do Rio de Janeiro do início do século XX, a atormentar nossa literatura da ‘Academia’. Preto, pobre e homossexual, mais minoria que Lima é quase impossível de se conhecer” (GALLO, 2008, p. 64).

[...] é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2008, p.64).

A educação menor – diferentemente da educação maior criada pelas macropolíticas que aparecem nos documentos oficiais – dá-se a partir de micropolíticas que acontecem na escola, nas salas de aula, na cotidianidade das ações de professores/as e alunos/as. Conforme Gallo (2008), a educação menor é “rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade” (GALLO, 2008, p. 68). Criar modelos ou impor soluções não é seu interesse; interessa mais fazer rizomas, viabilizar conexões entre professores/as, alunos/as e projetos, manter esses rizomas abertos, pois um rizoma não começa nem termina, está sempre entre as coisas ou, como dizem Deleuze e Guattari (2014), um rizoma está sempre no *intermezzo*. Por isso, uma educação menor produz multiplicidades, aposta em multiplicidades que geram novas multiplicidades, aposta na possibilidade da diferença.

Daí a importância de uma educação menor, e sua potencialidade consiste na manutenção de seu caráter minoritário, na sua capacidade de não se submeter aos mecanismos de controle; “é necessário uma vez mais resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto” (GALLO, 2008, p. 70). Resistir, nesse sentido, não é da ordem da negação e reação, caracterizando-se mais como força afirmativa, que movimenta a vida, como lampejos, centelhas que, de algum modo, produzem diferenças nos regimes instituídos. Não se trata, portanto, quando falamos de uma educação menor, de produzir grandes revoluções, de tomadas de poder com finalidade de instituir um novo regime político. Trata-se de micropolíticas, de microrrevoluções que professores/as e alunos/as, com seus gestos singulares, colocam em movimento diariamente nas salas de aula de nossas escolas.

No interior mesmo da educação maior que estria⁹⁸ o espaço educacional para controlar o que é ensinado, e em nome de que é ensinado, para controlar as identidades e

⁹⁸ Utilizamos o conceito de espaço estriado da forma como Deleuze e Guattari (1997) apresentam na obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Esses autores referem-se a um espaço estriado e a um espaço liso e dizem: “um ‘método’ é o espaço estriado da *cogitatio universalis* e traça um caminho que deve ser seguido de um ponto a outro. Mas a forma de exterioridade situa o pensamento num espaço liso que ele deve ocupar sem poder medi-lo, e para o qual não há método possível, reprodução concebível, mas somente revezamentos, *intermezzi*, relances” (DELEUZE; GUATTARI, 1995.p.39). Ainda, “o espaço liso é um campo sem condutos nem canais. Um campo, um espaço liso heterogêneo, esposa um tipo muito particular de multiplicidades: as multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas, que ocupam o espaço sem medi-lo, e que só se pode explorar avançando progressivamente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 31).

diferenças, constitui-se a educação menor para alisar o espaço, traçar linhas de fuga, produzir outras aprendizagens e outros sujeitos. É o que vemos acontecer na escola onde desenvolvemos a pesquisa. A educação menor está presente e mostra-se de múltiplas formas – nas “indisciplinas”, no “desinteresse” pelos conteúdos das propostas curriculares, nos atrasos e justificativas, na evasão e reprovação, na formulação de outros discursos. Na educação menor, cada um é uma potência que se desvia de um modelo, que se expande além de todas as tentativas de identificação, que subsiste em cada singularidade. A educação menor é simplesmente devir minoritário, e nisso reside sua potência de criação e sua força de invenção.

Deleuze (1997) diz que nossa era devém a era das minorias e que essas minorias não se definem “pelo pequeno número, mas pelo devir ou flutuação, ou seja, pelo desvio que as separa desse ou daquele axioma que constitui uma maioria redundante” (DELEUZE, 1997, p. 152). Trata-se, no caso, de pensar a partir do descontínuo, o que supõe “focalizar a atenção nas palavras fragmentárias, no movimento dos corpos, no silêncio que envolve os corpos e as palavras enquanto expressões das energias e desfalecimentos” (VILELA, 2006, p. 110). Assim, é possível enxergar o que acontece na escola de nossa pesquisa – puro movimento. Alunos/as e professores/as abrem brechas; recusam-se a tornar-se imagem, tornar-se modelo; ousam diferenciar-se, desviar-se, seja pela indisciplina, pela recusa a aprender os conteúdos das propostas curriculares ou encontrando mecanismos para burlar o tempo escolar, seja na constituição de outros discursos. O espaço dessa escola já não é só estriado, é também espaço liso, do menor desvio, das pequenas ações, das heterogeneidades.

Nesse sentido, entendemos o contexto escolar além e aquém dos dispositivos de controle e normalização, ou seja, o contexto escolar constitui-se num espaço privilegiado de práticas de resistência. Como dizem Dinali e Ferrari (2011), o espaço escolar como “um local singular de agenciamento de lutas cotidianas dos corpos contra os efeitos do poder; não apenas como um espaço de disciplinarização, de controle [...] dos indivíduos” (DINALI; FERRARI, 2011, p. 230), mas antes, como um espaço de possíveis práticas de liberdade, onde criar, recriar, transformar, é sempre possível.

Foucault (2003), na obra *A vida dos homens infames*, quando se propõe a analisar um conjunto de documentos – inclusive ordens de prisão – para traçar os enviesamentos entre o discurso histórico e o movimento de singularidades, mostra que não podemos nunca ser totalmente armadilhados pelo poder, que é sempre possível mudar suas configurações de força em contextos específicos. Ao falar sobre os dispositivos discursivos e institucionais presentes naqueles documentos, mostra como estes passam a qualificar a vida daqueles considerados infames. Vilela (2006) diz que esses textos se relacionavam com a realidade não apenas por

“narrarem fatos que remetiam para existências reais e às quais se poderia atribuir uma data e um lugar, mas também porque as palavras rápidas que os compunham, mesmo que falsas ou injustas, tinham ressonância na vida concreta desses indivíduos” (VILELA, 2006, p. 110).

Foucault (2003) diz que essas vidas infames – o monge escandaloso, a mulher espancada, o bêbado inveterado e furioso, o vendedor brigão e tantas outras vidas –, que teriam podido e talvez devido permanecer na invisibilidade, tornaram-se visíveis quando se encontraram com o poder. Para o autor, sem esse encontro com o poder, nenhuma palavra estaria nesses documentos para lembrar o trajeto dessas vidas efêmeras e fugidias. Então, o poder que “espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam” (FOUCAULT, 2003, p.206). Mesmo que não seja possível conhecer essas vidas nelas próprias, como podiam ser em “estado livre”, Foucault (2003) diz que podemos ao menos fazê-las falar por meio das poucas palavras que constam nesses documentos, ainda que parciais, táticas e mentirosas dos jogos de poder e das relações com ele.

Para Foucault (2003), mesmo diante de relações de poder que nos asfixiam – como era a vida dos “homens infames” –, a “revanche” ao poder é sempre possível, pois as relações de poder nos fazem ver e falar. Ou seja, “o ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (FOUCAULT, 2003, p. 207). Nada indicava, diz Foucault (2003), que essas vidas infames surgissem das sombras. Foi preciso que, dentre tantos documentos dispersos e perdidos, esses fossem encontrados e lidos. Foucault (2003) vê nisso uma forma de resistência, uma chance que permite que essas pessoas desprovidas de qualquer glória surjam no meio de tantos mortos, se façam ouvir, continuem manifestando sua raiva, sua inquietação, sua vida e sua desgraça.

Embora Foucault (2015) tenha dito que o poder está sempre “ali”, que nunca estamos “fora” do poder, que não há margens para que isso aconteça, não significa dizer que se deva admitir uma forma absoluta de domínio. Afinal, para o autor, dizer que nunca se está fora do poder não significa que se está completamente capturado por suas armadilhas. No texto *Poderes e Estratégias* – entrevista com Jacques Rancière –, que compõe a obra *Ditos e Escritos IV*, Foucault (2015) refere-se às relações de poder e às práticas de resistência da seguinte forma:

Que não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais (FOUCAULT, 2015, p.244).

Dessa perspectiva, as práticas de resistência possuem as mesmas características que as relações de poder: são móveis, produtivas, inventivas. Não representam uma libertação em relação ao poder a partir de um lugar de exterioridade deste; ao contrário, as práticas de resistência ocorrem ali mesmo onde há relações de poder – relações de poder e práticas de resistência são como as duas faces da mesma moeda. Nesse sentido, entendemos que não só as resistências podem fundar novas relações de poder, como novas relações de poder também podem dar origem a novas formas de resistência. E é dessa perspectiva que analisamos a seguir práticas de resistência de alunos/as e professores/as a uma “educação maior”, em que a epistemologia identitária da modernidade, incluindo nessa lógica as avaliações em larga escala, ainda se coloca como hegemônica.

4.2.1 “Indisciplina é o que mais tem incomodado”: a indisciplina como prática de resistência

De modo geral, a escola não questiona aquelas atitudes e comportamentos tidos como disciplinados, pois, conforme Ratto (2007) o comportamento disciplinado envolve uma passividade. A ação dá-se “em torno daqueles comportamentos e atitudes que fogem do que é esperado nesse espaço e que são classificados, de forma geral, como indisciplinas” (DINALI; FERRARI, 2011, p. 243). É sobre indisciplinas que vamos falar, entendendo o “comportamento indisciplinado” como prática de resistência. Na perspectiva foucaultiana, a indisciplina como prática de resistência significa positividade, ação criativa, novidade, acontecimento – e acontecimento é o que não cessa de acontecer, é a manifestação das forças do devir.

Pensamos a relação disciplina e indisciplina na escola onde desenvolvemos a pesquisa como um jogo de forças, pois, como já dissemos com Foucault (1988), onde há relações de poder, em contrapartida, há movimentos de resistência. Portanto, por mais que nos empenhemos em criar um ambiente “disciplinado”, conforme a “norma”, sempre acontecerão reações conflitantes e de resistência. Isso não significa, segundo Ratto (2007), “que devemos ‘aplaudir’ ou ficar impassíveis diante de uma criança que jogue uma cadeira contra a janela, que tente agredir fisicamente uma professora, ou que esteja quase estrangulando um colega”

(RATTO, 2007, p. 178), mas significa que podemos pensar sobre as bases que nos fazem agir de certa forma e não de outra. Pensamos que as manifestações de resistência trazem significativas potencialidades, pois “podem nos colocar diante da experiência da alteridade, no sentido do radicalmente outro, ou seja, daquele que não expressa nossas expectativas, não confirma nossas intenções ou não reafirma nossa identidade” (RATTO, 2007, p. 178). Podem fazer refletir sobre o sentido de práticas pedagógicas que negam o conflito, a diferença, o comportamento que foge à norma, tendo em vista estados de plenitude e harmonia.

O que dizem a professora Verônica e o professor Pedro sobre a indisciplina expressa bem esse jogo de forças entre relações de poder e práticas de resistência. Em tom quase de desabafo, a professora Verônica diz como é difícil manter os alunos disciplinados: “a indisciplina dificulta muito, às vezes a gente perde 10 a 15 minutos só para chamar a atenção deles, para eles pararem as brincadeiras, se concentrarem para a gente poder trabalhar. Então, indisciplina é o que mais tem incomodado”. Também o professor Pedro diz que “hoje o problema é esse, porque a gente tem muitos problemas de indisciplina [...], os alunos precisam de limites [...], é um exercício difícil para todos nós, porque não é fácil, mas a gente tenta”.

Os constantes enunciados desses/as professores/as em relação à indisciplina dos/as alunos/as fazem-nos refletir, por um lado, sobre como as relações de poder, que perpassam desde a formação desses/as professores/as até suas concepções de educação, os constituem de tal forma a dificultar ver, a partir de outra perspectiva, as ações e reações dos/as alunos/as. Ver as ações “indisciplinadas” dos/as alunos/as como práticas de resistência implica romper com o binarismo disciplina/indisciplina, em que o primeiro termo é a norma, restando ao segundo termo a ela se assujeitar. Ou seja, implica entender que os sujeitos no contexto escolar estão sempre, de uma forma ou outra, resistindo aos processos de sujeição ali postos em funcionamento. Com a mesma intensidade com que a escola exerce o poder, Gallo (2005) diz que ela sofre exercícios de poder; “na mesma medida em que gera poderes que são sua afirmação, gera também poderes que são potenciais de negação” (GALLO, 2005, p.218).

Por outro lado, o que esses/as professores/as dizem em relação à indisciplina dos/as alunos/as também nos faz ver as práticas de resistência em funcionamento na escola, nos faz ver as linhas de fuga que esses/as alunos/as encontram para reagir às formas de exercício de sujeição. Uma forma de comportamento de alunos/as que é vista como um problema disciplinar para a escola – mas para nós representa práticas de resistência – refere-se aos atrasos, às saídas mais cedo e às ausências na aula. Observamos um aluno que chegou atrasado; para entrar, precisa passar em frente à secretaria da escola, onde uma das funcionárias é encarregada do controle de entrada e saída de alunos/as. Sabendo que seria visto pela funcionária e que teria

que se explicar, vai logo contando o motivo do atraso: “foi o ônibus que atrasou, não fui eu”. Ao ser liberado, sai saltitando e sorrindo, como se estivesse aliviado por ter conseguido justificar-se. Também é o caso de um aluno que, segundo o professor Paulo, “também nunca vem na aula, chega muito tarde, sai mais cedo, os pais são coniventes, os pais fazem isso porque ele é mais delicado”.

Podemos pensar que os atrasos frequentes e suas justificativas, assim como as faltas e saídas mais cedo da escola, são formas de resistência desses/as alunos/as ao controle rigoroso do tempo, dos horários estabelecidos, do uso homogeneizado e sincronizado do tempo a que são submetidos. No tempo escolar, “há que ser pontual, há que aprender a noção que existe o tempo certo para tudo, há que se sujeitar aos usos padronizados do tempo, válidos para cada um e ao mesmo tempo para todos” (RATTO, 2007, p.153). Internalizar o tempo escolar e usá-lo da forma mais homogênea possível parece ser uma das condições para haver aprendizagem; por isso se condenam os atrasos, as saídas mais cedo, as idas ao banheiro, ou seja, tudo que ameaça as normas do tempo escolar.

O uso homogeneizado, uniforme, sincronizado do tempo, tendo em vista maior produtividade – no caso, maior aprendizagem –, já havia sido destacado por Foucault (1996) como um dos dispositivos do poder disciplinar. Segundo o autor, o que é definido como horário na metade do século XVIII “é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um programa; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases” (FOUCAULT, 1996, p. 137), objetivando a maximização do tempo e sua transformação em tempo de trabalho. A respeito da organização do tempo nas escolas elementares do século XIX, Foucault (1996) diz:

À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem (FOUCAULT, 1996. p. 137).

O tempo medido, regrado, sincronizado, deve ser um tempo livre de impurezas, sem defeitos, um tempo de boa qualidade, e “durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, 1996, p.137). Numa tentativa de manter o tempo regulado, o professor Paulo estabelece algumas regras na sala de aula, como citamos anteriormente: “[...] para controlar saída de ida e vinda de banheiro, eu dou passes para eles, cada bimestre eu dou três passes para eles. Se eles querem sair da minha sala, seja qual motivo

for, eles gastam um passe deles. Tem três, só que, para cada um deles que não gastar, eu dou meio ponto no final do bimestre”. Cabe aqui destacar como uma mera “ida ao banheiro” se converte em foco de tensão dentro da escola. Aquilo que fora da escola “é vivido como um básico ato de ‘fazer pipi’ – em que as pessoas simplesmente se levantam e caminham em direção a um banheiro para satisfazer sua necessidade –, dentro da escola pode converter-se em momento potencial de confusão” (RATTO, 2007, p. 156).

Isso acontece devido à necessidade que a escola tem de fazer do tempo escolar um tempo útil, produtivo, homogeneizado, e isso tem relação com o dispositivo de avaliação. Diante das avaliações em larga escala, os/as professores/as sentem-se pressionados pelas extensas listas de conteúdos “obrigatórios” a serem ensinados e aprendidos pelos/as alunos/as para obterem bons índices nessas avaliações, fortalecendo uma concepção curricular restrita aos conteúdos das disciplinas. Além do mais, a ideia de que a qualidade do ensino é medida por esses índices faz com que seja reforçada a “vinculação do tempo escolar a um ‘tempo útil’, a um ‘tempo de produção’, a um tempo a ser controlado, esquadrinhado e homogeneizado, o mais possível, a fim de que o programa curricular possa ser vencido” (RATTO, 2007, p. 163) e os índices possam ser alcançados.

É em relação a esse “espaço estriado” da escola que muitos alunos desenvolvem práticas de resistência. Por isso, como já dissemos, o professor Paulo queixa-se de um aluno que chega mais tarde na escola ou que sai mais cedo, mesmo tendo estabelecido regras na sala de aula, e atribui isso ao fato de o menino ser mais “delicado” e de seus pais serem coniventes. No fundo, essas ações dos/as alunos/as – entendidas pela escola, muitas vezes, como indisciplina – representam linhas de fuga, exercício de poder que esses alunos desenvolvem contra os processos de subjetivação vigentes na escola. A respeito desses processos de subjetivação, podemos dizer com Foucault (2000c) que “não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras” (FOUCAULT, 2000c, p. 73), e é contra isso que elas resistem. Afinal, para o autor, “as escolas se parecem um pouco com as prisões” (FOUCAULT, 2000c, p. 73), ideia reforçada pelo professor João quando diz que “esta escola é valorizada porque é uma escola fechada, no centro, onde o aluno não tem condições nem de pular o muro, nem de sair”.

Mesmo assim, pensamos com Dinalli e Ferarri (2011) que, ao mesmo tempo em que a disciplina escolar busca cercar os/as alunos/as para exercer sobre eles um controle, em contrapartida, esses/as mesmos/as alunos/as procuram resistir contra esse efeito do poder.

Nesse sentido, pedir para ir, se esconder ou demorar no banheiro, tirar xérox ou “fazer hora” na coordenação, ficar conversando no pátio, perto da cantina ou perto da rádio da escola são ações que podem ser lidas como estratégias de resistências desses quanto ao controle empreendido pelo espaço cercado da sala de aula (DINALLI; FERARRI, 2011, p. 233).

Isso explica a necessidade, nessa escola, de uma funcionária que controla a entrada e saída dos/as alunos/as para que permaneçam em sala de aula todo o tempo estabelecido. Com essa vigilância, tem-se em vista um controle sobre as práticas de resistência que esses/as alunos/as desenvolvem no espaço escolar. Então, os atrasos frequentes, as saídas mais cedo, as justificativas, as faltas à aula, são indícios de resistências desses/as alunos/as àquilo que Deleuze (1997) denomina de “espaço estriado” da escola, onde os movimentos devem atender sempre a uma série de regras. E mais: essas ações e reações dos/as alunos/as aos dispositivos de controle e normalização, ao mesmo tempo em que representam formas de resistência ao espaço estriado, desencadeiam outras configurações de força, transformando o espaço estriado em espaço liso – espaço no qual, segundo Deleuze (1997), os fluxos fluem livres.

Desse modo, existe uma positividade ou produtividade nas indisciplinas porque, se existe esse jogo de forças, “é porque existem relações de poder e, dessa mesma forma, estão em circulação possibilidades de singularizar diferentes espaços, diferentes forças, entre alunos, professores, técnicos, coordenadores, pais” (DINALI; FERRARI, 2011, p.237). Logo, as resistências possibilitam criar espaços de tensão, de fissuras, de desestabilização e transformação nas relações de poder instituídas – as resistências produzem efeitos, rompem com o espaço contínuo e o tempo linear e criam espaços outros⁹⁹ dentro do próprio espaço controlado e normalizado da escola.

Não apenas os atrasos, as justificativas, as faltas e as saídas mais cedo são vistos como comportamento indisciplinado na escola onde desenvolvemos a pesquisa, mas também a forma de vestir-se, de comportar-se, de lidar com a sexualidade, ou seja, o uso que se faz do corpo e da sexualidade. Louro (2000) diz que, na história da educação, a preocupação com o corpo sempre foi central no planejamento das práticas pedagógicas. Segundo a autora, “todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60). Foucault (1996) já anunciava em *Vigiar e Punir* as mais

⁹⁹ Foucault (2009), no texto *Outros Espaços*, que compõe a obra *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*, apresenta o conceito de heterotopia. Para o autor, a heterotopia “tem o poder de justapor em um só lugar vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (FOUCAULT, 2009, p. 419), pois apresenta a heterotopia como multiplicidade. Nesse caso, se pensarmos o espaço escolar como heterotópico, vemos justaporem-se, num mesmo lugar, vários espaços distintos dentro do próprio espaço instituído. É nesses espaços heterotópicos que as práticas de resistência acontecem, que as linhas de fuga são inventadas.

variadas técnicas inventadas para disciplinar os corpos. O autor diz que “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1996, p. 139).

Contudo, as inúmeras técnicas inventadas para “esquadrinhar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los; para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis, para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados e dignos” (LOURO, 2000, p.60), não garantem o controle pleno sobre os corpos no contexto da escola onde conduzimos nossa pesquisa. Aqui lembramos novamente o que o professor Paulo disse a respeito do menino com “trejeitos afeminados”: que falta muito à aula, sai mais cedo, chega mais tarde – “todos gostam de fazer piada, piada é começar pegar no pé dele, deu até problema aqui, de vir pai e mãe”; o que contou a professora Verônica, dizendo ter chamado um de seus alunos para conversar e pedido que mudasse o comportamento: “eu falei para ele, você tem que mudar o comportamento, [...] porque você fica rebolando”; o modo como o professor Paulo se refere aos alunos de periferia que estudam na escola, descrevendo-os como “vulgares, sem compromisso, agressivos, tempestuosos, mal-educados, sem cultura”; ou ainda quando diz que, embora a escola tenha uma coordenação pedagógica “eficiente”, não é possível o controle sobre esses/as alunos/as, pois, inclusive, alunos/as tiveram relações sexuais no banheiro.

A coordenação, que é uma coordenação eficiente, tem um pulso muito firme, porque senão isso aqui já tinha pegado fogo. E mesmo assim, tem casos que nunca aconteceram aqui na escola, como a gente teve recentemente, de crianças tendo relações sexuais no banheiro, teve semana passada, nunca tinha acontecido aqui. Aquela realidade das outras escolas começa a invadir a nossa realidade, a gente não está acostumado com esse tipo de coisa aqui, a gente começa tendo que se adaptar. (professor Paulo).

Quando o professor Paulo afirma que, mesmo a escola tendo uma coordenação pedagógica com “pulso bastante firme”, não é possível o controle sobre o corpo e a sexualidade dos/as alunos/as, pois comportamentos “inadequados” surgem a todo o momento, isso é mais do que um indicativo de como a diferença mostra sua singularidade no espaço dessa escola. Em vez de “comportamentos inadequados” – “ser delicado”, “vulgar”, “rebolar”, manter relações sexuais no banheiro da escola –, preferimos dizer práticas de resistência aos processos de normalização do corpo e da sexualidade.

Lembramos com Foucault (1988) que, nos últimos três séculos, houve uma “explosão discursiva” sobre o sexo. Ao contrário dos que pensavam que o século XVII seria o início de uma época de repressão à sexualidade, Foucault (1988) afirma uma “incitação discursiva” sobre ela. Segundo o autor, a partir do século XVIII, “sobre o sexo, os discursos [...] não cessaram de proliferar” (FOUCAULT, 1988, p. 22). Desde então, a sexualidade vem

sendo “descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada a partir de várias perspectivas e campos disciplinares, constituindo-se em meio a propósitos e interesses igualmente variados” (LOURO, 2000, p. 64). A sexualidade tornou-se um campo de disputa em que concorrem diversas instituições, como o Estado, a igreja, a ciência – para citar as mais “tradicionais” – e, mais recentemente, movimentos sociais, como os movimentos feministas e de “minorias” sexuais, com discursos que, segundo Louro (2000), são outros, com outras concepções e outra ética.

Contudo, por mais que haja uma multiplicidade de discursos sobre a sexualidade, pensamos com Louro (2000) que ainda há uma hegemonia dos discursos que carregam a força da “tradição” e que, por isso, dificilmente são questionados. O apelo a uma matriz biologicista é a marca desses discursos.

A sexualidade funda-se, nessa perspectiva, num atributo biológico que pode ser compreendido como constituindo sua origem, seu núcleo ou sua essência. Operam também sobre uma ótica essencialista, todas aquelas interpretações que atribuem a origem da sexualidade a um impulso ou uma pulsão inata. Mesmo que esse impulso ou pulsão não seja reconhecido como “biológico”, num sentido estrito, ele é tomado como um atributo inerente e universal, como a essência ou a base da experiência e da vida sexual de todos os seres humanos (LOURO, 2000, p. 65).

Embora outras abordagens sobre a sexualidade já tenham sido produzidas e tenham mostrado a possibilidade de pensar as questões relativas à sexualidade como parte dos processos culturais e sociais, percebemos que, quando o professor Paulo fala que o aluno com “trejeitos afeminados” é motivo de piada no contexto da escola, ou quando a professora Verônica recorre ao discurso religioso cristão para falar da sexualidade de homens e mulheres, isso nos remete a uma concepção biologicista da sexualidade – concepção esta que ainda circula no espaço escolar e na sociedade em geral. Dentro dessa perspectiva, a heterossexualidade de meninos e meninas, de homens e mulheres, é a identidade naturalizada, restando às demais a ela se assemelhar.

Ainda em relação ao menino com “trejeitos afeminados”, lembramos que o descontentamento do professor Paulo se refere às constantes faltas, aos atrasos e às saídas mais cedo da aula. O modo de agir desse aluno nos faz pensar que algo não está bem na escola, e burlar o tempo de permanência nesse espaço parece ser uma forma de resistência à homogeneização das identidades. Até porque ser motivo de “piada” devido à sexualidade remete-nos a um espaço escolar em que uma identidade é estabelecida como normal e as outras como patológicas.

Hall (2005) e Silva (2000) chamam a atenção para o caráter relacional das identidades e diferenças. Esses autores destacam que, na afirmação da identidade, se inscreve a diferença. Mesmo assim, nesse espaço escolar, algumas identidades ocupam uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades essenciais são representadas como “normais” e ainda figuram como hegemônicas na escola. Ainda é por contraponto ou comparação a elas que todas as outras são qualificadas como diferentes, como desvios, como patológicas.

Porém, as práticas de resistência que esses/as alunos desenvolvem no contexto escolar contra o controle e normalização do corpo e da sexualidade – nesse caso, burlar o tempo escolar, vestir-se e comportar-se fora das normas estabelecidas, ter relações sexuais no banheiro da escola – têm construído outras configurações de forças, outras relações de poder, de modo que o professor Paulo, ao mesmo tempo em que afirma não estar acostumado com esse “tipo” de comportamento, reconhece que precisa “adaptar-se”, ou seja, precisa pensar outras práticas pedagógicas.

Queremos dizer com Gallo (2014) que “a educação efetivamente acontece no mínimo, nos pequenos atos cotidianos que, de forma geral, nos passam despercebidos” (GALLO, 2014, p. 26) ou, quando são percebidos, muitas vezes são denominados de indisciplina. E é nessa dimensão que essas linhas mínimas, constituídas na fragilidade, inventam vidas que fogem à codificação hegemônica. Como afirmam Deleuze e Parnet (1998), talvez seja sobre essas linhas de fragilidade concreta que as coisas acontecem, pois “as coisas nunca se passam lá onde se acredita, nem pelos caminhos que se acredita” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.4).

Então, quando olhamos a instituição escolar do ponto de vista de uma “educação maior” – dos exames em larga escala, dos conteúdos a serem ensinados, do disciplinamento –, a “indisciplina” torna-se um comportamento indesejável. No entanto, o panorama é totalmente outro se olharmos da perspectiva de uma “educação menor” e detivermo-nos nos pequenos detalhes, nas coisas ínfimas, na cotidianidade da escola. Nesse caso, a indisciplina torna-se produtiva, criativa e transformadora; transforma-se em prática de resistência aos processos de homogeneização das identidades. A indisciplina, como movimento que reivindica a singularidade da diferença, a multiplicidade de sujeitos, de culturas, de saberes, tem criado espaços outros dentro do espaço normalizado da escola.

Quando falamos em espaços outros, que se abrem pelas práticas de resistência, referimo-nos à desordem que a ação dos/as alunos/as promove no espaço ordenado da escola. O professor Paulo diz ter que se “adaptar” aos novos contextos; o professor Pedro deseja que

cada aluno/a tenha um “*chip*” para melhor conhecer e controlar; e a professora Laura diz que “deveria voltar aquele ensino de antigamente, o aluno deveria estudar mesmo, hoje eles têm muitos direitos e poucas obrigações, tem mais direitos que obrigações, deveria voltar aquele estudo [...] ia melhorar cem por cento”. As fissuras produzidas por esses/as alunos/as no espaço ordenado da escola abrem possibilidades para que os/as próprios/as professores/as repensem suas práticas pedagógicas, agora, não mais a partir das macropolíticas instituídas, mas a partir das micropolíticas que os/as alunos/as colocam em ação no contexto da escola.

Mostramos como as práticas de resistência desses/as alunos, aqui expressas por meio das indisciplinas, são produtivas e criativas no espaço escolar, como impulsionam a produção de outros discursos por parte dos/as professores/as, discursos que fogem à epistemologia moderna ocidental. Damos destaque ao que disse o professor Pedro em relação à organização escolar: “agora, se eu pudesse, eu mudava muita coisa”; ao que disse a professora Maria sobre os materiais didáticos e a maneira estereotipada com que apresentam a cultura indígena: “eu acho fundamental para a gente poder falar na sala de aula, desfazer mitos, preconceitos”; ainda ao que disse a professora Maria sobre a necessidade de pensar os conteúdos considerando o contexto dos/as alunos/as: “então, o que eu acredito que eu quero trazer para eles é um conteúdo relacionado ao contexto deles”; ou ao que expressou o professor João sobre as avaliações em larga escala: “eu sou totalmente contra você ter provas numéricas”. O que esses/as professores/as dizem mostra que outras relações de poder estão se constituindo nesse espaço escolar, o que se deve, em certa medida, também aos movimentos de resistência dos/as alunos/as – afinal, conforme Foucault (1999), os movimentos de resistência podem constituir outras relações de poder.

Da perspectiva que estamos analisando, não só as “indisciplinas” de alunos/as podem ser entendidas como práticas de resistência no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, mas também a não-aprendizagem dos conteúdos inscritos nas propostas curriculares. Em vez de pensar que os/as alunos/as têm “defasagem de aprendizagem [...] pessoas que não têm muita perspectiva de vida” (professor José), tendemos a pensar que a ação desses/as alunos/as é uma forma de resistência à aprendizagem de conteúdos que foram universalizados e validados como os mais importantes para constarem no currículo. É sobre isso que vamos falar no item que segue.

4.2.2 “Olha, eu tento sistematizar, deixar o mais fácil possível, cada ano fica mais complicado fazer com que as crianças absorvam o conhecimento”: o ato de aprender foge a qualquer controle

A educação moderna pode ser pensada como uma educação em modo maior, como uma ciência maior, como anteriormente dissemos, e, nesse nível, propõe como tarefa “ensinar tudo a todos”, pretensão esta já colocada no século XVII pelo educador e pedagogo João Amós Comênio. No contexto do século XVII e ainda hoje, acredita-se que, se há métodos para chegar ao conhecimento seguro, então, também deverá haver métodos para ensinar de forma mais rápida e segura. Gallo (2014) diz que a aposta num método é extremamente importante, pois é o método que garante a mesmidade e a uniformidade, que reduz as diferenças ao mesmo, que faz com que todos precisem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo. É o método que permite saber o que fazer, como fazer e quando fazer e, desse modo, controlar os processos de subjetivação, controlar e normalizar todo e qualquer desvio.

Contudo, se uma das metas da escola moderna e, de certo modo, na contemporaneidade é “ensinar tudo a todos”, da mesma forma e ao mesmo tempo, visando à homogeneização dos processos de subjetivação por meio de um ensino universalizado, isso nem sempre ocorre conforme planejado. Mesmo diante das avaliações externas que produzem os *rankings* de educação e que demandam dos/as professores/as práticas pedagógicas cujo intuito é fazer com que todos/as os/as alunos/as tenham os mesmos níveis de conhecimento e sobre as mesmas coisas, como é o contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, muitos/as alunos/as não aprendem o que deveriam aprender ou aprendem outras coisas.

Então, o que dizer desses/as alunos/as que não aprendem o que deveriam aprender, como, por exemplo, os/as alunos/as do professor Paulo? Diz o professor Paulo: “eu tento sistematizar, deixar o mais fácil possível, cada ano fica mais complicado fazer com que as crianças absorvam o conhecimento”. Ele continua:

[...] isso me frustra muito, porque tem hora que você está vindo aqui, por mais que você trabalhe, planeje aula, traz conteúdo, corrige, aplica prova, trabalha corretamente da melhor forma possível, mesmo assim, parece que você está cumprindo horário, porque não funciona, não rende, é muito frustrante (professor Paulo).

Lembramos com Gallo (2012) que a Psicologia da Educação tem construído um sentido para os processos educativos atrelados à ideia de ensino e aprendizagem como noções indissociáveis, como se o ato de ensinar resultasse naturalmente no ato de aprender. De acordo

com essas teorias, só é possível aprender aquilo que é ensinado e não se pode aprender sem que alguém ensine, de maneira que é possível ter um controle sobre o que alguém aprende, como e quando aprende. Esses sentidos produzidos pela Psicologia da Educação ainda influenciam os processos educativos na contemporaneidade. O processo educativo é entendido a partir de uma perspectiva científica¹⁰⁰ e dá segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno.

Essa forma de proceder tem em vista um controle sobre o que cada um aprende e uma homogeneização das subjetividades, visto que o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas e da mesma forma. Mas a pergunta persiste: por que os/as alunos do professor Paulo não aprendem o que deveriam aprender?

Gilles Deleuze (1988), em *Diferença e Repetição*, auxilia-nos a pensar sobre essa questão ao afirmar que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 159); isso nos mostra a imprevisibilidade do ato de aprender. Da mesma forma que não se sabe como alguém vai aprender, Deleuze (1988) também afirma que “não há método para encontrar tesouros nem para aprender” (DELEUZE, 1988, p. 159), pois a aprendizagem “segue a via dos encontros e dos amores e não dos métodos de uma pedagogia sempre impotente, ultrapassada das paixões” (SCHÈRER, 2005, p. 1191).

Nessa perspectiva, o ato de aprender já não é reconhecimento¹⁰¹ – como na filosofia platônica –, mas é acontecimento, criação de algo novo e singular no pensamento. Enquanto acontecimento, o ato de aprender está envolto na imprevisibilidade, e essa imprevisibilidade do aprender “joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem” (GALLO, 2012, p.4). Daí a dificuldade do professor Paulo em fazer com que seus/suas alunos/as aprendam os conteúdos ensinados da forma como deseja – por mais que planeje, desenvolva atividades e aplique provas, ele nunca tem o controle sobre aquilo que seus/suas alunos/os vão aprender, nem sobre a forma como vão aprender.

¹⁰⁰ Gallo (2005) diz que, ao longo do século XX, houve todo um esforço das pedagogias para se constituírem como ciência. “Por que uma ciência pedagógica? Porque apenas ela nos garantiria uma certeza da verdade, um método único, um controle absoluto. A cientificização da pedagogia nada mais é do que uma entrada no movimento que Nietzsche chamou de ‘vontade de verdade’ que animou o pensamento moderno” (GALLO, 2005, p. 219).

¹⁰¹ Na tradição ocidental, diz Gallo (2012), a educação tem sido pensada com base na filosofia platônica, que afirma o aprender como reconhecimento. “O aprender constitui-se, pois, numa reconhecimento, em voltar a saber algo que já se sabia. Esse processo pode ser ‘acelerado’ e aprimorado com treino – o processo educativo – e culmina com o exercício da Filosofia, o conhecimento das puras Ideias” (GALLO, 2012, p. 1).

Ainda a esse respeito, Deleuze (1972) diz que o ato de aprender foge a qualquer controle porque esse acontecimento se dá a partir de um “encontro com signos”. Na obra *Proust y los signos*, a ênfase de Deleuze (1972) não recai sobre o ato de aprender como uma emissão de signos, mas sim sobre o ato de aprender como um encontro com os signos.

Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendiz que no sea “egiptólogo” de algo. No se llega a carpintero más que haciéndose sensible a los signos del bosque, no se llega a médico más que haciéndose sensible a los signos de la enfermedad. La vocación es siempre predestinación con relación a signos. Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos (DELEUZE, 1972, p. 12).

Aprender, na perspectiva deleuziana, significa estar em relação com os signos, entender os signos como problemas a serem pensados e cuja resposta nunca é única, nunca é a mesma; pelo contrário, é sempre singular, inovadora, inesperada. Cada aprendiz estabelece uma relação específica com os signos, reage a eles de forma singular e produz nessa relação algo sempre diferente. Isso significa dizer que cada um aprende de uma determinada maneira, e por isso o aprender tem a ver com singularidades. Gallo (2012) diz que, “numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo” (GALLO, 2012, p. 8). Isso quer dizer que aprender já não é “mimetizar” harmonicamente e ordenadamente, mas apropriar-se de signos de coisas que nos atravessam/interessam e que nos mobilizam para a ação.

Nesse sentido, além daquilo que os/as professores/as pensam controlar – o ensino, o currículo, os conteúdos, as técnicas –, “além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um ‘aprender quântico’, um ‘aprender obscuro’, [...] que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo” (GALLO, 2012, p. 5). Afinal, é possível aprender de outras formas que não aquelas cristalizadas pela escola.

Contudo, se, por um lado, o ato de aprender foge a qualquer controle e não há como planejar o aprendizado, por outro lado, o aprender acontece, singularmente, com cada um. Por isso, o aprender tem a ver com heterogeneidades, com multiplicidades, pois “a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro)” (DELEUZE, 1988, p. 31). E é por ser relação “que o signo implica em heterogeneidade, em diferença, e não em mesmidade, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série” (GALLO, 2012, p. 8). Pensamos com Deleuze (1988) que

o ato de aprender não é reconhecimento, não é retorno ao mesmo, da mesma forma e ao mesmo tempo, pois o que caracteriza o aprender é algo como criação de diferenças, criação de outras possibilidades, além das instituídas, que se abrem para cada um.

A partir disso, podemos dizer que a educação em estado maior, das grandes políticas, dos documentos instituídos, nos diz o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar, por meio dos parâmetros e referenciais curriculares – que, para o professor Paulo, “diz[em] que é referencial, mas é obrigação, você tem que fazer o que está escrito lá”. O objetivo é constituir-se em uma “máquina de controle” dos processos de subjetivação dos/as alunos/as, decidindo quais conteúdos devem ser ensinados e aprendidos na escola. Por outro lado, quanto mais acirradas forem as relações de poder que visam à homogeneização nesse contexto, mais resistências serão geradas. As relações de poder, diz Foucault (1988), geram resistências, e as tentativas de controle podem, sempre, fugir a qualquer controle.

Por isso, pensamos com Deleuze (1988) que, se a aprendizagem é algo que escapa ao controle, pois é da ordem da imprevisibilidade e do acontecimento; se a aprendizagem coloca-se além daquilo que fazemos nas salas de aula de nossas escolas; se a aprendizagem impõe sua heterogeneidade e a criação de diferenças; então, no ato de aprender, a resistência é sempre possível. É possível resistir – não aprender ou aprender de outra forma os conteúdos padronizados, universalizados, formatados para atender às demandas das avaliações em larga escala e aos interesses hegemônicos. E é o que fazem os/as alunos/as do professor Paulo, do professor João e também da professora Laura – resistem à aprendizagem de conteúdos predeterminados com base nos padrões avaliativos, que impedem a expressão de conhecimentos que contemplam outros interesses, outras vozes, outras culturas. Dizemos isso porque, conforme o professor Paulo, o professor João e a professora Laura, mesmo se dedicando e se preparando para ensinar, não obtêm êxito em suas ações.

O professor Paulo reforça seu empenho na atividade de ensinar e afirma que só vai aprender, “só vai funcionar para aluno que está a fim, se você faz o básico que se está pedindo, não tem muita mágica, o que eu estou dando hoje, se o aluno fizer o que eu estou pedindo, ele vai aprender. É que eles não fazem”. O professor João diz que, mesmo “gostando de ler, de levantar estudos, fiz minha pós-graduação e logo que eu terminei, fiz o mestrado, acumular conhecimento e depois despejar para os alunos. É uma pena que hoje é uma forma diferente que os alunos veem e por isso não aprendem”. Ele acrescenta: “porque o ensino-aprendizagem hoje entre os alunos quase não existe, existe para eles, por exemplo, o celular”. Também a professora Laura diz que, mesmo se empenhando na atividade de ensino, os/as alunos/as nem

sempre aprendem. Ela explica que é “por falta de interesse do aluno [...] que vem por obrigação na escola, o pai obriga o aluno a vir, ele não tem aquela vontade de estudar”.

Em vez de atribuímos a não-aprendizagem dos conteúdos que constam nas propostas curriculares por parte dos/as alunos/as a “déficit de aprendizagem” (professor José), “desinteresse” (professora Laura), “falta de disciplina” (professora Verônica), “falta de concentração” (professor Pedro), “família desestruturada” (professora Isabel), “aparato tecnológico” (professor João) – ideias muito comuns ainda nas concepções desses/as professores/as –, podemos pensar esses movimentos como resistências às “narrativas muito particulares sobre o que constitui conhecimento legítimo, o que constitui formas válidas e legítimas de raciocínio, sobre o que é razão e o que não é, sobre quais grupos estão legitimamente capacitados para raciocinar ou não” (SILVA, 2012, p. 190). Ainda, podemos pensar esses movimentos como modos de resistência ao conhecimento inscrito no currículo e à sua forma de transmissão, assim como às relações de poder que regulam, controlam e governam as subjetividades.

Para dizer de outra maneira, as resistências desses/as alunos/as podem ser vistas como uma forma de questionamento aos atuais regimes de regulação inscritos no currículo e como “possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e inferiorizá-los” (SILVA, 2012, p.196).

Cabe salientar que, quando falamos de currículo, não estamos reduzindo-o a uma lista de conteúdos que figuram nos documentos nem a um mecanismo neutro de transmissão de conhecimentos ou informações, pois entendemos o currículo na perspectiva de Silva (2012), como produtivo, “como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos” (SILVA, 2012, p. 189). E é contra as relações de poder hegemônicas que ainda figuram nas narrativas de currículo que, entre outros processos, “age[m] para fixar as identidades dos grupos sociais subalternos como *outro*” (SILVA, 2012, p. 198) que os/as alunos dessa escola resistem.

Essas resistências são mostradas quando o professor João diz que “[...] os alunos não pensam como antes, [...] não são ouvintes e somente ouvintes, hoje eles questionam, eles debatem, não fecham a boca, então, é complicado”. Ele ainda diz: “eu sou da época em que aluno ainda obedecia, ouvia, refletia e devolvia, então, hoje não é mais assim”. O que diz o professor João a respeito de seus/suas alunos/as nos faz pensar que, por mais que a epistemologia moderna ocidental e sua lógica identitária, bem como as avaliações em larga escala, se constituam como um dispositivo pedagógico presente no contexto escolar que pensa

a alteridade a partir da mesmidade, fazendo com que cada um, independentemente de seu credo, condição social ou contexto cultural, aprenda as mesmas coisas, tenha os mesmos comportamentos, cultue os mesmos valores, a diferença se faz ouvir. Segundo o professor João, os/as alunos/as questionam, debatem, complicam a sua rotina, ou seja, produzem espaços alternativos dentro do próprio espaço normalizado da escola.

A esse respeito, lembramos novamente a fala do professor Paulo, que mostra a necessidade de criar espaços de negociação entre professores/as e alunos/as. Referindo-se às avaliações externas que os/as alunos/as precisam realizar, diz que é preciso negociar com eles/as para que se empenhem nos estudos e tenham bom desempenho.

[...] o pessoal trabalha, incentiva os alunos, as matérias que trabalham, existe um incentivo, incentivo de pontuação também, porque como não vale nada a prova, se não vale nota eles não fazem, se não vale nota não adianta, eles não participam de nada que não vale nota, se não valeu alguma coisinha, eles não querem fazer. Então, os professores acabam incentivando: “Olha! O que vocês conseguirem de pontuação, a gente transforma em pontinho para a matéria de vocês e tal”. É errado, mas a gente faz para poder incentivar (professor Paulo).

As resistências dão-se no nível das micropolíticas de uma educação menor e questionam as macropolíticas de uma educação maior – como é o caso dos/as alunos/as do professor Paulo, que se negam a estudar os conteúdos padronizados, cujo único objetivo é obter bom desempenho nas avaliações em larga escala, a não ser que recebam em troca “pontos extras” nas diversas disciplinas. Isso abre espaços outros em que, inclusive, as práticas pedagógicas dos/as professores/as podem ser pensadas a partir da perspectiva de uma educação menor. O fato de os/as professores/as terem que negociar “notas” com os/as alunos/as mostra a ramificação política de uma educação menor criando “trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais” (GALLO, 2008, p. 68). Vemos nisso, as coisas pequenas, as cotidianidades, as “coisas do chão”, cavando seus buracos, contaminando os espaços, produzindo resistências.

Talvez por isso seja importante falar com Skliar (2014) sobre uma “gestualidade mínima” para pensar e fazer a educação, e pensar e fazer no próprio interior da educação. Trata-se de um pensamento que vai “numa direção diferente de boa parte dessas linguagens apocalípticas, ou heroicas, ou hipertrágicas, ou redentoras, ou salvacionistas, ou benéficas, que configuram uma significativa parte do relato pedagógico contemporâneo” (SKLIAR, 2014, p. 224). Nessa perspectiva, “educação para todos” não significa a mesma educação para todos, sem exceção. Embora reconheçamos a importância de um projeto político social que possibilite

que todos tenham acesso à educação, pensamos que cada um tenha acesso à educação considerando suas necessidades, suas singularidades e suas diferenças.

Numa proposta pedagógica com pretensões de abarcar a totalidade, diz Skliar (2014), parece não haver espaço para “qualquer um” – qualquer menino, qualquer menina, qualquer jovem, com qualquer corpo, qualquer modo de aprender, qualquer posição social, qualquer sexualidade, qualquer conteúdo. Com isso, queremos dizer que educar a partir de uma perspectiva maior implica sempre um “gesto desmesurado, sempre excessivo nessa enunciação de ‘todos’ e nos faltam, nos fazem falta, fazem falta os gestos mínimos para educar [...] a qualquer um” (SKLIAR, 2014, p. 227).

Sobre isso, Esteban (2012) diz que a escola que se anuncia para “todos” se enquadra na epistemologia moderna eurocêntrica, e sua hegemonia só se torna possível porque desenvolve processos que colocam à margem todas as culturas que se constituem a partir de outras bases epistemológicas. Nesse sentido, “o processo de escolarização atua como um dos dispositivos da colonialidade do saber, inserindo na dinâmica da sala de aula processos de desqualificação de muitos dos conhecimentos trazidos a ela pelas classes populares” (ESTEBAN, 2012, p. 124). No âmbito dessas relações, a ideia de educar a “todos” envolve processos de inclusão por homogeneização ou, o que equivale a dizer o mesmo, envolve variados processos de exclusão de alunos/as que se distanciam tanto socialmente quanto culturalmente do modelo valorizado.

Queremos dizer que a pretensão de uma educação maior de fazer com que todos aprendam as mesmas coisas e do mesmo jeito expressa uma vontade de homogeneização das subjetividades dos/as alunos/as. Se, como dissemos com Deleuze (1972), ensinar significa emitir signos sem termos o controle sobre o que os/as alunos/as farão quando se encontrarem com eles, então, melhor seria abrir mão dessa vontade de controle sobre o que os/as alunos/as aprendem – apesar dos dispositivos pedagógicos que nos incitam a esse controle, como é o caso das avaliações em larga escala – e dispormo-nos a ensinar como quem “lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas” (GALLO, 2012, p. 9), deixando de lado a vontade de que todos sejam da mesma maneira e façam as mesmas coisas. Desse modo, “qualquer um” e de “qualquer modo” pode aprender em nossas escolas.

Afinal, pensa Deleuze (1988), aprender não é adquirir ou apossar-se de um conhecimento – como na perspectiva da recongnição platônica; ao contrário, afirma que “aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre o não-saber e saber, a passagem viva de

um ao outro” (DELEUZE, 1988, p. 160). No caso, a aprendizagem está menos do lado do filósofo fora da caverna, que coloca sua ênfase no aprender e não no processo, e mais do lado do rato no labirinto, que, mesmo não achando uma saída, aprende com suas andanças. E se o que importa é o processo, diz Gallo (2012), “vale mais viver o acontecimento do que efetivamente aquilo que se adquire com essa passagem” (GALLO, 2012, p. 5).

Os/as alunos/as da escola onde desenvolvemos a pesquisa resistem à aprendizagem de conteúdos – padronizados, universalizados, hegemônicos –, assim como resistem à quantificação do ato de aprender. É preciso negociar para que estudem os conteúdos para as avaliações, o que faz todo sentido, pois, se o ato de aprender é um acontecimento, é uma experiência em processo, não faz nenhum sentido quantificá-lo. Talvez esses/as alunos/as resistam ou não aprendam como deveriam aprender os conteúdos inscritos no currículo porque se encontram com outros signos e produzem por meio desses encontros outras aprendizagens, aprendizagens significadas nas “andanças” pelos labirintos de seu bairro, de sua crença, de sua condição social, de sua cultura, de seu contexto; aprendizagens, muitas vezes, silenciadas, invisibilizadas, inferiorizadas no contexto dessa escola.

Por fim, pensamos que as práticas de resistência em ação na escola onde conduzimos a pesquisa têm esse alcance, essa força de se (des)encontrar com as relações de poder hegemônicas e criar “fissuras no presente” e “no local da fissura a linha forma uma fivela, centro do ciclone, lá onde é possível viver, ou, mesmo, onde está, por excelência a Vida” (DELEUZE, 2005, p.130). Essas resistências, ao fraturarem o presente, modificam as relações de poder e o transcurso das coisas; introduzem um vazio ou uma indeterminação no curso mesmo das coisas e das ações. Por isso, para Deleuze (2005), quando as relações de poder tomam como objeto a vida, a vida torna-se resistência às relações de poder. O ponto mais intenso da vida está para Deleuze (2005), assim como para Foucault (2003), no encontro entre relações de poder e práticas de resistência.

De que a vida se reinventa a cada dia no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, não temos dúvida, assim como não temos dúvida de que esses/as alunos/as estão criando outras relações de poder, traçando outras linhas, criando passagens que permitem liberar a vida. Porém, para que a intensidade da vida se mostre, precisamos nos acostumar a “enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos, fazer *zoom* neles e dar-lhes destaque” (GALLO, 2014, p. 30). Só assim podemos ver “uma vida cheia de vida, também nas nossas escolas” (CARVALHO, 2015, p. 6).

Destacamos, até este momento, práticas de resistência de alunos/as que frequentam a escola onde realizamos a pesquisa. Mostramos que os comportamentos que a escola denomina

de indisciplinados podem ser pensados como uma forma de resistência aos dispositivos de controle e normalização em ação nesse espaço. Burlar o tempo regrado da escola, subverter os padrões de comportamento instituídos e o uso que se faz do corpo e da sexualidade, indica, juntamente com a resistência em aprender os conteúdos inscritos nas propostas curriculares, a ação de micropolíticas no nível de uma educação menor, produzindo fraturas, abrindo espaços para a construção de outros discursos.

Dizemos isso porque vários enunciados de professores/as que constituem o discurso pedagógico mostram uma vontade de subverter a ordem das coisas. O que alguns professores/as disseram já não mostra a “disciplina” como produtiva, nem o culto a valores universais que se colocam como hegemônicos, assim como esses/as professores/as já não veem as avaliações em larga escala como adequadas nem as tentativas de inferiorizar a alteridade recorrendo a estereótipos. Isso é mais do que um indicativo de que as práticas de resistência que alunos/as e professores/as vêm desenvolvendo têm modificado as relações de poder da epistemologia identitária da modernidade, que persiste nessa escola, e têm construído espaços outros contaminados pela diferença e seu potencial de diferir. É sobre resistências de professores/as às tentativas de homogeneização das identidades que vamos discutir no que segue.

4.2.3 “Agora, se eu pudesse, eu mudava muita coisa”: construindo outros discursos¹⁰²

Além de uma educação maior, oficializada nos documentos – como nos planos de educação, nos projetos pedagógicos –, que, segundo Gallo (2006), está sempre marcada por uma heteronomia e por práticas de assujeitamento, interessa-nos analisar o que acontece no nível de uma educação menor. Interessa-nos “essa prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes” (GALLO, 2006, p. 188). Interessam-nos essas ações que podemos chamar de menores, de desviantes,

¹⁰² Quando dizemos que vários enunciados de professores/as dessa escola mostram a construção de outros discursos, discursos que se afastam das configurações de forças da epistemologia moderna ocidental, estamos entendendo com Foucault (2005) que podemos chamar de discurso um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva. Então, quando analisamos os enunciados dos/as professores/as, os localizamos dentro de uma formação discursiva que forma um campo de saber, no caso, o discurso pedagógico. O enunciado, para esse autor, “ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva – e perdida no passado, como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei, - [...] ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (FOUCAULT, 2005, p. 118). Nesse sentido, podemos dizer que muitos enunciados de professores/as mostram que, no espaço dessa escola, formações discursivas que se afastam da lógica identitária da modernidade estão em constituição.

porque ousam produzir resistências, espaços de liberdade no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, inventando e reinventando outras práticas que tomam com princípio a singularidade da diferença, em vez da mesmidade da identidade. Assim como os “comportamentos indisciplinados” e a não-aprendizagem dos conteúdos que constam nas propostas curriculares, que analisamos anteriormente, podem ser pensados como práticas de resistência de alunos/as à homogeneidade exigida na escola, muito do que os/as professores/as disseram parece exigir que seja posta em discussão a premissa da diferença como um elemento importante para pensar as relações pedagógicas.

Como diz Foucault (2013), não somos sujeitos absolutos nem possuímos uma essência; somos efeito de formações discursivas e regimes de verdade, por isso, assumimos posições específicas de sujeito no interior de uma sociedade, “relacionando[-nos] direta ou indiretamente com certos dispositivos, táticas e estratégias de saber/poder, fazendo circular um conjunto de verdades” (CARVALHO, 2011, p. 12). Por isso, embora os/as professores/as da escola pesquisada assumam, em determinados momentos, a posição de sujeitos cujas ações são norteadas por um conjunto de verdades que partem da epistemologia identitária da modernidade e das avaliações padronizadas das políticas educacionais, como mostramos anteriormente, também assumem, em outros momentos, a posição de sujeitos que possibilita buscar experiências de ações além daquelas instituídas.

Nas entrevistas que esses/as professores/as nos concederam, percebemos que essas ações acontecem no dia a dia da escola, na sala de aula, nas conversas informais, na discussão de procedimentos avaliativos com os/as alunos/as. Esses espaços, mesmo que menores e com ações frágeis, podem fazer surgir o acontecimento transgressivo e criador. Nesses espaços, de fragilidade concreta, os/as professores/as movimentam-se “nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar à forja de novos lugares perpassados por novos saberes e relações de força” (CARVALHO, 2011, p. 13).

Diante das normas disciplinares instituídas na escola, o professor Pedro gostaria de “mudar muita coisa”, entre elas, desenvolver aulas com seus alunos/as “andando na mata”.

Agora, se eu pudesse, eu mudava muita coisa, primeiro, que eu trabalhei em uma escola agrícola, e a sala de aula não era um atrás do outro, era um círculo. [...] eu gosto de aula assim como a gente está (se referindo ao momento da entrevista), assim, ao ar livre. Eu dei aula nesta escola do campo, a gente andava na mata, a gente sai andando e falando. Então, eu acho, assim, que às vezes você fica muito dentro de uma coisa que você não pode mudar (professor Pedro).

O que move o professor Pedro é uma vontade de subverter o espaço disciplinado da sala de aula – em vez de “um [aluno/a] atrás do outro”, deseja desenvolver as aulas “andando na mata” ou no jardim da escola, referindo-se ao espaço onde nos concedeu a entrevista. Isso representa uma forma de resistência às relações de poder disciplinares ainda hegemônicas na escola. A tentativa parece ser de produzir um discurso que desconstrua a ideia instituída na escola de que a aprendizagem dos/as alunos/as depende de uma padronização dos comportamentos. A professora Maria reforça essa ideia ao dizer que a melhor experiência que lhe aconteceu como professora foi fora da escola regular, uma experiência de ensino em que os/as alunos/as não estavam sob as normas disciplinares da escola. Ela descreve essa experiência como “maravilhosa, descontraída, [...] e, no final, fazendo uma avaliação junto com eles, eles expressaram coisas magníficas”.

Ainda a respeito dessa vontade de subverter a ordem das coisas, o professor Pedro destaca que a formação continuada oferecida pelo Estado para os/as professores/as não tem contribuído muito na formação, pois tem priorizado o binômio disciplina/indisciplina como foco de discussão. Para esse professor, “não muda nada ficar fazendo este tipo de discussão que você ouve já há tanto tempo. [...] hoje eu acho que tem que lidar com isso de outra forma, tem outras coisas que a gente precisa discutir”. Entre essas “outras coisas” que a formação continuada poderia priorizar, o professor Pedro aponta cursos que envolvam o uso de tecnologias na sala de aula, pois, segundo ele, “a gente está lidando agora com a época da tecnologia, e tem professor que não sabe lidar com isso”. Também o professor João faz referência ao potencial do aparato tecnológico nas práticas pedagógicas e afirma que, “se pudesse, tivesse condições e tivesse tempo, eu conseguiria aliar o conhecimento da informática junto com o celular. Por exemplo: todos tragam o celular, vamos fazer um aplicativo e vamos olhar a geografia – só que as coisas imperam aí”.

Os enunciados desses professores mostram uma vontade de pensar outras práticas pedagógicas, ou seja, demonstram a ação criativa do pensamento e o desejo de fazer do ato pedagógico um acontecimento singular. Apontam a possibilidade de aprendizagens significativas por meio de práticas pedagógicas que envolvam o uso do celular e das redes sociais na sala de aula – mesmo sabendo que, nessa escola, o uso desse instrumento tecnológico não é permitido no espaço da sala. Em vez de utilizar o tempo da sala de aula para chamar a atenção dos/as alunos/os pelo uso do celular, o professor João argumenta como seria interessante “se tivesse um aplicativo em uma rede social que falasse sobre o aquecimento global no mundo; os alunos iriam ler e interpretar”. Vemos nisso um conjunto de enunciados que fende o sentido comum das coisas; que faz irromper uma multiplicidade de forças

singulares; que faz do espaço escolar um espaço de instabilidade. Aí reside, diz Vilela (2006), “aquilo que Foucault designou o ruído surdo sob a história, o murmúrio das palavras ditas, o murmúrio obstinado de uma linguagem que falaria sozinha” (VILELA, 2006, p. 113).

Embora nosso intuito, neste momento, não seja desenvolver uma análise sobre a formação continuada de professores, nem da potencialidade pedagógica das tecnologias – temas de fundamental importância na contemporaneidade –, queremos dizer que os enunciados desses/as professores/as mostram, por um lado, que a padronização dos comportamentos, um dos principais objetivos do poder disciplinar, se relaciona menos com a aprendizagem dos/as alunos/as e mais “com as demandas relacionadas à utilização da disciplina com fins morais, visando à obrigatoriedade e à universalidade de certos comportamentos estabelecidos como [...] necessários dentro do ambiente escolar” (RATTO, 2007, p. 228). Por outro lado, esses enunciados também mostram que a preocupação excessiva com a disciplina, tanto no contexto da escola, quanto na formação continuada que o Estado oferece para os/as professores/as, tem dificultado ver a necessidade de pensar práticas pedagógicas considerando o contexto dos/as alunos/as. Concordamos com o professor João quanto à necessidade de estarmos sempre abertos para outras práticas pedagógicas; o professor João argumenta que, se “a grande maioria dos/as alunos/as possuem celular e gostam de fazer uso desse instrumento”, então, poderíamos pensar práticas pedagógicas considerando essa tecnologia. O que esses professores dizem instiga a escola e os sujeitos que dela participam a repensarem as posturas disciplinadoras que foram se naturalizando nesse espaço, ao mesmo tempo em que é um convite para a produção de outros movimentos que possibilitam fazer do ato pedagógico um acontecimento singular.

Foucault (2002), em *A verdade e as Formas Jurídicas*, diz que no sistema escolar “a todo o momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior” (FOUCAULT, 2002, p. 120), o que vai ao encontro das inquietações desses/as professores/as, pois nos leva a pensar sobre uma questão já posta por esse autor: “por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (FOUCAULT, 2002, p. 121). A professora Maria põe sob suspeita esses procedimentos do poder disciplinar; como dissemos acima, para essa professora, os/as alunos/as aprenderam “coisas magníficas” quando não estavam sob as normas do poder disciplinar da escola regular. Ela ainda destaca que a disciplina rigorosa normatizada na escola se constitui num inibidor das diferenças e obriga que todos os/as alunos/as tenham os mesmos interesses e comportamentos.

Eu acho que isso vem da estrutura, essa estrutura, como se nós nos acomodássemos dentro de um espaço e obrigássemos que eles tivessem todos os mesmos comportamentos, e eles são diferentes, todos somos diferentes. Eu acho muito complexo o trabalho como a gente desenvolve, mas eu não sei, porque os outros professores trabalham sem problema, acham legal, desenvolvem seu trabalho, mas eu sinto essa dificuldade (professora Maria).

Vemos surgir, nos enunciados do professor Pedro, do professor João e da professora Maria, uma força, uma vontade que os move em direção à criação de formações discursivas capazes de provocar discontinuidades no discurso hegemônico. Esses movimentos têm a força de desestabilizar os poderes/saberes hegemônicos, ao mesmo tempo em que possibilitam desenvolver processos de subjetivação que vão além do dispositivo disciplinar. Como diz Carvalho (2011), a intensidade desses movimentos pode produzir “rupturas nas redes e circuitos de saberes-poderes hegemônicos, a fim de atuar na composição de novas áreas de subjetivação humana” (CARVALHO, 2011, p.14).

Suspeitar dos dispositivos disciplinares em ação na escola e de sua “eficiência” nos processos de aprendizagem, assim como buscar possibilidades de outras práticas pedagógicas – como em alguns momentos fazem esses/as professores/as –, vem dizer sobre outras perspectivas instituintes da ação pedagógica; vem dizer das ações cotidianas desses/as professores/as, muitas vezes consideradas, nesse espaço/tempo, como menos importantes ou menores, mas que entendemos como férteis nas possibilidades de mudanças extraordinárias.

Assim como o rigor disciplinar a que os/as alunos/as são submetidos/as e as práticas pedagógicas “naturalizadas” são alvos de resistência desses/as professores/as, também o é o culto a valores hegemônicos. Quando determinados valores são universalizados e naturalizados no contexto da escola, passam a influenciar diretamente as práticas pedagógicas e os processos de subjetivação. As práticas pedagógicas são aqui entendidas como parte de “dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão” (LARROSA, 2011, p.52), e os valores morais que orientam essas práticas fazem parte desse dispositivo.

Um dispositivo pedagógico, conforme Larrosa (2011), é qualquer lugar em que se aprende e/ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo, como, por exemplo, “uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa” (LARROSA, 2011, p. 56). Nesse sentido, pensamos com Larrosa (2011) que um dos dispositivos pedagógicos – como prática pedagógica de educação moral – que acontecem na escola onde desenvolvemos a pesquisa é o das “acolhidas”. Como já

apontamos, de acordo com a professora Verônica, as “acolhidas” são um momento em que todos os alunos são reunidos na escola: “aí, tem dias em que eles vão para a capela, que tem uma palavra, cantam, normalmente no começo do ano, na hora que, quando é lançada a Campanha da Fraternidade”. O objetivo dessas “acolhidas”, explica a professora Verônica, é falar sobre os valores para os/as alunos/as.

Podemos pensar as “acolhidas” nessa escola como um momento de formação moral para os/as alunos/as. Como diz o professor Pedro: “eu trabalho uma formação com eles aqui, [...] às vezes eu passo uma tarde toda com uma sala só, é o que a gente chama de momento de formação para todas as turmas”. Ainda a esse respeito, em diálogo com a coordenação pedagógica, fomos informados de que os/as alunos/as são reunidos/as pelo menos três vezes na semana para as “acolhidas” para ouvir a “palavra” e cantar. O fato de essa escola estar ligada a um grupo religioso católico, como já argumentamos no decorrer desta tese, reflete-se diretamente nesse espaço de formação moral, bem como na proposta pedagógica como um todo. Os valores morais cristãos passam a ser a referência que “orienta a constituição ou a transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam, ou se controlam a si mesmas” (LARROSA, 2011, p. 56).

Trata-se de uma prática pedagógica, no interior de um dispositivo, que desenvolve processos de subjetivação tendo em vista a universalização e naturalização de valores morais cristãos que ainda se colocam como hegemônicos no contexto dessa escola, assim como na sociedade em geral. Como efeito, temos processos pedagógicos voltados para a homogeneização das identidades e diferenças, ideia reforçada pela professora Verônica ao dizer que os valores são colocados “em evidência para que não haja essas diferenças”. Assumir outra moralidade, valores, comportamentos, nesse contexto, pode ser visto como uma ameaça à estabilidade da identidade pretendida.

Mesmo diante de dispositivos pedagógicos que tendem à homogeneização dos processos de subjetivação, como são as “acolhidas”, queremos ressaltar que, nessa escola, os processos de subjetivação são irredutíveis à moral e aos códigos morais. Todas as tentativas de invisibilizar a diferença mediante “um conjunto de regras coercitivas que prescrevem os modos como devemos ser e nos comportar em relação a um conjunto de valores transcendentais como o bem, o mal, o certo ou o errado” (GARCIA, 2001, p. 37) são constantemente subvertidas, sofrem constantemente práticas de resistência.

Destacamos como o professor José está envolvido na constituição de formações discursivas que subvertem as relações de poder da moralidade hegemônica. Em relação à moralidade vigente na escola, esse professor diz “que esses resquícios ditatoriais acabam

prejudicando tanto os alunos quanto os professores, tanto ditatoriais quanto jesuíticos – os batina preta – aqui tem muito batina preta”. Por isso, como dissemos anteriormente, esse professor diz já ter sido “reprimido” pela coordenação pedagógica por ter utilizado a palavra *pênis* na sala de aula para explicar um conteúdo de História.

Não, não, e aí foi até uma coisa que eu vou confessar, que eu estava ensinando grego, que esse bimestre eu estava ensinando grego, e os gregos são provenientes da península balcânica, e aí eu falei que a península era uma parte do continente que se projetava ao mar como alguma coisa que saísse do corpo, e aí um menino da sala disse: “É igual pênis professor”? Eu falei: “É isso, a palavra *península* deriva de *pênis*”. O garoto entendeu isso, incrível, olha que louco, saiu de alguém da sala para eles entenderem, *pênis*! Na outra aula, a coordenação veio: “Nossa! Aconteceu uma coisa horrível, uma mãe veio falar que você está usando termos de genitália, que ela não usa isso na sala dela e não quer que você use isso com a filha dela – veja, a própria coordenação acabou afanando isso [...], eu não fiz alusão ao sexo. [...] Mas aí, em função do patriarcalismo, do machismo, é muito difícil, só que eu tenho certeza de que os alunos da sala nunca vão esquecer o que é península. Então, na verdade, o que acontece é que muitas vezes você é visto como o inimigo da moral e dos bons costumes [...] pra você ver como não há discussão sobre isso (professor José).

Mesmo tendo sido “reprimido” pela coordenação pedagógica e ter sido visto por pais e professores/as “como inimigo da moral e dos bons costumes”, o professor José parece sentir-se orgulhoso da prática pedagógica adotada, pois ressalta: “eu tenho certeza de que os alunos da sala nunca vão esquecer o que é península”. A prática pedagógica do professor José é vista, no contexto dessa escola, como subversiva, pois pode colocar em discussão questões relativas à sexualidade – questões que, segundo ele, são silenciadas, ignoradas em nome da moralidade cristã vigente. Ele reforça, ainda, que “o patriarcalismo¹⁰³, o machismo, a heteronormatividade”, que ainda marcam a sociedade contemporânea, se refletem diretamente no espaço da escola. Mostra a presença desses valores na escola, relatando uma experiência que teve em sala de aula. Essa experiência, como dissemos, tem a ver com o fato de esse professor ter sido criticado por seus/as alunos/as por adotar comportamentos que não seriam adequados para um “homem”, como colocar a mão na cintura e cruzar as pernas; para os/as alunos/as do professor José, esse comportamento não é adequado para homens, e sim para mulheres.

A experiência relatada pelo professor José nos faz pensar que, no contexto da escola onde foi feita a pesquisa, ainda se parte de uma identidade essencial, fixa e natural para homens, mulheres, meninos e meninas. A heteronormatividade, naturalizada e reforçada pela hegemonia

¹⁰³ Conforme Saffioti (2004), no patriarcado, as relações de gênero são desiguais e hierárquicas. Desse modo, o que caracteriza a perspectiva patriarcal de gênero é a subordinação das mulheres aos homens. Embora a autora defenda que nessa relação os dois polos possuem poder, ela ressalta que esse poder é desigual. Mesmo assim, para Saffioti (2004), o poder do sexo feminino permite que as mulheres questionem a supremacia masculina e encontrem meios diferenciados de resistência.

da moralidade cristã, faz ver a diferença como desvio – cruzar as pernas e colocar a mão na cintura não é comportamento de “homem”, mas de mulher, assim como “andar rebolando” não é comportamento para meninos, mas para meninas. É esse discurso, que naturaliza, essencializa e universaliza as identidades e diferenças, que o professor José subverte, seja por práticas pedagógicas que adota com seus/suas alunos/as, seja pelo comportamento que assume. Ao abrir esse discurso e as certezas que o constituem, esse professor possibilita mostrar o que tal discurso esconde, invisibiliza e subalterniza, possibilitando a construção de espaços para o acontecimento e a imprevisibilidade em educação. Para dizer de outra forma, os movimentos produzidos pelo professor José “faz[em] girar experiências mais reais, menores, nem sempre vistas e valorizadas, mas que estão lá, aqui, além de aqui: em todos os recantos” (CARVALHO, 2011, p. 20), as quais produzem subjetividades além de toda ordem subjetivante.

O que estamos tentando dizer é que esses/as professores/as estão criando, a partir das margens das políticas educacionais instituídas, ações e práticas que não são necessariamente as esperadas. Suspeitar das práticas disciplinares e das práticas pedagógicas em ação na escola e da hegemonia da moralidade cristã representa tentativas de construção de outros discursos em torno do poder disciplinar, das práticas pedagógicas e da formação moral no contexto da escola. Significa que esses/as professores/as estão instaurando uma discursividade que procura dar visibilidade às heterogeneidades que circulam na escola. Nesse sentido, pensamos com Carvalho (2011) que a identidade imobiliza o gesto do pensamento, mas, por outro lado, o que esses/as professores/as fazem está sob o ângulo da criação de descontinuidades que torna “possível empreender nos campos da educação toda a sorte de *acontecimentalização*, fazendo ecoar toda a sorte de microcriação” (CARVALHO, 2011, p. 14).

As tentativas desses/as professores/as de produzir descontinuidades nas formações discursivas hegemônicas mediante práticas de resistência não se restringem ao poder disciplinar, às práticas pedagógicas e à hegemonia de valores cristãos. Atingem também as formações discursivas que nomeiam a diferença a partir de estereótipos. De acordo com Bhabha (1998), o estereótipo é uma estratégia discursiva do poder colonial, uma forma de conhecimento que tende a caracterizar a diferença por traços simplificados, exagerados, instáveis e ambivalentes, mas, por esses traços serem atribuídos à natureza dos sujeitos, passam a configurar como fixos e estáveis.

O discurso da modernidade tem subalternizado e inferiorizado a alteridade e tem produzido efeitos ainda hoje nas sociedades, como já destacamos no decorrer desta tese. Sobre esses efeitos, a professora Maria chama a atenção para certos vocabulários, certos saberes ou formas de narrar ainda utilizados na educação escolar que desqualificam determinadas culturas

por serem formas estereotipadas de narrar a alteridade. Referindo-se às práticas pedagógicas que alguns/algumas professores/as adotam para ensinar a cultura indígena, diz que:

[...] nas datas comemorativas, chamadas datas culturais, então, dia do índio, trabalhava assim, as crianças pintavam o *indinho*, um termo inadequado, ah, porque *indinho*, um termo inadequado, a gente diminuir, porque não tem o índio, são povos indígenas, então, fica no estereótipo. Isso que eu percebi, a gente usa estereótipos porque é aquilo a que a gente tem acesso, de mais fácil acesso, então, é complexo (professora Maria).

A professora Maria tem percebido que, no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa, persistem práticas pedagógicas em que a diferença é nomeada a partir do discurso da modernidade – para essa professora, o termo *indinho* carrega a força desse discurso e tende a inferiorizar os povos indígenas. Junta-se a isso, de acordo com a professora Maria, o fato de muitos materiais didáticos que chegam à escola ainda reforçarem esses estereótipos. Ao referir-se aos materiais didáticos que a Secretaria do Estado de Educação (SED) disponibiliza para os/as professores/as, a professora Maria diz conhecer “uma parte, mas especificamente dos povos indígenas aqui no nosso Estado é outra história. Eu acho fundamental para a gente poder falar na sala de aula, desfazer mitos, preconceitos”.

A convicção com que a professora Maria afirma a necessidade de “desfazer mitos e preconceitos”, antes de se pensar nos materiais didáticos ou as práticas pedagógicas, mostra a construção de formações discursivas a partir de outras relações de poder no contexto dessa escola. Essas relações de poder que estão sendo construídas podem produzir uma descontinuidade no discurso hegemônico, que, conforme Skliar (2003), provoque o “pensamento, que retire do espaço e do tempo todo o saber já disponível; que obrigue a começar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir compreender o que aconteceu” (SKLIAR, 2003, p. 200). Dizendo de outra forma, os movimentos que os/as professores/as suscitam pelas práticas de resistência estão fazendo da pedagogia escolar, de algum modo, um acontecimento, uma singularidade, uma multiplicidade – estão fazendo da escola um lugar da diferença.

Ressaltamos ainda que as práticas de resistência desses/as professores/as se estendem também às avaliações em larga escala. Essas avaliações, instituídas pelas políticas educativas, funcionam como um fator de homogeneização dos processos de subjetivação. Embora já tenhamos argumentado no decorrer desta tese sobre o dispositivo de avaliação, destacamos com Pacheco (2014) que essas avaliações estabelecem, por um lado, o que se ensina e o que se aprende no contexto escolar e, “por outro lado, os degraus desejáveis de proficiência,

com a quantificação do que deve ser ensinado e aprendido, como se a escola fosse uma máquina de fazer sujeitos-aprendentes homogêneos” (PACHECO, 2014, p. 70). Em decorrência disso, as avaliações forçam uma homogeneização curricular no sentido de priorizar aqueles conteúdos que serão cobrados nos testes – conteúdos convencionados, universais e válidos para todos –, tendo em vista os índices que medem a “qualidade da educação”.

Essa perspectiva de avaliação, conforme Esteban (2008), “silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos” (ESTEBAN, 2008, p. 14). Ao desvalorizar determinados saberes, fazendo com que sejam subalternizados, apagados, autoriza outros a colocarem-se como hegemônicos. A professora Maria percebe a multiplicidade de saberes que circulam entre os/as alunos/as e destaca a importância de considerar os contextos na elaboração das propostas curriculares.

Então, o que eu acredito que eu quero trazer para eles é um conteúdo relacionado ao contexto deles, que eles possam fazer essa ponte entre o conteúdo e o mundo que nós estamos dividindo agora, que nós vivenciamos, e que eles consigam se colocar no lugar do outro, né, conseguir ver o outro, conseguir fazer essa relação (professora Maria).

A professora Isabel, ao ser perguntada se as avaliações em larga escala contemplam as especificidades da escola, diz: “não, elas fazem um apanhado de questões no âmbito geral e aplica-se sem saber a realidade daquela escola, daquela turma”. O que dizem a professora Maria e a professora Isabel representa, por um lado, uma crítica ao projeto hegemônico de escola que não atende às multiplicidades demandadas por uma sociedade marcada pela diferença cultural; por outro lado, também mostra como os sujeitos que compõem a escola – alunos/as e professores/as –, embora assumam em determinados momentos a perspectiva hegemônica, em outros, “nela introduzem suas marcas veladas, indícios de sua inconformidade, um algo a mais que não reflete meramente um ou outro enunciado, mas negocia com ambos, tecendo novas possibilidades” (ESTEBAN, 2010, p. 48).

O que esses/as professores/as dizem mostra o tensionamento que as avaliações em larga escala têm produzido no espaço da escola onde desenvolvemos a pesquisa. As práticas de resistência a essas avaliações, movidas tanto por alunos/as – como vimos anteriormente, os alunos resistem às aprendizagens de conteúdos padronizados de acordo com os modelos avaliativos – quanto por professores/as – ao ressaltarem a necessidade dos conhecimentos contextuais –, colocam em discussão “os limites que demarcam os conhecimentos válidos, os processos de sua legitimação, bem como as práticas que permitem/dificultam sua socialização e produção” (ESTEBAN, 2010, p 68).

Além disso, os/as professores/as questionam o caráter quantitativo das avaliações. O fato de ter que atribuir “nota” para cada um/a de seus/as alunos/as constrange alguns professores/as, como é o caso da professora Maria. Essa professora diz que “atribuir nota, eu acho isso ruim, mas acho que é assim, a estrutura poda completamente a criatividade [...] aí acho um empecilho”. A esse respeito, pensamos com Esteban (2008) que esses/as professores/as, ao trazerem para o centro da discussão a necessidade de se considerarem os conhecimentos contextuais ou a multiplicidade de saberes que circulam na escola, mostram a ambiguidade do processo de avaliação como prática de classificação quantitativa. Ao evidenciarem essa ambiguidade nos modelos de avaliação, os/as professores/as sinalizam “que as conclusões devem ser relativizadas e continuamente interrogadas, [...] que é preciso procurar entender a lógica do outro, [...] que a diferença sinaliza novas possibilidades” (ESTEBAN, 2008, p. 17).

Pensamos que essas práticas de resistência às avaliações em larga escala são pequenos momentos que acontecem no cotidiano da escola, são microações que se dão no nível de uma educação menor e disputam forças com as relações de poder das políticas de avaliação. Contudo, esse jogo de forças cria situações em que alunos/as e professores/as, ao mesmo tempo em que precisam coexistir com as políticas de avaliação instituídas, “mostram seu descontentamento, seu incômodo dentro dos significantes que são obrigados a utilizar quando executam o papel no qual estão inscritos” (ESTEBAN, 2010, p. 68). Ao assumirem esse papel, tanto de alunos/as quanto de professores/as, introduzem uma torção, uma fenda, uma fratura nas relações de poder hegemônicas, através da qual deixam um rastro de desacato, de insubordinação, de insatisfação, que potencializa a configuração de outras forças, de outras relações de poder.

Ainda queremos destacar que os/as professores/as que participaram da pesquisa nos fazem ver que as avaliações em larga escala, além de avaliar/controlar as “aprendizagens” dos/as alunos/as, avaliam/controlam, mesmo que indiretamente, o trabalho dos/as professores/as. A esse respeito, a professora Verônica diz: “se as minhas turmas estão com problema, então cai em cima de mim, eu sou responsável, então, eu tenho que mudar a metodologia, eu vou ter que fazer alguma coisa para mudar isso”. Mesmo sabendo, explica a professora Verônica, que as avaliações em larga escala não contemplam as especificidades de cada contexto escolar, pois muitos conteúdos que constam nessas avaliações os/as alunos/as “nem chegaram a ver; eles dizem: ‘Nossa! Professora, eu nunca vi isso, nós não estudamos isso’”, o objetivo da escola ainda é fazer com que os alunos aprendam todos os conteúdos necessários para obter bons resultados nessas avaliações.

Em outras palavras, o que a professora Verônica traz para discussão é o fato de que, ante o “fracasso” ou “sucesso”, ou ante os “bons” ou “maus” índices gerados por essas avaliações, é para o/a professor/a que se volta grande parte dos discursos, que por sua vez responsabilizam os/as professores/as pelos resultados de seus alunos/as, escamoteando a necessidade de pensar processos avaliativos que contemplem as especificidades de cada escola e as singularidades de cada sujeito que dela participa.

Diante das práticas de resistência de alunos/as e professores/as no contexto da escola onde nossa pesquisa foi realizada, queremos dizer que esses/as professores/as e esses/as alunos/as não se deixam envolver facilmente/totalmente nos grandes discursos das macropolíticas de uma educação maior. Pensamos com Deleuze (1992) que esses/as professores/as e esses/as alunos/as, por meio de microações, micromovimentos que se dão no nível de uma educação menor, fazem suscitar acontecimentos, “mesmo pequenos, que escapam ao controle, e engendram novos espaços-tempos mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218). Conforme o autor, “é ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle” (DELEUZE, 1992, p. 218). E os acontecimentos que esses movimentos suscitam naquele espaço escolar produzem linhas de fuga aos mecanismos de controle e normalização que possibilitam, conforme diz Johnny Alf na letra da música *Eu e a brisa*, que “o inesperado faça uma surpresa e traga alguém que queira te escutar”.

Ainda queremos dizer que nossa intenção foi pensar/problematizar as resistências na escola onde desenvolvemos a pesquisa como práticas de liberdade, e não como uma total libertação das relações de poder, pois as resistências são constitutivas das relações de poder. Pensamos com Foucault (1988) que são as próprias relações de poder que possibilitam espaços para que as resistências aconteçam; então, não é contra o poder que essas resistências são travadas, e sim contra os seus efeitos, e nisso consiste sua potencialidade de criação e transformação.

Mostrar o contexto escolar como um espaço de tensão entre forças, como um jogo de forças entre relações de poder e práticas de resistência – e essa foi nossa intenção – significa mostrar a riqueza e criatividade desse espaço e as possibilidades de mudança. Então, por mais que nessa escola professores/as e alunos/as estejam enredados/as na epistemologia identitária da modernidade e nas relações de poder das avaliações em larga escala – que remetem à mesma lógica identitária, ainda colocada como hegemônica nessa instituição educacional e, de modo geral, na sociedade –, esses/as professores/as e alunos/as também encontram espaços para práticas de resistência.

No entanto, essas práticas de resistência não têm a intenção de construir uma “nova” e “melhor” epistemologia, um “novo” e “melhor” sistema baseado na razão, na verdade ou humanidade, pois qualquer epistemologia ou sistema como esse, que se queira hegemônico, terá efeitos de exclusão e subalternização. O que essas práticas de resistência possibilitam no contexto da escola onde realizamos a pesquisa é contaminar, perturbar, enfraquecer os limites impostos pelas relações de poder hegemônicas e atenuar as mais diversas formas de violência; provocar rupturas, descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados; desestabilizar o atual regime de verdade para que o pensamento se insira nessas linhas de fratura e faça a diferença. Por isso, a afirmação da diferença nessa escola constitui-se em uma “instância agonística permanente”, pois, de acordo com o pensamento foucaultiano, as práticas de resistência podem enfraquecer os limites estabelecidos pelas relações de poder em vigor, mas novos limites sempre surgirão.

Pelas práticas de resistência, os/as professores/as e os/as alunos/as dessa escola não pretendem atos heroicos ou grandes feitos, nem almejam ser mencionados nos grandes discursos; pelo contrário, sua existência beira o anonimato, seus gestos são menores, mas com imensa força de confrontar-se com as relações de poder hegemônicas e trazer para a visibilidade a singularidade da diferença. A potência política desses gestos surge do interior das relações de poder como uma potência de criação da vida. Então, a potencialidade dessa escola está na superfície dos acontecimentos, nos mínimos detalhes, nas menores mudanças, nos contornos sutis ou, como diz Manuel de Barros (2004), nas “coisas ínfimas”. Para enxergar toda a potência do devir escola basta olhar para o “menor”, o “insignificante”, “olhar para baixo”, para as “coisinhas do chão” da educação.

AS (IN)CONCLUSÕES: AINDA E SEMPRE

“Pasma sempre quando acabo qualquer coisa. Pasma e desolo-me. [...]. Mas distraio-me e faço. O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação de vontade, mas de uma cadência dela. Começo porque não tenho força para pensar; acabo porque não tenho alma para suspender”.

(PESSOA, 1999, p. 11)

Sem estranhamentos, sem perplexidades e sem o desvanecimento do *eu*, não teria sido possível pensar, sentir e escrever esta tese. À medida que escrevemos este trabalho, experienciamos o desvanecer das subjetividades, o movimento fluído das identidades e diferenças. O diálogo com os autores, o contato com a escola, professores/as e alunos/as, as inquietações surgidas e as reflexões produzidas modificavam nossos processos de subjetivação; outras identidades e diferenças transversalizavam os escritos e os não-escritos, as palavras e os silêncios, no processo de produção desta tese. Essa experiência nos faz concordar com Rosa (1967) ao dizer que “o mais importante e bonito, do mundo, é isso, que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam” (ROSA, 1967, p. 20). É esse caráter de inacabamento das pessoas, das identidades e diferenças, dos processos de subjetivação, mas também do caráter de inacabamento de qualquer coisa, seja um texto, uma pesquisa ou esta tese, que leva Pessoa (1999), na epígrafe acima, a sentir-se “pasma sempre quando acabo qualquer coisa”, pois tudo se apresenta como puro movimento, devir, inacabamento.

Envolto nessa experiência de fluidez e no caráter de inacabamento de qualquer coisa, inclusive das identidades e diferenças, analisamos as concepções filosófico-epistemológicas que marcam os discursos educacionais de professores/as e as implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as em uma escola pública com alto IDEB. Esse processo de investigação nos fez entender que a pesquisa é uma “experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não [...] apropriação simplificadora de outrem para fim de comunicação” (FOUCAULT, 1998, p.13). Dizemos isso porque, ao decidirmos desenvolver esta análise a partir do campo teórico pós-estruturalista, foi preciso desconstruir para nós mesmos a herança das filosofias clássica e moderna, que tanto têm marcado nosso processo de subjetivação; foi preciso desconstruir as unidades puras, claras e distintas para poder ver, no espaço escolar onde desenvolvemos a pesquisa, a impureza das multiplicidades e a imprevisibilidade que as caracteriza; foi preciso entender que aquilo que chamamos de verdade não diz sobre a essência das coisas e expressa simplesmente nossa vontade de verdade, pois a verdade só existe numa relação de poder, e o poder sempre opera em conexão com a verdade – então, as coisas não têm essência, os sujeitos da pesquisa não possuem uma identidade essencial; foi preciso desconstruir a transparência da linguagem, do discurso, e deixar ver os regimes de verdade que circulam na escola e que se fazem em meio a um jogo de forças em constante disputa; foi preciso desconstruir a ideia de um poder opressor e “mau” por natureza para ver as relações de poder e as práticas de resistência como produtivas, agindo na constituição e condução das subjetividades no espaço escolar; foi preciso desconstruir a ideia de linearidade dos fatos, dos acontecimentos, da história, para poder ver as descontinuidades que ocorrem a todo o momento – não que se trate de negar ou abandonar as continuidades, mas de dizer que nessa escola há momentos de ruptura nos discursos, momentos estes produzidos por variadas práticas institucionais e relações de poder; foi preciso desconstruir a ideia de um sujeito soberano, de um sujeito constituinte do saber, para entendê-lo como constituído na dispersão e na empiricidade dos acontecimentos; foi preciso forçar o pensamento a sair da lógica das oposições binárias para poder ver que os/as alunos/as e professores/as da escola considerada não são somente sujeitos sujeitados, sendo também, e ao mesmo tempo, produtivos, criativos, inventivos.

Essa experiência possibilitou, ao longo da pesquisa e escrita da tese, que nos envolvêssemos com os enunciados dos/as professores/as e com as observações dos/as alunos/as. Tal experiência, por um lado, permitiu-nos ver/mostrar como as identidades e diferenças dos/as alunos/as são construídas tendo em vista os ideais modernos de unidade, universalidade e identidade – ideais presentes inclusive nas avaliações em larga escala com que a escola está

envolvida; por outro lado, possibilitou-nos ver/mostrar como relações de poder produzem movimentos de resistência tanto de professores/as quanto de alunos/as a essa lógica identitária, o que abre fissuras no tempo/espaço escolar onde alunos/as e professores/as se inserem e produzem diferenças, produz subjetividades que vão além do processo de subjetivação hegemônico. Em outras palavras, foi possível entender que, ao mesmo tempo em que os/as alunos/as e professores/as da escola sofrem os efeitos das relações de poder hegemônicas, também criam novas formas de vida mediante práticas de resistência que desenvolvem. O que marca os processos de subjetivação desses sujeitos são tanto as relações de poder hegemônicas presentes nesse contexto escolar quanto as práticas de resistência.

Os escritos de Michel Foucault ajudaram-nos significativamente nesse processo, fazendo-nos ver que as práticas de resistência no contexto escolar da pesquisa são tão produtivas, criativas e inventivas quanto as relações de poder. Esse teórico ajudou-nos a entender que, nesse contexto escolar, as práticas de resistência não são simples oposições às relações de poder hegemônicas; são ações que afirmam a vida, esta vida – de professores/as, de alunos/as – que se perde constantemente frente às tentativas de reprodução do mesmo. Afirmamos isso porque pensamos com Foucault que a capacidade que a vida tem de resistir às relações de poder que pretendem geri-la é inseparável das possibilidades de composição de forças singulares e das transformações que ela pode alcançar. Resistir, nesse sentido, significa criar. E, se não há exterioridade ao poder, como nos ensinou Foucault, o que esses/as alunos/as e professores/as fazem é produzir linhas de fuga no próprio espaço controlado e normalizado da escola. É como criar saídas, re-existir, existir novamente, vazar, transbordar os constrangimentos postos por um discurso com pretensões de universalidade, linearidade, identidade e liberar a vida. Para quê? Para transbordar em uma multiplicidade de imprevisíveis possibilidades.

Frente a isso, pensamos com Rose (2001) que nesse contexto escolar, marcado por tensões constantes entre relações de poder hegemônicas e práticas de resistência, a ideia de um *eu* coerente, único, estável, entrou em uma crise que pode, de certo modo, ser irreversível. O autor diz que, no lugar do *eu*, surgem novas imagens de subjetividade “como socialmente construída; como dialógica; como inscrita na superfície do corpo; como espacializada, descentrada, múltipla, nômade; como resultado de práticas episódicas de auto-exposição, em locais e épocas particulares” (ROSE, 2001, p. 140).

Com isso, queremos dizer que, por mais que as relações de poder da epistemologia moderna ocidental e sua lógica identitária ainda se coloquem como hegemônicas naquele contexto, vemos as identidades e diferenças dos/as alunos/as sendo constituídas num jogo de

forças entre relações de poder hegemônicas e práticas de resistência. Isso significa, conforme já dissemos, que esses sujeitos não são simplesmente sujeitados; são também e, ao mesmo tempo, criativos, inventivos e potencializadores de outras formas de existência – com destaque para a conjunção “e”, pois, conforme Deleuze e Guattari (1995), “há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

O fato de as relações de poder hegemônicas na escola onde desenvolvemos a pesquisa ainda estarem atreladas à epistemologia moderna ocidental, cuja lógica identitária tende a conceber as identidades como fixas, estáveis, coerentes, unificadas e permanentes; o modo como nos enunciados dos professores a razão, o sujeito e a moral são constantemente essencializados, universalizados e naturalizados; e a forma como esses ideais produzem efeitos nos processos pedagógicos em ação na escola fizeram com que, no decorrer desta tese, nos aproximássemos da genealogia foucaultiana. A tentativa foi de desconstruir o que ainda se coloca, em muitos momentos, nesse contexto escolar como evidente, eterno, imutável, e mostrar como esses ideais foram construídos, mostrar sua historicidade. Por isso, recorreremos à filosofia platônica, mas principalmente às teorias modernas cartesiana, kantiana e hegeliana, para mostrar como, na História da Filosofia, a identidade se constituiu como fundamento ontológico, relegando à diferença a subordinação à identidade; como o modelo de identidade se constituiu como o próprio fundamento do Mesmo, como aquilo que é idêntico a si; como a alteridade ou a diferença foi persuadida a assemelhar-se ao modelo e como essa semelhança lhe permite participar da identidade.

Ao demonstrar-se o caráter histórico e, portanto, inventivo da ideia inaugurada por Platão e consolidada na modernidade de que a diferença só pode ser pensada a partir de uma identidade originária e das cópias mais ou menos semelhantes que dela derivam – ideia, de alguma forma, ainda naturalizada no contexto escolar em que desenvolvemos a pesquisa –, contribui-se no sentido de evidenciar como o discurso da identidade invisibiliza, subalterniza e exclui a diferença. Abrir esse discurso e mostrar como ele opera é fundamental nessa escola. Nesse contexto escolar, em muitos casos, quando a diferença se afasta da identidade, quando não possui semelhança com o modelo, é vista como desvio, problema, anormalidade. O desafio consiste em fazer com que, nessa escola, professores/as e alunos/as percebam a potência positiva dos simulacros, mostrando suas singularidades.

As cópias, embora nunca idênticas ao mesmo, são imagens semelhantes à ideia, por isso não incomodam tanto no contexto escolar onde desenvolvemos a pesquisa; já os simulacros – no caso, alunos/as pobres, alunos/as homossexuais, alunos/as indígenas – são imagens sem semelhança com o modelo e, portanto, causam perturbação, inquietação. O fato é que esses/as

alunos/as/simulacros ameaçam a linearidade do tempo/espço escolar; com eles/as, os caminhos bifurcam-se incessantemente; com esses/as alunos/as, a identidade perde-se – já não há mais identidade do Uno e unidade do Todo, mas uma multiplicidade que não cessa de metamorfosear-se. Nesse sentido, pensamos com Deleuze (1988) que a presença da epistemologia moderna ocidental e das avaliações em larga escala, naquele contexto escolar, é uma tentativa de controlar o devir de acordo com a ordenação do mesmo, de impor-lhe limites para que seja semelhante, de reprimir o simulacro, pois, ao resistir a qualquer limite ou regulação, ele representa uma ameaça tanto ao modelo quanto à cópia.

Então, ao aproximarmo-nos da genealogia foucaultiana para analisar o sujeito moderno, o intuito foi mostrá-lo não a partir de uma compreensão interiorizada, totalizada, como um eu coerente e idêntico, mas sim descrevê-lo a partir das formas pelas quais esse sujeito foi constituído historicamente e como passou a funcionar como um “ideal regulador” na instituição escolar onde desenvolvemos a pesquisa, assim como em tantos aspectos de nossas vidas e de nossas instituições sociais. Nessa escola esse ideal de sujeito ainda é naturalizado, e ainda é a partir dele que os processos educacionais são pensados. A diferença ainda perturba, pois, conforme Silva (2004), ela coloca em xeque uma suposta identidade. Um dos grandes desafios desse contexto escolar é, como já dissemos, “afirmar os direitos dos simulacros, reconhecendo neles uma potência positiva, dionisíaca, capaz de destruir as categorias de original e de cópia” (MACHADO, 2009, p. 48).

Teóricos de viés pós-estruturalista, como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida, entre outros, muito nos auxiliaram na leitura desconstrutora das categorias essencializadas e naturalizadas da modernidade. Esses teóricos, que partem da crítica à metafísica realizada por Nietzsche, já não consideram o sujeito moderno – seja em sua versão cartesiana, kantiana ou hegeliana – e a razão moderna como a priori histórico; pelo contrário, o a priori é deslocado para a história. Seria então, diz Veiga- Neto (1995), “dos próprios arranjos históricos que engendraram o pensamento de uma época que teriam se derivado as idéias iluministas de sujeito, razão, totalidade, liberdade” (VEIGA-NETO, 1995, p.12). Esses conceitos passam a ser vistos, a partir da perspectiva pós-estruturalista, como construções históricas ligadas a contextos específicos, portanto, já não são transcendentais, nem universais, nem naturais e absolutas. A potência desse pensamento, na escola onde realizamos a pesquisa, mostra-se sempre que alunos/as resistem à lógica identitária – burlando o tempo escolar, fazendo uso do corpo e da sexualidade a partir de outros valores, assumindo comportamentos “indisciplinados”, resistindo à aprendizagem dos conteúdos padronizados das propostas curriculares. Essa potência mostra-se também quando professores/as questionam o já instituído

e naturalizado – as práticas pedagógicas, o poder disciplinar, a heteronormatividade, as avaliações em larga escala e sua vontade de homogeneização. O que esses/as professores/as e alunos/as fazem é sair constantemente do traçado prévio, do caminho estabelecido, dos conceitos dados; as ações/reações desses/as alunos/as e professores/as abrem espaços para as (re)significações dos processos educativos, tão importantes para as instituições educacionais.

Os efeitos da epistemologia moderna ocidental, muito presente na escola onde a pesquisa foi realizada – mas também em nossa sociedade e demais instituições –, têm feito da identidade a referência para pensar a diferença; desse modo, a diferença tem permanecido subordinada à identidade e reduzida ao negativo. Temos observado, no contexto escolar analisado, como a diferença ainda é pensada a partir da mesmidade. A crença numa identidade essencial – ou seja, homem, branco, heterossexual, burguês, civilizado, racional – faz com que a diferença – no caso, ser pobre, indígena, homossexual – seja alvo de correção e normalização.

Uma das estratégias a que os/as professores/as recorrem para desenvolver os processos de homogeneização das identidades consiste no disciplinamento dos/as alunos/as. A disciplina, como uma forma específica de poder, estabelece uma norma como padrão e age por meio de mecanismos, como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e a técnica do exame, na tentativa de normalizar, moldar as subjetividades de acordo com essa norma. Em outras palavras, a função principal do poder disciplinar nessa instituição escolar é a de normalização, isto é, “inscreve as possíveis ações em um determinado campo ou espaço a partir de uma normatividade que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano” (KOHAN, 2003, p. 73).

Contudo, há muitos sujeitos – alunos/as, professores/as – que resistem à normatividade imposta pelo poder disciplinar. Alguns/algumas professores/as contestam a ideia de que, quanto mais disciplina, mais aprendizagem, e alunos/as assumem comportamentos “indisciplinados” como forma de resistência. Isso significa dizer que o contexto escolar em que desenvolvemos a pesquisa é também um campo de resistência, de recusa, de construção de outras práticas, de outros modos de vida.

Foucault (2015) diz que o exercício do poder pressupõe a prática da liberdade. Se, por um lado, não somos livres e autônomos, com uma essência previamente constituída, como pretendia a modernidade, pois “o poder é coextensivo ao corpo social; não há, entre as malhas de sua rede, praias de liberdades elementares” (FOUCAULT, 2015, p.243), somos, por outro lado, constituídos pelas relações de poder que nos atravessam. Portanto, podemos constantemente mudar as relações de poder e constituir-nos de outra forma. Esse parece ser o movimento desses/as alunos/as e professores/as, que, por intermédio de práticas de resistência

que desenvolvem ao modo de uma educação menor, vão construindo outras configurações de forças no espaço da escola.

Os/as alunos/as que desenvolvem práticas de resistência ao espaço estriado da escola são vistos como um problema nesse contexto escolar. Atribui-se a esses sujeitos um conjunto de características como pertencentes à natureza humana com o intuito de fixar as identidades e diferenças e livrar-se das perturbações causadas pela imprevisibilidade da alteridade. Por isso, os/as alunos de periferia que frequentam a escola são vistos/as como os/as que possuem defasagem de aprendizagem, como ignorantes, sem perspectiva de vida, e são os/as que causam problema – no caso, baixo rendimento escolar significa baixo índice nas avaliações em larga escala, o que consiste em um problema para essa escola. A identidade estereotipada que se tenta fixar nesses/as alunos/as está ligada a tudo que é negativo, a tudo que é maléfico e monstruoso. Ao mesmo tempo em que se atribui à diferença toda negatividade, maldade e monstruosidade, reforça-se a identidade como coerente, benigna, positiva, normal.

Não são poucas as tentativas dos/as professores/as pesquisados/as na escola, como mostramos no decorrer desta tese, de eliminar o segundo termo da oposição binária ou, pelo menos, tudo que a ele se atribui de negativo, de maléfico e de monstruoso. Nesse caso, os adjetivos *negativo*, *maléfico* e *monstruoso* descrevem o comportamento dos/as alunos/as de periferia, dos/as alunos/as homossexuais, dos/as alunos/as indígenas; a forma como esses/as alunos/as se vestem; o uso que fazem do corpo e da sexualidade; os valores que possuem; o desempenho que esses/as alunos/as têm nas avaliações em larga escala. Acostumados/as a pensar a partir da lógica binária e da hierarquia que ela estabelece entre os termos da oposição – o primeiro termo é sempre o mais próximo da ideia, enquanto o segundo é sempre mais próximo do simulacro –, muitos/as professores/as ainda se empenham em subordinar a diferença à identidade. Trata-se de tentativas de manter no fundo da caverna, no fundo do oceano, tudo que está submerso na dessemelhança, o que se opõe ao modelo do mesmo, já que no pensamento binário a diferença é a expressão de todo “mal”.

Porém, mesmo imersos/as em um contexto em que a diferença, de certa forma, ainda é a expressão – conforme Skliar (2003), Foucault (2001) e Cohen (2000) – de tudo que é maléfico e monstruoso, são muitas as maneiras que esses alunos/as encontram de resistir a esses modos de sujeição. Dizemos isso porque, de acordo com os enunciados de alguns/algumas professores/as, comportamentos inadequados de alunos/as ocorrem constantemente; foge ao controle o uso que esses/as alunos/as fazem do corpo e da sexualidade, assim como foge ao controle o que esses/as alunos/as aprendem – muitas vezes não aprendem ou aprendem de outra forma os conteúdos das propostas curriculares, pois nem sempre esses conteúdos correspondem

aos anseios e às necessidades dos grupos culturais a que pertencem. Desse modo, pensamos que as ações/reações dos/as alunos/as aos dispositivos de controle e normalização presentes nesse contexto escolar têm a força de desestabilizar os pressupostos que dão origem ao pensamento binário – forma de raciocínio que tem conduzido de maneira tirânica o pensamento ocidental, inclusive em nosso século. Se invertêssemos essa lógica, dizem Duschatzky e Skliar (2011), poderíamos dizer “que a negatividade, o componente dissonante, não está em um sujeito, portador de um atributo essencialista, nem sequer é necessariamente um desvalor, o negativo é aquilo que irrompe para deslocar a aparente normalidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 125). Ou seja, as oposições binárias nada mais são que posições discursivas conflitantes, situadas em contextos sociais e culturais específicos; por isso, as relações de poder que as sustentam podem ser desestabilizadas a qualquer momento pelas práticas de resistência que esses/as alunos/as desenvolvem.

Enredados/as num contexto escolar em que as relações de poder da epistemologia moderna ocidental e das avaliações em larga escala ainda se colocam como hegemônicas, os/as professores/as dobram-se ao discurso que concebe a diferença como uma identidade desviante, problemática, que precisa ser corrigida e normalizada. O discurso religioso, assim como o discurso científico, tem sido utilizado por alguns/algumas professores/as na tentativa de estabelecer uma identidade como normal e as outras como patológicas, bem como de justificar os mecanismos de correção e normalização vigentes na escola. Nesse contexto, cabe às supostas “identidades desviantes” – no caso, a homossexualidade – assemelharem-se à “identidade normal” ou serem silenciadas, subalternizadas, invisibilizadas.

Vemos nisso, por um lado, os efeitos de um discurso em torno da família que começa a constituir-se na modernidade e que ainda circula nesse contexto escolar. Como já dissemos no decorrer da tese, na modernidade, a família passa por um intenso processo de transformação. As famílias extensas dos nobres, das pessoas do campo e da cidade, constituídas por parentes próximos e distantes, passam a ser vistas como “promíscuas”, ao mesmo tempo em que se passa a valorizar a família nuclear que envolve pai, mãe e filhos/as. Esse novo modelo de família – a família moderna burguesa – tem na medicina sua referência. Os médicos passam a atuar como conselheiros familiares, principalmente em questões que envolvem o corpo e a sexualidade das crianças, estabelecendo o que são a saúde e a doença. A homossexualidade, então, inviabiliza, destrói o modelo de família construído na modernidade, por isso é patológica, é uma identidade doentia, necessitando de correção, normalização e, inclusive, medicalização.

Por outro lado, vemos nisso também os efeitos do discurso religioso, que, embora comece a constituir-se num contexto anterior à modernidade, também parte de um sujeito único

e também volta sua atenção para as questões que envolvem a sexualidade. Lembramos com Foucault (1988) que a sexualidade sempre exerceu fascínio sobre o cristianismo, que não cansou de comentá-la, discuti-la, normatizá-la, proibi-la e excitá-la. As instituições religiosas desenvolveram tecnologias de extração da verdade de seus fiéis, como é o caso da prática da confissão, com o intuito de descobrir o que os sujeitos escondem de sua sexualidade. Com isso, a igreja almejava aumentar seu poder de controle sobre os corpos e a sexualidade dos seus fiéis. Por meio dessas técnicas, foi se normatizando a sexualidade de homens e mulheres, e a homossexualidade foi se constituindo como sinônimo de queda, de tentação, de pecado.

Na escola em que os/as professores/as pesquisados/as atuam, a patologização da homossexualidade é um efeito tanto do discurso das ciências médicas e de seus “conselheiros médicos”, quanto do discurso dos “orientadores de consciência”, designadamente religiosos.

Nesse sentido, podemos entender Albuquerque Jr. (2015) quando diz que Foucault “sofreu, se sentiu um ser abjeto, condenado a viver à margem da sociedade, a viver num limbo nada feliz, quase enlouqueceu, quase matou ou se matou ao ser informado de que seu corpo, de que os seus desejos eram nomeados de homossexuais” (ALBUQUERQUE JR, 2015, p.113). Da mesma forma, podemos entender como se sentiu o aluno com “trejeitos afeminados” que frequenta a escola, quando alguns/algumas professores/as se dirigiram a ele para informá-lo que o fato de ele ser ridicularizado, ser motivo de piada na escola, é por culpa dele mesmo, pelo comportamento que ele assume, sugerindo-lhe deixar de ser o que é para ser o mesmo, para ser uma identidade normal. Não é de se estranhar que esse aluno, conforme disseram alguns/algumas professores/as, falte muito à aula, chegue atrasado e saia mais cedo, pois burlar o tempo escolar parece ser uma forma de resistência aos processos de homogeneização das subjetividades nessa escola.

O cristianismo – metarrelato de grande densidade histórica –, mediante os valores morais que estabelece, constitui-se num importante dispositivo de homogeneização dos processos de subjetivação no contexto escolar onde os professores/as pesquisados atuam. Esses valores, que norteiam a conduta humana por mais de dois mil anos – valores que, segundo Nietzsche (1998), desprezam o corpo, a vida, a terra –, têm implicações diretas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as e nas propostas curriculares. As “acolhidas”, momentos importantes de formação moral cristã que acontecem nessa escola, têm produzido efeitos nos processos de subjetivação dos/as alunos/as a partir de um conjunto de saberes/poderes que determinam quais condutas, comportamentos, atitudes e regras são válidos para regular os sujeitos, seu modo ser, de agir e de compreender o mundo. O intuito desse tipo de formação – formação moral cristã – consiste em minimizar as diferenças, evitar qualquer forma de conflito,

inclusive conflitos morais, para construir um ambiente em que todos/as possam conviver em “harmonia”. E o discurso da convivência harmônica, presente nessa instituição escolar, tem reforçado a produção de consensos, de homogeneidades e uniformizações, assim dificultando o espaço da diferença e seu poder de diferir.

Pensamos com Nietzsche (1998) que, quando a escola onde ocorreu a pesquisa não coloca em causa o valor dos valores “bem” e “mal”, quando não hesita em atribuir ao homem “bom” um valor superior ao do “mau”, o que parece acontecer em muitos momentos nesse contexto escolar, é porque considera esses valores essenciais, imutáveis e eternos. Contudo, também pensamos que, embora esses valores se coloquem como hegemônicos na escola, os movimentos de resistência que professores/as e alunos/as desenvolvem contra a sujeição desse tipo de moralidade têm a força de desestabilizar tais valores, mostrando que eles têm uma história e, portanto, nada possuem de essencial.

Dizemos isso porque observamos que o fato de alunos/as assumirem comportamentos de acordo com outros valores – manter relações sexuais no banheiro da escola, andar rebolando (aluno com “trejeitos afeminados”), vestir-se de forma diferente/“vulgar” (alunos/as de periferia) – e de certos/as professores/as questionarem a hegemonia da moral cristã na escola, mediante práticas pedagógicas que adotam ou modos de comportamento que assumem, representa uma forma de questionamento do valor dos valores hegemônicos em ação nessa instituição. Esses/as alunos/as e professores/as encontraram possibilidades de desestabilizar os mecanismos instituídos que impediam o questionamento desses valores; de algum modo, levantaram a questão sobre se esses valores contribuem para favorecer a vida ou para obstruí-la.

Outro dispositivo de homogeneização que queremos destacar e no qual o contexto escolar em que desenvolvemos a pesquisa está enredado é o dispositivo de avaliação. O fato de essa escola ter obtido alto IDEB em 2011 e o modo como a coordenação pedagógica e os/as professores/as mostram preocupação em manter esse índice e, inclusive, aumentá-lo indicam o envolvimento da escola com os modelos de avaliação em larga escala. Foucault (1996) diz que avaliar é um procedimento comum às instituições modernas – e também contemporâneas – envolvidas com a lógica disciplinar, como é o caso da escola em que os/as professores/as pesquisados/as atuam. A partir desse autor, temos observado que nessa escola a avaliação tem se colocado “no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 1996, p.171). Trata-se de um tipo de poder que atribui a cada individualidade, isto é, a cada aluno/a, um *status* a partir dos traços, das medidas, dos desvios, das notas que o/a caracterizam, fazendo dele/a um “caso”. Por isso, quando

alunos/as de periferia que estudam nessa escola não atingem nas avaliações as notas desejadas pelos/as professores/as, isso faz com que sejam caracterizados/as como “indisciplinados/as” “com defasagem de aprendizagem”, “sem perspectiva de vida”. Nesse sentido, a avaliação imprime uma verdade sobre esses/as aluno/as mediante uma técnica de construção e afirmação de discursos de verdade sobre cada um dos sujeitos avaliados.

Ainda com Foucault (1988), temos observado também que as avaliações em larga escala, ao tratarem estatisticamente os resultados produzidos, transformando-os em índices que medem a “qualidade da educação”, remetem a outra prática de poder, caracterizada por políticas governamentais mais amplas desenvolvidas no contexto do liberalismo, as quais tomam, não mais o indivíduo, mas a população como foco de interesse, isto é, a biopolítica. A biopolítica, como uma tecnologia de poder, produz intervenções sociais a partir dos mais diversos campos, como, por exemplo, jurídico, médico, militar e, em nosso caso, educacional. O que importa, entretanto, é que essas intervenções funcionem como modos de controle das populações, ou mesmo de exclusão e eliminação. Então, no contexto educacional onde desenvolvemos a pesquisa, as relações de poder e as técnicas de controle postas em prática pelas avaliações em larga escala fazem-se tanto sobre os indivíduos quanto sobre as populações escolares. Em outras palavras, agrupando elementos do poder disciplinar e da biopolítica, as avaliações em larga escala avaliam indivíduos, grupos e populações com o intuito de controlar, regular, normalizar todos que participam dos processos educacionais.

Além do mais, ao seguirem um modelo padronizado, essas avaliações constituem-se como um dispositivo de homogeneização curricular, desconsiderando os contextos específicos em que as escolas, os/as professores/as e os/as alunos/as se constituem. Forçando uma homogeneização curricular, têm implicações diretas nos processos de subjetivação dos/as alunos/as, na constituição das identidades e diferenças. Nesse caso, tanto os conteúdos curriculares quanto as práticas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as sofrem os efeitos das políticas de avaliação nacional e têm desconsiderado as especificidades de cada escola e as singularidades de cada aluno/a. Por isso, pensamos com Gallo (2014) que essas avaliações não fogem às metanarrativas modernas, pois o que está na base desse modelo avaliativo é a crença na emancipação intelectual de todos e da igualdade como uma das metas a serem atingidas pelo processo educativo.

Ainda em relação às avaliações em larga escala, observamos que, ao mesmo tempo em que professores/as e alunos/as, em determinados momentos, se empenham para manter os índices alcançados nessas avaliações e, inclusive, aumentá-los, em outros momentos, questionam essa política de avaliação. Alguns/algumas professores/as tecem suas críticas,

argumentam que esse modelo de avaliação desconhece e, portanto, não considera a especificidade dos contextos escolares, as especificidades dos grupos culturais a que os/as alunos/as pertencem; argumentam ainda que os índices produzidos por essas avaliações nem sempre correspondem às aprendizagens produzidas na escola. Conforme disseram alguns/algumas professores/as, os/as alunos/as também mostram resistência a essas avaliações. Além do desinteresse que muitos/as alunos/as demonstram pelos conteúdos das propostas curriculares vigentes na escola – que centram sua atenção nos conteúdos cobrados nessas avaliações –, eles/as se recusam a estudar os conteúdos para a realização desses testes, a menos que ganhem pontos extras nas diversas disciplinas. Vemos nisso as micropolíticas – professores/as negociando notas com os/as alunos/as – agindo no espaço escolar e produzindo, efeitos sobre as macropolíticas de avaliação nacional. Afirmamos isso porque pensamos com Foucault (2008) que “a política não é nada mais, nada menos do que o que nasce com a resistência à governamentalidade, a primeira sublevação, o primeiro enfrentamento” (FOUCAULT, 2008, p. 287). E a potência política das práticas de resistência que esses/as alunos/as e professores/as desenvolvem tem a força de desestabilizar as linhas estabelecidas, de deslocar as relações, liberando a vida para que se organize cada vez mais em novas formas e com novas práticas.

Pelo exposto até aqui, podemos dizer que o espaço escolar em que desenvolvemos a pesquisa, ao mesmo tempo em que está enredado na epistemologia identitária da modernidade e em seus dispositivos de homogeneização, como são as avaliações em larga escala, e, portanto, tem pensado a diferença a partir da mesmidade, também tem utilizado o poder disciplinar para normalizar as condutas e os comportamentos; tem concebido a diferença como problema, como desvio identitário e como causa de todos os conflitos morais; tem produzido movimentos de resistência a essa lógica identitária e aos processos de subjetivação em vigor. Como já dissemos, as discussões de viés pós-estruturalista que apresentamos no decorrer da tese, principalmente ligadas a Nietzsche, Foucault e Deleuze, ao questionarem as metanarrativas modernas e provocarem o descentramento do sujeito da modernidade, têm possibilitado ver no espaço escolar a produção de formas alternativas de subjetividades. Com isso, queremos dizer que, no espaço da escola pesquisada, há uma tensão permanente entre relações de poder hegemônicas e seus processos de subjetivação e as práticas de resistência de alunos/as e professores/as a esses modos de sujeição. Queremos destacar que alunos/as e professores/as dessa escola estão sempre, de uma forma ou outra, resistindo aos processos de sujeição ali postos em funcionamento. Como afirma Foucault (1988), quanto mais intensas forem as relações de poder, mais práticas de resistência surgem contra seus efeitos.

Nesse sentido, podemos dizer com Gallo (2008) que há, sim, nesse contexto escolar, uma “educação maior”, instituída como “máquina de controle”, mas também há uma “educação menor”, como “máquina de resistência”, tensionando esse espaço. Uma educação maior, nessa escola, pode ser pensada como aquela que se apresenta na oficialidade, produzida para servir de modelo da ação pedagógica, e que, em certa medida, segue os parâmetros do projeto moderno de educação. Dentro disso, podemos incluir as políticas públicas de educação produzidas para operar de acordo com aquilo que Foucault (2008) denominou de biopolítica, isto é, uma política de controle da população, no caso, da população que participa dos processos educacionais. Essas políticas realizam-se e ramificam-se em instâncias tanto federais quanto estaduais e municipais. Em termos nacionais, ligadas ao Ministério da Educação, destacamos nessa escola as políticas de avaliação em larga escala e, em termos estaduais, ligadas à Secretaria do Estado de Educação, salientamos o referencial curricular, agindo como biopolíticas nesse contexto. Se, como diz Deleuze (1997), “uma das tarefas fundamentais do Estado é estriar o espaço sobre o qual reina, ou utilizar os espaços lisos como um meio de comunicação a serviço de um espaço estriado” (DELEUZE, 1997, p.50), então, concordamos com Gallo (2013) que esses documentos de política educacional e sua vontade de homogeneização são construídos “segundo a forma das palavras de ordem, implicando em relações de mando e obediência” (GALLO, 2013, p. 9).

As ações que alunos/as e professores/as realizam no dia a dia da escola permitem-nos pensar que nesse contexto escolar também acontece uma educação menor. A educação menor nessa escola – caracterizada como ato de revolta contra os fluxos instituídos, como resistência às políticas impostas –, de alguma forma, desestabiliza o modelo moderno de educação. Embora o modelo moderno de educação seja, conforme Gallo (2013), um modelo esgotado, insistentemente reforma-se e renova-se por “novas planificações em que as relações há muito deixaram de ser políticas para tornarem-se policiais; em que os muitos olhos da disciplina e os muitos olhos mecânicos do controle impedem a aventura e a errância” (GALLO, 2013, p.10). Então, quando dizemos que as ações que professores/as e alunos/as desenvolvem nessa escola têm a força de desestabilizar as relações de poder hegemônicas, é porque justapõem, ao mesmo espaço estriado da escola, práticas de resistência no nível de uma educação menor, as quais funcionam como micropolíticas que possibilitam o inusitado tanto nas relações educacionais quanto nas práticas pedagógicas.

No entanto, a potência da educação menor nessa escola não se mede pela sua capacidade de entrar e impor-se no sistema hegemônico ou de substituir por outras as relações de poder instituídas, mas pela sua possibilidade de fazer valer um conjunto de forças, por

pequenas que elas sejam, contra os efeitos das forças hegemônicas instituídas. Há nessa escola um conjunto de práticas de professores/as e alunos/as que não se deixam interiorizar completamente na educação maior, que não recorrem a um sujeito universal, que não se fundam numa totalidade englobante e que, por isso mesmo, têm a força de desenrolar-se sem horizonte à vista, como espaço liso em que os fluxos fluem livres.

Essas práticas de alunos/as e professores/as que escapam ao controle dos dispositivos de homogeneização em ação na escola onde conduzimos a pesquisa e que, portanto, têm a força de desestabilizar as relações de poder da epistemologia moderna ocidental, incluindo nessa lógica as avaliações em larga escala, são todos os movimentos, comportamentos, ações e reações de alunos/as e professores/as que criam outras coisas, outras possibilidades de se pensar e viver a vida. Dentre essas práticas, destacamos todos aqueles comportamentos de alunos/as que são vistos pela escola como problemas disciplinares, como indisciplinas, mas que para nós representam práticas de resistência. Os atrasos frequentes, as saídas mais cedo, as ausências na aula, estão entre esses comportamentos de alunos/as que, de acordo com nossa pesquisa, não têm a ver com indisciplina, mas sim com práticas de resistência aos processos de subjetivação hegemônicos. Esses/as alunos/as resistem ao tempo cronometrado, sincronizado, da escola, cujo objetivo é gerar maior produtividade ou maior aprendizagem – nesse caso, para atender aos modelos de avaliação em larga escala e aos interesses hegemônicos. Está entre esses comportamentos também a maneira como esses/as alunos/as se vestem e se comportam, como lidam com a sexualidade; esses comportamentos muitas vezes são vistos como indisciplina na escola, mas para nós representam práticas de resistência aos processos de homogeneização do corpo e da sexualidade desses/as alunos/as. Ao pensarmos as ações desses/as alunos/as como práticas de resistência ao poder disciplinar, rompemos, em certa medida, com o binômio disciplina/indisciplina e com a lógica com que a escola está acostumada a trabalhar desde a modernidade. Passamos, então, a lidar com as relações de poder estabelecidas nesse contexto de outra forma, ou seja, passamos a entender o contexto escolar não só como um espaço de disciplinarização, mas também como um espaço privilegiado de resistência.

Da mesma maneira que as “indisciplinas” de alunos/as – burlar o tempo escolar, subverter os padrões de comportamento estabelecidos e/ou o uso que se faz do corpo e da sexualidade – podem ser entendidas como práticas de resistência aos processos de subjetivação no contexto da escola onde a pesquisa foi realizada, também é uma prática de resistência a não-aprendizagem dos conteúdos inscritos nas propostas curriculares. Ainda é comum nessa escola dizer que os/as alunos/as não aprendem porque são indisciplinados/as, porque possuem

defasagem de aprendizagem, porque são pessoas que não têm muita perspectiva de vida. Porém, a pesquisa mostra que a não-aprendizagem desses/as alunos/as é uma forma de resistência à aprendizagem de conteúdos que não estão relacionados aos contextos, às culturas, à realidade dos bairros e à condição social dos/as alunos/as.

Os/as alunos/as dessa escola resistem à aprendizagem de conteúdos universalizados e validados como necessários para constar no currículo, pois esses conteúdos atendem aos modelos de avaliação nacional e aos interesses hegemônicos. Isso nos faz lembrar com Schérer (2005) o personagem Ernesto em *Chuva de verão*, de Marguerite Duras. Schérer (2005) diz que Ernesto – menino inteligente, filho de imigrantes –, “diante do não-senso do saber ensinante (e ensinado), não tem outra saída senão a de recusar, recusar-se a aprender ‘o que ele não sabe’, ou o que nele não tem nada a responder, não desperta nenhum eco” (SCHÉRER, 2005, p. 1189).

Se, como diz Deleuze (1972), o aprender não tem a ver com reconhecimento, pois não é reproduzir, mas inaugurar, não é repetir o saber, mas inventar o ainda não existente – criação de algo novo, como um acontecimento singular no pensamento –, então, a aprendizagem é algo que escapa ao controle e, portanto, se constitui nesse contexto escolar em importante espaço de resistência. Quando Foucault (1988) diz que onde há poder há resistência, não significa que as resistências sejam simples oposições ao poder, fadadas ao fracasso; pelo contrário, os focos de resistência “são formas de lutas, focos de batalhas, [...] são combates contra as técnicas de controle das subjetividades, contra os procedimentos de assujeitamento, contra a submissão das subjetividades aos interesses sociais, políticos, econômicos, científicos” (DINALI; FERRARI, 2011, p. 234). Então, as ações/resistências que esses/as alunos/as desenvolvem no nível de micropolíticas ou, como diz Gallo (2008), no nível de uma educação menor, têm a força de modificar as relações de poder da epistemologia identitária da modernidade, que persiste nessa escola; têm a força de produzir fraturas, de abrir espaços para a construção de outras formações discursivas.

Também queremos dizer que as práticas de resistência à epistemologia moderna ocidental – e mais uma vez lembramos que as avaliações em larga escala fazem parte dessa lógica identitária – não se restringem às ações de alunos/as. Essas práticas de resistência estendem-se também às ações dos/as professores/as. Muitos enunciados de professores/as pesquisados/as mostram uma vontade de subverter a ordem das coisas. Alguns/algumas professores/as têm questionado a disciplina rigorosa imposta aos/as alunos/as, pois não veem essa prática como produtiva. Esses/as professores/as têm destacado que a disciplina rigorosa não implica maior aprendizagem dos conteúdos; a disciplina seria muito mais uma técnica de padronização dos comportamentos e das condutas, com a finalidade de minimizar as diferenças.

Eles/as também têm questionado a naturalização de determinadas práticas pedagógicas. De acordo com esses/as professores/as, a preocupação excessiva com a disciplina, tanto no contexto da escola quanto na formação continuada que o Estado oferece para os/as professores/as, tem dificultado ver a necessidade de pensar práticas pedagógicas considerando o contexto dos/as alunos/as.

O que esses/as professores/as fazem é mostrar seu descontentamento com um contexto escolar onde os espaços ainda são cuidadosamente delimitados; o tempo é regulado, controlado por cronogramas específicos; o ensinar e aprender ainda seguem uma ordem, com etapas previamente estabelecidas; os comportamentos e condutas são rigorosamente disciplinados. Seus questionamentos denunciam “um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punições, hierarquia piramidal, exames)” (KOHAN, 2003, p.79) que, em certa medida, ainda estabelecem os modos de pensar, julgar, dizer e fazer a instituição escolar. A potência desses questionamentos consiste na possibilidade de desnaturalizar o que pensamos e o que fazemos na ação pedagógica, assim como na criação de alternativas para a educação além daquelas instituídas. Neste caso específico, estamos nos referindo tanto ao rigor disciplinar imposto aos/às alunos/as quanto às práticas pedagógicas instituídas e naturalizadas na escola.

O culto a valores universais que se colocam como hegemônicos no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa também é alvo de resistência de professores/as. Alguns/algumas professores/as têm percebido que a universalidade e naturalidade com que os valores morais cristãos circulam na escola têm produzido efeitos nos processos pedagógicos. As práticas pedagógicas têm se voltado para a homogeneização das identidades e diferenças e dificultado que os/as alunos/as assumam outras moralidades, valores, comportamentos, pois isso pode ser visto como uma ameaça à estabilidade da identidade pretendida. Esse tipo de moralidade, ao colocar-se como hegemônica na escola, constitui-se como um dispositivo de homogeneização dos processos de subjetivação, invisibilizando as diferenças, reforçando os estereótipos, subalternizando outras subjetividades. Como forma de resistência à hegemonia desses valores, alguns/algumas professores/as têm adotado práticas pedagógicas alternativas, têm assumido outros comportamentos, mesmo tendo que se explicar e se justificar constantemente diante da coordenação pedagógica da escola.

A ação desses/as professores/as coloca em discussão o valor dos valores que norteiam a educação e que perpassam o currículo, a relação entre professores/as e alunos/as e a organização dos espaços escolares, também questionando os reflexos disso no fazer pedagógico

e na constituição dos sujeitos. Trata-se da necessidade que esses/as professores/as estão sentindo de avaliar constantemente as crenças, os princípios, o conjunto de valores presentes na escola. Esses movimentos/questionamentos têm a força de desestabilizar os valores institucionalizados e naturalizados, abrindo espaço para a multiplicidade de valores. Os valores já não são transcendentais e não se prestam ao culto; são criações humanas em contextos específicos.

As avaliações em larga escala, outro dispositivo de homogeneização das identidades que circula na escola em que desenvolvemos a pesquisa, também têm promovido movimentos de resistência por parte dos professores/as. Como dissemos, esses/as professores/as destacam que as avaliações em larga escala são padronizadas e não consideram os contextos onde a escola e os/as alunos/as se constituem. Eles/as também questionam o caráter quantitativo dessas avaliações. Dizem que os resultados quantitativos produzidos e transformados em índices que medem a “qualidade da educação” não condizem com o que a escola faz e com o que os/as alunos/as sabem. Se, como diz Foucault (1988), não existem relações de poder sem pontos de insubmissão que lhe escapam, então, as ações desses/as professores/as são práticas de resistência às políticas de avaliação nacional. Essas práticas de resistência têm a força de desestabilizar as relações de poder da epistemologia identitária da modernidade que persiste nesta escola; têm a força de construir espaços outros contaminados pela diferença em que subjetividades se constituem além dos processos de subjetivação hegemônicos.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que esses/as professores/as, em determinados momentos, assumem uma posição de sujeitos de acordo com a epistemologia moderna ocidental e com as políticas de avaliação em larga escala, em outros, desenvolvem práticas de resistência a essa lógica identitária. Enquanto que os dispositivos de controle e normalização da epistemologia moderna ocidental subjetivam professores/as e alunos/as, “estes fogem, buscam as brechas, resistem o tempo todo, fazendo com que os sujeitos sejam estabelecidos em meio a esse jogo de força entre poder e resistência, que é próprio da constituição da vida” (DINALI; FERRERI, 2011, p. 245). Resistir, então, é um gesto político, é uma potência política que, do interior das relações de poder, nasce como potência de criação da vida – um desafio aos sistemas instituídos.

Sendo assim, esses/as professores/as e alunos/as mostram que a escola é também um espaço privilegiado de resistência contra os mecanismos de sujeição, um espaço onde práticas de liberdade são sempre possíveis. Por isso, professore/as e alunos/as encontram linhas de fuga, produzem fraturas por onde se inserem, fazendo da vida movimento, imprevisibilidade,

acontecimento; em meio a uma multiplicidade de forças, forjam formas alternativas de subjetividade. Em outras palavras, pensamos com Gallo (2008) que, além de uma educação maior, institucionalizada, das grandes políticas e de sua vontade de homogeneização, temos nessa escola uma educação menor, como micropolítica, como prática de resistência que produz ações educativas por criação e invenção de possibilidades além daquelas instituídas.

Então, dizemos com Nietzsche (1998) que o que move esses/as professores/as e alunos/as além de qualquer forma de controle e normalização é a “vontade de potência”, é a afirmação da vida. Nesse sentido, eles/as contribuem para que a escola seja também um espaço privilegiado para dizer sim à diferença, um espaço para dizer sim ao que até hoje foi visto como “maldito” na filosofia e na educação, e um espaço privilegiado para dizer não ao idêntico e ao mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. A bela ou a fera: os corpos entre a identidade da anomalia e a anomalia da identidade. In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-facista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 95-115.
- ANSELL-PEARSON, Keith. *Nietzsche como pensador político: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- AQUINO, Julio Groppa. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- AZEREDO, Vânia Dutra de. Apresentação. In.: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). *Nietzsche: Filosofia e Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 13-16.
- AZEREDO, Vânia Dutra de. Nietzsche e a modernidade: ponto de virada. *Cadernos Nietzsche*, 27, 2010, p. 143-168.
- BACKES, José Licínio. A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar. São Leopoldo, 2005. *Tese de Doutorado*. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/777/1/tese.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2014.
- BARROS, Manuel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BENNINGTON, Geoffrey; DERRIDA, Jaques. *Jaques Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

BERNARDES, Anita Guazzelli. Políticas da existência no campo da saúde: o público como um dispositivo. Porto Alegre, 2006. *Tese de doutorado*. Disponível em http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/20/TDE-2007-03-08T053803Z-400/Publico/387792.pdf. Acesso em 1 de mar. 2016.

BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
BOMFIM, Eduardo Maurício; MANGUEIRA, Maurício. O pensamento representacional e sua atualização nas Ciências Humanas. *Psicologia e Sociedade*. 24(1), 2012. p.15-22.

CANDAU, Vera Maria. O/a Educador/a como agente cultural. In.: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (Orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara/SP: Junqueira & Martin, 2006. p. 35-52.

CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. Autêntica Editora: Curitiba, 2010.

CARDOSO JR. Hélio Rebello. Filosofia da diferença e educação: disciplina/control, pedagogia da máquina e corpo pedagógico. In.: TREVISAN, Amarildo Luiz. TOMAZETTI, Elisete Medianeira. ROSSATTO, Noeli Dutra (Orgs.). *Diferença, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 180-194.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In.: RESENDE, Haroldo de. *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 9-24.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Parecer Exame de Qualificação da Tese “Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar”*. Campo Grande/MS, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 95-111.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHÂTELET, François. *Uma história da razão: entrevista com Émile Noel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

COLLING, Ana Maria. *Tempos diferentes discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino*. Dourados/MS: Ed. UFGD, 2014.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRAGNOLINI, Mónica. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. *Educação e Sociedade*. Vol. 26, n. 93, Set/Dez. 2005, p.1161-1166.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Kant e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 97-110.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: Ed. 34, 1995. V. 2.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997. V.5.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. V.3.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.

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

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 1965.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Proust y los signos*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A., 1972.

DERRIDA, Jacques. *!Palabra! Instantáneas Filosóficas*. Edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, s/d. Disponível em: www.philosophia.cl. Acesso em: 14 de junho de 2015.

DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In.: DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1995. p. 229-249.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã...diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DERRIDA, Jaques. *Anne Dufourmantelle convida Jaques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

DESCARTES, R. *Discurso do Método. As Paixões da Alma. Meditações. Objeções e Respostas*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Lisboa: Edições 70, 1993.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 14-29.

DINALI, Wesley; FERRARI, Anderson. “É meu último ano aqui mesmo [...] tô pensando em botar fogo na escola”: o cotidiano escolar e as práticas de resistências. *Revista Contemporânea de Educação*, nº 12, agosto/setembro 2011, p. 229-246.

DOEL, Marcus. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.79-110.

DOMINGUES, José António. Diferendo e comunicação em Lyotard, 2008. Disponível em www.lusosofia.net. Acesso em: 03 de agosto de 2015.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-87.

DREYFUS, Hubert L & RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 45-55.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 35-50.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 119-138.

DUSSEL, Henrique. *1942 o encobrimento do outro: a origem do “mito da Modernidade”*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In.: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5º ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 7-23.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). *Currículos pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, Vitória/ES, 2012. p. 119-141.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des) igualdade no contexto escolar. In.: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 159-177.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In.: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 45-70.

ESTEBAN, Maria Teresa. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. *Revista Teias*, v. 14, nº 33, 2013. p. 168-175.

FERRARI, Anderson. Apresentação: Sujeitos, Subjetividades e Educação. In: FERRARI, Anderson (Org.). *Sujeitos, Subjetividades e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 7-18.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 195-213.

FISCHER, Beatriz T. D. O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar. In: *Educação Unisinos*. São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos. v.6.n.10, jan-jun. 2002. p.75-96.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Desafios de Foucault a teoria crítica em educação. In.: APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação Crítica*. Porto Alegre: Artemed, 2011. p. 233-247.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 114, Nov/2001, p. 197-223.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In.: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do Discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-72.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FONSECA, Márcio Alves da. Normalização e direito. In.: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 218-232.

FOUCAULT, Michel. A poeira e a Nuvem. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p.317-327.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p.203-222.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos I*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000c.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. São Paulo: Forense Universitária, 2000d. p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996a.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud, Marx*. São Paulo: Princípio Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 236-246.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Curso ministrado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Arqueologia das Ciências: Resposta ao Círculo de Epistemologia. In.: Foucault, Michel. *Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a. p. 85-123.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo.: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GALLO, Silvio. *As múltiplas dimensões do aprender*. 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 07 de julho de 2015.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In.: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. *Em torno de uma educação menor: variáveis e variações*. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2015.

GALLO, Silvio. Filosofia, diferenças e política: entorno do racismo de Estado. In.: GALLO, Silvio (Org.). *As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola*. São Paulo: Edições Leituras Crítica ALB, 2014a. p. 17-27.

GALLO, Silvio. Filosofias da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In.: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI Anderson (Orgs.). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 49-63.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. In.: RIBETTO, Anelice. *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 20-33.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006. p. 551-565.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: entorno de uma educação para a singularidade. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 213-223.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. *Educação e Realidade*. 26(2), jul/dez 2001. p. 31-50.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 165-195.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 9-20.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p.15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEGEL, G. W. F. *Filosofia da História*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

HERMANN, Nadja. Breve investigação genealógica sobre o outro. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, jan/mar 2011. p. 137-149.

HERMANN, Nadja. Nietzsche: uma provocação para a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI, Paulo (org.) *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-156.

HUME, David. *Investigação Acerca do Entendimento Humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista E-Curriculum*, nº 11, v. 02, agosto, 2013. p. 376-392.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3.^a ed. São Paulo: Martin Fontes, 1994.

JAMESON, Fredric. *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KANT, Immanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Campinas: Papirus, 1993.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: “Que é o Iluminismo?”*, s/d. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf. Acesso em: 23 de fevereiro de 2014.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro. (Orgs.). *Filosofia na Escola Pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In.: LANDER, Edgardo. *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 222-260. Disponível em: biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.%208.doc. Acesso em: novembro de 2013.

LARA, Nuria Pérez de. Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. In. SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-15.

LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Palabras para una educación outra. In.: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. *Experiencia y alteridad em educaicón*. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 189-203.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas sobre uma dialógica da transmissão. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 281-295.

LARROSA, Jorge. La escuela como máquina moral. In.: RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-15.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. 2.^o ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 35-86.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação. In.: SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 5-6.

LOPEZ, Miguel Angel Cainzos. Marxismo, pós-marxismo e teoria de classes. *Tese de doutoramento*. Santiago de Compostela: Departamento de Sociologia y Ciência Política y de La Administración de la Universidad de Compostela, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n° 2, jul./dez. 2000. p. 59-75.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7ª. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACHADO, Eusébio André. *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?* Elementos para uma genealogia da avaliação. Portugal: Edições Pedagogo, 2013.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da Arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA, 2002.

MARCONDES, Danilo. *Introdução a História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

MARTON, Scarlett. Deleuze e sua sombra. In.: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 235-243.

MARTON, Scarlett. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ, 2000.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: filósofo da suspeita*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2010.

MARX, Karl. ENGELS Friedrich. *O manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. 11ª ed. São Paulo, Editora Hucitec, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In.: MEYER, Dagmar Estermann;

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-61.

MILOVIC, Miroslav. Pós-modernidade vs. Modernidade: a questão da racionalidade. *Impulso*, n.29.Outubro,2003.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

NADER, Maria Beatriz; RANGEL, Livia Silveira. Família. In.: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados/MS: Editora UFGD, 2015. p. 233-238.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. In: MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993. p. 80 e 81.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Editora Escala, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos ou a filosofia a golpes de martelo*. Curitiba/PR: Hemus S.A, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Samtliche Werke, Kritische Studienausgabe*. In.: MARQUES, Antônio. *Sujeito e perspectivismo: Seleção de textos de Nietzsche sobre teoria de conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral. In: MARÇAL, Jairo. (Org.). *Antologia de Textos Filosóficos*. Curitiba/PR: SEED, 2009. p. 530-541.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Martin Claret, 2014.

NODARI, Karen Elisabete Rosa. Além da escola: percursos entre Nietzsche e Deleuze. *Tese de doutorado*. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/12197>. Acesso em 30 de jun. 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. *Tese de doutorado*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/18256>. Acesso em: 30 de jun. 2014.

- PACHECO, José Augusto. Currículo, aprendizagem e avaliação. In.: MORGADO, José Carlos; QUITEMBO, Alberto Domingos (Orgs.). *Currículo, avaliação e inovação em Angola: perspectivas e desafios*. Angola: Ondjiri Editores, 2014. p. 65-72.
- PACHECO, José Augusto. MARQUES, Micaela. Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In OLIVEIRA. M. R. (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto Editora, 2014. p. 105-136.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação: trajetória, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, nº 122, maio/ago. 2004, p. 283-303.
- PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. *Revista Contrapontos*, vol.13, nº2, mai/ago 2013, p. 102-111.
- PESSANHA, J. A. M. Platão, vida e obra. In.: *Platão*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, Olímpio. *Razão e conhecimento em Descartes e Nietzsche*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 79-89.
- PLATÃO. *Diálogos: Eutifron. Apologia de Sócrates, Críton, Fédon*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- PORTOCARRERO, Vera. Normalização e Invenção: um uso do pensamento de Michel Foucault. In.: CALOMENI, T. (org.). *Michel Foucault: entre o murmúrio e a palavra*. Campos/RJ: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004. p.133-167.
- PORTOCARRERO, Vera. Representação e constituição do objeto na modernidade. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000.p. 29-53.
- PRESTES, Nadja H. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 22(1), jan/jun. 1997. p. 81- 94.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

- RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- RIBEIRO, Eduardo Ely Mendes. *Individualismo e verdade em Descartes: o processo de estruturação do sujeito moderno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- RIBETTO, Anelice. Apresentação. In.: RIBETTO, Anelice (Org.). *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 11-18.
- RICOEUR, Paul. *Da Interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola. *Tese de doutorado*, Bahia, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11124>. Acesso em: 30 de jun. 2014.
- ROLNIK, Suely. Taxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In.: LINS, Daniel (Org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. 5ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 1997. p. 19-24.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.30-45.
- ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137- 204.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SALIN, Sara. *Judit Butler e a teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SANTIAGO, Silviano. Arte masculina?. In: NOLASCO, Sócrates. *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. p. 99-102.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, junho/1999. p. 197-215.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estud. av.* [online]. v. 2, n.2, 1988. p. 46-71. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007. Acesso em: novembro de 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de Ciências Sociais*, nº 63, outubro/2002, p. 237-289.

SCHÈRER, René. Aprender com Deleuze. In.: *Educação e sociedade*, v 26, n 93. Set/Dez. CEDES; Campinas, 2005.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Descartes: a metafísica da modernidade*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.

SILVA, Rosane Neves da. *A dobra deleuziana: políticas de subjetivação*. 2005a. Disponível em: <http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-Cap4.pdf>. Acesso em: 4 de março de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Prefácio. In: GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-12.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, nº 79, agosto, 2002b, p. 65-66.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus as metanarrativas educacionais. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 249-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: Identidade terminal? In.: VEIGANETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional: entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo sem fronteiras*, v.2, n.1, Jan/Jun, 2002a. p. 15-14.

- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 117-138.
- SKLIAR, Carlos; BÁRCENA, Fernando. Pensar y sentir las diferenciais: cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. *Revista Teias*, v.16, nº 40, 2015. p. 06-27.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, nº 5, 2003, p. 37-49.
- SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e Educação. In.: SKLIAR, Carlos (Org.). *Derrida e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-33.
- SKLIAR, Carlos. Conversar e Conviver com os Desconhecidos. In.: FONTOURA, Helena A. (Org.). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 27-37.
- SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TERNES, José. A morte do sujeito. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 54-66.
- TÓTORA, Silvana. Devires minoritários: um incômodo. *Verve*, Revista Semestral do Nu-Sol, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP, n. 6, out. 2004, p. 229-246. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/5012/3554>. Acesso em: 16 de junho de 2016.
- TRAVERSINI, Clarice S. BELLO, Samuel E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação e Realidade*. 34(2), mai/ago 2009, p. 135-152.
- TRAVERSINI, Clarice S. Currículo e avaliação na contemporaneidade: Há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? In.: FAVACHO, André M. P.; PACHECO, José A; SALES, Shirlei R. (Orgs.). *Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p.177- 187.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In.: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 179 -217.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In.: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles!. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lanparina editora, 2007. p. 35-47.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Prefácio. In.: RIBETTO, Anelice. *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lanparina, FAPERJ, 2014. p. 7-10.

VEYNE, Paul. *Foucault o pensamento a pessoa*. 1ª ed. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2009.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação e Sociedade*. v. 30, nº 106, Campinas, 2009, p. 221-237.

VILELA, Eugênia. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. In.: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107-127.

VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

ZUBEN, Marcos de Camargo Von. Ricoeur, Foucault e os mestres da suspeita: em torno da hermenêutica e do sujeito. *Trilhas Filosóficas*. Ano 1, Nº 1, Jan/Jun 2008. p. 34-42.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Classificação da escola pesquisada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2011.

O objetivo deste apêndice é mostrar através dos quadros 1, 2 e 3 a classificação da escola pesquisada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no conjunto da classificação nacional, regional e municipal. Como mencionamos no decorrer desta tese a escola pesquisada foi selecionada por se tratar de uma escola pública estadual que obteve alto IDEB entre as escolas da rede estadual pública de Campo Grande no ano de 2011. Por isso, apresentamos os dados do INEP que caracterizam a escola com os dados regionais e nacionais.

Quadro 1 - Dados Nacionais (Brasil) do IDEB – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental)

ESCOLAS	IDEB OBSERVADO 2011	METAS PROJETADAS 2011
Total (IDEB) Brasil	4.1	3.9
Pública - Brasil	3.9	3.7
Estadual - Brasil	3.9	3.8
Municipal - Brasil	3.8	3.5
Privada - Brasil	6.0	6.2
Escola pesquisada	5.3	6.0

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2015) conforme dados obtidos no site do INEP.

Quadro 2 - Dados Regionais (MS) do IDEB– Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental)

ESCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	IDEB OBSERVADO	METAS PROJETADAS
Total de (MS)	4.0	3.8
Pública (Municipal, Estadual e Federal)	3.8	3.6
Privada (MS)	6.1	6.0

Estadual (Estadual – MS)	3.5	3.4
Escola Estadual pesquisada	5.3	6.0

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2015) conforme dados obtidos no site do INEP.

Quadro 3 - Dados do IDEB do Município de Campo Grande – Resultados e Metas
(anos finais do Ensino Fundamental)

ESCOLAS SITUADAS EM CAMPO GRANDE - MS	IDEB OBSERVADO	METAS PROJETADAS
Pública/Privada ¹⁰⁴	4.4	3.9
Rede Municipal	5.0	4.2
Rede Estadual	3.5	3.6
Escola Estadual pesquisada	5.3	6.0

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2013) conforme dados obtidos no site do INEP.

¹⁰⁴ Escolas privadas municipais de Campo Grande não constam do dado total do IDEB no site do INEP.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de identificação:

Formação:

Quanto tempo formado/a:

Quanto tempo atua como professor/a:

Em que séries:

Em que redes:

Carga horária semanal:

Quais disciplinas:

Masc/Fem/outros:

Idade:

Questões:

1. Fale sobre sua escolha pela docência.
2. Conte-me sobre como é seu dia de aula.
3. Na sua formação quais as disciplinas mais lhe marcaram? Por quê? Como era o seu relacionamento com os professores? E dos outros alunos?
4. Quando você faz um curso de formação continuada, quais os critérios você utiliza para escolhê-los? O que faz com que você considere o curso relevante para sua formação?
5. O que tem sido importante/necessário para você exercer sua profissão?
6. O que você considera importante para que o processo ensino e aprendizagem aconteçam?
7. Como e quando você planeja seu plano de ensino? O que leva em consideração?
8. Que referências/materiais você utiliza para pensar o seu plano de aula?
9. O que é importante na relação professor x aluno?
10. Você percebe a presença de diferentes grupos sociais na escola? Nas suas turmas?
11. Quais dessas diferenças mais lhe chama a atenção? Por quê? Como você lida com isso?

12. A escola tem uma preocupação com esses diferentes grupos?
13. A formação continuada tem apresentado essas diferenças como tema de formação?
14. O que você pensa sobre a diferença na escola?
15. Como você considera a avaliação em larga escala (IDEB)? Ela explicita de forma adequada o trabalho educativo da escola?
16. A escola tem uma preocupação mais específica com essas avaliações? Quais?
17. Há algum tipo de preparação?
18. Você percebe se essas avaliações contemplam as especificidades da escola? Há essa necessidade?
19. Alguma coisa que você queira acrescentar?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹⁰⁵

1- TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA

Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos em uma escola pública de Campo Grande (MS) com alto IDEB.

2- PESQUISADORA

Nome: Sirley Lizott Tedeschi

CPF: 65627830034 RG: 8046968395 Telefone: 67- 3423-7935

Endereço: Rua Pedro Celestino nº 1735, Jardim Itaipu - Dourados (MS)

3- OBJETIVOS DA PESQUISA

Analisar as concepções filosófico-epistemológicas que marcam os discursos educacionais dos/as professores/as e suas implicações na produção das identidades e diferenças dos alunos em uma escola pública de Campo Grande com alto IDEB.

4- JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE)

Esta pesquisa faz parte do projeto intitulado “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS” do edital 049/2012/CAPES/ INEP do Programa Observatório da Educação. Coordenado por Ruth Pavan e José Licínio Backes.

¹⁰⁵ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na posposta.

5- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizaremos os instrumentos que estão em consonância com a pesquisa qualitativa. O critério de escolha dos sujeitos: a) Que os professores pertencessem a uma das quatro escolas com maior desempenho no IDEB do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no município de Campo Grande, em 2011. b). Um professor de cada área de conhecimento que leciona entre o sexto e nono ano. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas (com professores) da escola, do nível de ensino escolhido.

6- POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS

Não há.

7- POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS

A pesquisa deverá fornecer subsídios, aos professores da Educação Básica, que contribuam no processo de reflexão e problematização referente as questões relacionadas a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço/tempo escolar.

Considerando as informações constantes dos itens acima, consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

- 1 - A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;
- 2 - É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;
- 3 - É garantido o anonimato¹⁰⁶;
- 4 - Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

¹⁰⁶ Nos casos em que se fizer necessário o uso da voz ou da imagem (incluindo foto) do participante deve-se elaborar documento à parte, concedendo tal autorização.

5- A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, que a referenda e

6 - O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande-MS _____/_____/_____

1) _____

Nome e assinatura do (a)

() Sujeito da pesquisa

() Responsável pelo participante

Meio de contato: _____

2) _____

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)