

PRODUÇÃO DE INDIVIDUALIDADES MANEJÁVEIS: um olhar sobre a escola nessa linha.¹

Florisa Brito²

*Novo personagem entra em cena, mascarado.
Terminada uma tragédia, começa a comédia,
com sombrias silhuetas, vozes sem rosto,
entidades impalpáveis.*

(Michel Foucault – Vigiar e Punir)

PREFÁCIO

A partir de meus primeiros contatos com as ideias de Michel Foucault, tive a expectativa de poder encontrar, por essa via, explicações para uma infinidade de situações com que me deparava, que me pareciam incoerentes, ou chegavam a ser absurdas. Algumas dessas situações me envolviam diretamente, outras testemunhei; de outras ainda, tive conhecimento por meio de narrativas convincentes, ou até comprovadas. Por envolver contextos bem diversificados, nos quais eu acabava estando – às vezes a contragosto e, de todo modo, com ínfima liberdade de escolha, ao que sempre me pareceu – e pela constância e abrangência dessas situações estranháveis, tornou-se cada vez menos plausível que se tratasse apenas de peculiaridades desse ou daquele ambiente. De fato, tais percepções, mesmo sendo descontínuas e carecendo de análise efetiva, abrangiam os mais diversos recortes da sociedade, a começar pelos próprios microambientes de famílias.

Outros pensadores, a cujas ideias tive acesso anteriormente, não respondiam às interrogações que me ocorriam a propósito desses fatos e atitudes, que me pareciam contrassensos. Se respondiam, pelo menos não o faziam de maneira acessível ao meu entendimento e, assim, a impressão que eu tinha – até um dado momento – era de que tais pensadores ignoravam as realidades minhas conhecidas. Hoje, tendo aprimorado, tanto quanto me foi possível, o processamento dessas vivências, e já sob o efeito de desvendamentos que Foucault leva a termo ou desencadeia; reavalio e me pergunto o quanto daqueles posicionamentos teóricos pode ser, sensatamente, atribuído a falta de oportunidade de examinar os contextos ou, ainda, a falta de

¹ **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

² **FLORISA** de Lourdes **BRITO**, Mestre em Linguística. Disponibilizado em dezembro de 2020.
Site pessoal: www.florisabrito.me - Contato: brito.florisa@gmail.com

perspicácia ou ingenuidade. Possivelmente, alguns preferem a comodidade de não tomar conhecimento, optando, em certo sentido, por *não querer saber*, para *deixar como está*, para não ir fundo em questões difíceis. Outros, imagino, talvez cheguem a ver, ao menos em parte, mas preferem não dar a conhecer; optam por desvios, disfarces, camuflagens, porque assim convém, por tudo que está em jogo – alguns exemplos trago de memória, mas, com certeza, não é pertinente mencioná-los.

Foucault desenvolve um conceito de poder, não na perspectiva de instância legitimada, de força evidente, ostentada, mas como elemento que se disfarça, escamoteia suas intenções, camufla sua origem. A esse poder, que circula no meio social em toda a sua extensão e profundidade, importa menos ser reconhecido e interessa mais os efeitos aos quais visa, os resultados que obtém, naquilo que impede e naquilo que produz, provoca ou desencadeia. Desde as instâncias mais opulentas, passando pelas medianas e atingindo até o mais insignificante poderzinho, é na malha social, em todos os seus fios, que o poder existe, é sustentado, retroalimentado, revigorado.

Sob essa ótica é que apresento este ensaio, cujo tema subjacente – que não pretendo equacionar – é a (de)formação das individualidades, mediante um processo que produz, em larga escala, indivíduos com características convenientes para aproveitamento econômico e político dentro do sistema a que estão atrelados. Essa linha de produção não atinge uma padronização perfeita de individualidades, porém, é frequente um alto grau de semelhança entre aquelas forjadas sob um mesmo molde – idealmente, a partir de características iniciais minimamente apropriadas a tal modelo – e destinadas a desempenhar papéis equivalentes no teatro social. Tendo em mente esses padrões e papéis, é possível espantar-se menos, quando certas situações voltam a ser encenadas de maneira análoga, em contextos e épocas diferentes, com outros participantes.

Esse processo de produção de individualidades, malgrado a sua eficiência, não está livre de um elemento residual: uma casta de indivíduos que parecem não pertencer a nenhum modelo, e que são dessemelhantes também entre si, a quem poderíamos chamar de autênticos; embora sejam massivamente (des)qualificados com bem outros adjetivos. “Desajustado”, por exemplo, já foi um termo desqualificante usado com frequência, para caracterizar indivíduos que destoam de moldes sociais que, supostamente,

deveriam espelhar. Ressalte-se que não costuma ser facultada individualmente a escolha de algum modelo preferido, entre os disponíveis, pois a distribuição dos papéis deve atender a objetivos mais amplos, que envolvem questões, não só exteriores, mas até mesmo alheias ao plano individual.

Nos absurdos cotidianos, atuam – até mesmo quando o fazem por inércia – individualidades majoritariamente fabricadas a propósito. Sempre me intrigou certa semelhança entre determinados contextos, que, a meu ver, deveriam distinguir-se totalmente, tendo em vista as finalidades explícitas de cada um deles. E eis que na página 250 de *Vigiar e Punir*, depois de tantas revelações solidamente fundamentadas, Michel Foucault formula esta interrogação retórica: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”

Inicialmente, tive a pretensão ingênua de conseguir abarcar, de um fôlego, os seguintes recortes sociais e seus desmembramentos: contextos familiares; contextos escolares; contextos de trabalho; e inclusão social de pessoas com deficiência. A ideia de compor esse conjunto foi baseada na percepção de que esses temas se encontram fortemente imbricados. Entretanto, malgrado esse entrelaçamento, e apesar de muitas outras inter-relações que se possam perceber no funcionamento social, constatei a conveniência de reduzir drasticamente o enfoque, a fim de tardar menos a ter algo que apresentar. Neste sentido, opto por abordar, neste ensaio, o Sistema Escolar. Oportunamente, quem sabe, poderei dar continuidade ao plano original.

Utilizo, neste texto, situações e episódios ilustrativos, o que não significa que os considero extraordinários. Da mesma forma, se pontuo uma dada trajetória dentro do Sistema Escolar, não é com o intuito de destacá-la, como se tivesse especial relevância, mas, simplesmente, como uma maneira de conduzir a reflexão; numa perspectiva que supõe, sem a pretensão de demonstrar, que as circunstâncias pessoais são fortemente condicionadas pelo entorno de sua atualidade, mas também por circunstâncias precedentes, assim como irão interferir, em alguma medida, nas condições vindouras. Tudo isso, não de maneira exata, previsível, inevitável, mas no sentido de forças que atuam continuamente, sujeitas a reforços e a resistências, bem como a competições entre si.

PRODUÇÃO DE INDIVIDUALIDADES MANEJÁVEIS: um olhar sobre a escola nessa linha.
Florisa Brito - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS www.florisabrito.me brito.florisa@gmail.com

Esclareço que o conteúdo que só agora, no ano de 2020, elabore e apresento, resulta de vivências e reflexões de um longo período anterior, que vai até o final de 2019; portanto, não está sendo considerado o atual momento, fustigado por uma pandemia e por suas consequências funestas; sejam as consequências inevitáveis ou as que, por razões espúrias, não se evitam. Diante de uma crise como esta, é de se esperar grandes alterações no funcionamento social, o que não impede, todavia, que ocorram apenas ajustes no mesmo modelo. De todo modo, nem mesmo mudanças radicais começam do zero: transformam o que havia, pois, por definição, mudar pressupõe haver algo a ser mudado. Por ser improvável que se possa analisar a atualidade sem levar em conta as condições de épocas precedentes, suponho que, mesmo havendo transformações a serem analisadas oportunamente, ainda serão pertinentes as reflexões que ora exponho.

Florisa Brito
 Dezembro de 2020

.....

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO. 1 COMPILAÇÃO DE IDEIAS FOUCAULTIANAS. 1.1 Rarefação do discurso. 1.2 Suavização das punições. 1.3 Evolução do julgamento. 1.4 Microfísica do poder. 1.5 Processos disciplinares. 2 CAMINHOS DA ESCOLA. 2.1 Considerações iniciais sobre relações de poder. 2.2 O Sistema de Ensino. 2.3 Os primeiros anos escolares. 2.4 A continuidade improvável. 2.4.1 No colégio das freiras. 2.4.2 No colégio estadual. 2.5 Primeira desistência e mais um passo. 2.6 Lapsos e grau em dois decênios. 2.7 O Mestrado. 2.8 No Doutorado, um mergulho. CONSIDERAÇÕES FINAIS. REFERÊNCIAS.

INTRODUÇÃO

O que preside a todos esses mecanismos não é o funcionamento unitário de um aparelho ou de uma instituição, mas a necessidade de um combate e as regras de uma estratégia. [...] As noções de instituição de repressão, de eliminação, de exclusão, de marginalização, não são adequadas para descrever [...] a formação das atenuações insidiosas, das maldades pouco confessáveis, das pequenas espertezas, dos procedimentos calculados, das técnicas, das “ciências” enfim que permitem a fabricação do indivíduo disciplinar. [...] Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de “encarceramento”, objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa estratégia, temos que ouvir o ronco surdo da batalha. (FOUCAULT, 1999, p. 334)

Com estes fragmentos do último parágrafo do livro *Vigiar e Punir*, estabeleço um ponto de partida para o que pretendo expor; dada a pertinência de elementos nucleares do pensamento foucaultiano que aí se destacam. Da referida obra, principalmente, procedem as noções fundamentais sobre as quais se estribam estas reflexões; noções que representam apenas uma ínfima proporção do que o livro tem a oferecer. Do ponto de vista das situações e episódios que me servem de referência para as ponderações que apresento no capítulo 2, esclareço que minha trajetória – um tanto errática – propiciou-me o acesso a uma diversidade significativa de ambientes e, assim, por não me resguardar na indiferença, acumulei certa quantidade de percepções e inquietações que me forçavam a refletir; embora, durante muito tempo, elaborando apenas interrogações, sem nada decifrar – sem saber como é, mesmo assim aprendendo como não é – e de certo ponto em diante, logrando montar alguns quebra-cabeças, ainda que, na maioria das vezes, *a posteriori...* comparando alturas de torres e de casas, depois de ter me afastado da cidade³.

Vigiar e Punir, embora tenha como subtítulo “o nascimento da prisão”, abarca de maneira ampla a sociedade, no que se refere à investigação histórica de base; e quanto ao que desvenda, desobscurece, ou desmascara, difícil – se não impossível – seria apontar onde, em que contexto não se aplica. Não foi sem

³ “Somente depois de teres deixado a cidade verás a que altura suas torres se elevam acima das casas.” Nietzsche.

razão que, em nota⁴, depois de haver claramente terminado o livro, o autor afirma que o *interrompe* – uma indicação de que resta muito por dizer ou, quem sabe, que o assunto seja mesmo inesgotável – e sugere-o como “pano de fundo histórico” para outros estudos.

Embora seja incontestável a relevância da obra por esse ângulo histórico, meu interesse maior é pela conceituação que aí se engendra; além de ser este viés conceitual que, especificamente, interessa às reflexões que ora apresento. De todo modo, é preciso ressaltar que, ao construir sua teoria, o autor esquadrinha a realidade social, com o intuito de interpretar as tramas que a constituem, valendo-se de dados das mais diversas fontes. Mantendo essa tônica, no encerramento do livro, cita um texto de autoria desconhecida, embora com indicação do tempo e do lugar. Trata-se de uma publicação anônima em “La Phalange”, de 1836, cuja íntegra não importa reproduzir aqui, sendo suficiente mencionar trechos do início e do final, de maneira a indicar do que se trata; para ilustrar como Foucault não se limita a examinar apenas fontes mais tradicionais.

Moralistas, filósofos, legisladores, e todos os que gabais a civilização, aí tendes a planta de vossa cidade de Paris bem ordenada: planta aperfeiçoada, onde todas as coisas semelhantes estão reunidas. [...] enfim, a guerra encarniçada de todos contra todos. (Ibidem, p. 333)

Foucault propõe abordar os castigos como “tática política” e a suavização da pena – que deixou para trás os espetaculares suplícios – como técnica de poder, entendido este como uma tecnologia. Considera a tecnologia do poder como princípio formativo, tanto do direito penal, como das ciências humanas. Nessa perspectiva, incumbe-se de “compreender ao mesmo tempo como o homem, a alma, o indivíduo normal ou anormal vieram fazer a dublagem do crime como objetos da intervenção penal” (Ibidem, p. 29). Propõe-se o objetivo de:

[Desvendar a] história da alma moderna em julgamento [...] Tomar a punição como uma função social complexa [...] Analisar os métodos punitivos [...] como

⁴ Nota 12, na última sequência de notas: “Interrompo aqui este livro que deve servir como pano de fundo histórico para diversos estudos sobre o poder de normalização e sobre a formação do saber na sociedade moderna.”

PRODUÇÃO DE INDIVIDUALIDADES MANEJÁVEIS: um olhar sobre a escola nessa linha.
Florisa Brito - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS www.florisabrito.me brito.florisa@gmail.com

técnicas que têm sua especificidade no campo mais geral dos outros processos de poder. (Ibidem, p. 26-27)

A respeito da alma, instância já sujeita a distintas abordagens, é fundamental compreender como Michel Foucault a caracteriza. Em síntese, trata-se de algo cuja existência tem como referência o corpo – seu interior, superfície e entorno – e decorre de um funcionamento:

Funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. [Essa alma nasce] de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. [...] É o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. (Ibidem, p. 32-33)

Foucault considera ilusória a visão teológica de alma. Todavia, adverte que o pretense novo homem, apresentado em novas perspectivas que o desembaraçam da alma segundo a teologia, não escapa de ser:

Efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (Ibidem, p. 33)

A sujeição, entretanto, não elimina a possibilidade de resistência e de confronto. Nessa linha de raciocínio, o filósofo faz referência a episódios da História recente, quando ocorriam grandes revoltas de prisioneiros em várias partes do mundo, com reivindicações que eventualmente podiam parecer irrelevantes, confusas ou até contraditórias; argumenta que não estavam em jogo reclamações específicas, pois, na verdade, tratava-se de embate dos corpos contra o corpo institucional, em razão do papel deste como instrumento e vetor de poder, com toda a tecnologia que o compõe; também nos discursos produzidos pela prisão, era desse confronto que se tratava.

Ainda a respeito do corpo, por mais que já houvesse uma variedade de abordagens relativas ao tema, Michel Foucault apresenta esta: o corpo se

encontra envolvido por um *campo político*, no qual é visto como *força de produção* e, como tal, é alvo de *relações de poder e dominação* para que se torne *produtivo e submisso*; mesmo as necessidades, são calculadas, administradas, tornam-se instrumento na política de sujeição. Saber sobre o corpo e controlar suas forças, mais que vencê-las, é tarefa da qual se encarrega a *tecnologia política do corpo*: uma espécie de *microfísica do poder*, que as instituições e aparelhos de estado manejam, utilizam em suas manobras, mas cujos *mecanismos* e *efeitos* se localizam em outro nível. Por mais que haja efeitos decorrentes do uso dessa tecnologia, ela não se presta a ser identificada ou localizada, produzindo-se entre os funcionamentos e os corpos, estes constituídos de materialidades e forças.

Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. O mais das vezes, apesar da coerência de seus resultados, ela não passa de uma instrumentação multiforme. (Ibidem, p. 29)

Essas são algumas questões teóricas que inspiram as reflexões ora compreendidas. No primeiro capítulo, apresento uma síntese de alguns conteúdos abordados por Michel Foucault, selecionados a partir da afinidade com o enfoque deste ensaio. Não me atenho a questões históricas, que foram brilhantemente tratadas pelo autor, e que contribuíram para a consistência de sua teoria. Tampouco tenho a pretensão de isolar ou de hierarquizar os conteúdos apresentados, pois, estes mesmos se inter-relacionam, assim como se relacionam com muitos outros que o autor apresenta.

No segundo capítulo, sob a inspiração do pensamento foucaultiano, caminho pelo esboço de uma trajetória de estudante, com o intuito de refletir a respeito do Sistema Escolar, tomado como recorte de nossa sociedade. Entendo que o sistema não tem existência real independente dos indivíduos que o compõem. No entanto, grande parte dos indivíduos representam certo número de papéis – o que não é particularidade desse contexto, mas inerente à sociedade como um todo – e, desta forma, certas situações tendem a se reproduzir; na medida em que certos modelos de indivíduos encenam papéis análogos, contribuindo para a continuidade da produção de individualidades manejáveis, dentre outros efeitos. Por essa tendência de que episódios análogos

sejam reencenados com outros participantes, é que se torna pertinente pontuar uma trajetória, com intuito exemplificativo.

Não me proponho a expor a confrontação entre as situações descritas e as noções teóricas; limito-me a tecer alguns comentários. Deixo aberta essa possibilidade. Abstenho-me, portanto, de equacionar, na trajetória em foco, a atuação da “instrumentação multiforme” do poder, com suas “disposições”, “manobras” e discursos descontínuos.

CAPÍTULO 1

COMPILAÇÃO DE IDEIAS FOUCAULTIANAS

Este capítulo consiste em exposição de ideias de Michel Foucault, selecionadas conforme os objetivos específicos deste ensaio, e extraídas das obras referenciadas. Com o intuito de minimizar a monotonia das repetições, limito a explicitação da referência, basicamente, aos trechos de citação direta, advertindo que, **no presente capítulo, tudo é dito segundo Foucault**. Trata-se de uma pequena amostra, tendo em vista que, com base nesse autor, até mesmo se nos limitássemos, por exemplo, à leitura de Vigiar e Punir, poderíamos adentrar a uma gama inesgotável de discussões profundas e abrangentes.

1.1 Rarefação do discurso – do livro A Ordem do Discurso

Foucault considera provável que, em toda sociedade, a produção do discurso esteja sujeita a controle, seleção, organização e redistribuição, mediante procedimentos “que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 8-9). O autor afirma que, em nossa sociedade, a rarefação se efetiva por meio de procedimentos de exclusão, tanto externos quanto internos ao discurso; e também por condições de funcionamento do discurso. “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (*Ibidem*, p. 8). A razão para o discurso ser alvo de tantos procedimentos de controle é que ele coloca em jogo o desejo e o poder. Nesse jogo, o discurso é veículo de poder e, ao mesmo tempo, objeto de desejo, pois

desejamos nos apoderar do discurso; enquanto apoderar-se do discurso significa, conseqüentemente, apoderar-se do poder que ele veicula.

Foucault aponta três procedimentos externos de exclusão do discurso: o princípio da interdição; o da separação e rejeição; e o da vontade de verdade. Desses, a interdição é o mais evidente e mais familiar, abrangendo o assunto, a circunstância e o sujeito que fala, essas três instâncias que se entrecruzam de maneiras diversas: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (*Ibidem*, p. 9). Quanto ao princípio de separação e rejeição, divide os discursos em dois lados opostos, separando o aceitável do inaceitável. É o que ocorre, por exemplo, na oposição entre razão e loucura. O discurso do louco, mesmo que possa ser tratado de várias formas, e ainda que sua abordagem tenha passado por muitas transformações ao longo do tempo, continua cercado de todo um aparato, que demonstra a separação desse discurso; ainda que se trate de dar voz ao louco e escutá-lo em silêncio, no tratamento para curá-lo, esse silêncio atento mantém a separação.

Por fim, o princípio da vontade de verdade consiste na oposição entre verdadeiro e falso. Em certos casos, “a separação entre verdadeiro e falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta” (*Ibidem*, p. 14). Todavia, de uma maneira mais ampla, o verdadeiro é construto histórico, sujeito a arbitrariedades e a modificações, passível de se impor com violência: o verdadeiro reflete a vontade de verdade que o impõe. Assim, a oposição entre verdadeiro e falso é um princípio de exclusão, que rejeita o discurso que não obteve a validação social de verdadeiro.

Desses três princípios de exclusão, os dois primeiros, ao longo do tempo, têm perdido espaço para o terceiro. Cada vez mais, em vez de interdição, ou de separação e rejeição, a exclusão se faz pela vontade de verdade, que impõe aquilo que rotula como verdadeiro e, assim, valida certos discursos e invalida outros. Todavia, é da vontade de verdade que menos se fala.

A vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade. (Ibidem, p. 20)

No que concerne aos procedimentos internos, Foucault afirma que consistem em classificar, ordenar e distribuir os discursos, visando a controlar o acontecimento e o acaso do discurso. Um desses procedimentos é o comentário, que se baseia na existência simultânea de dois níveis de discurso na sociedade: um nível dos discursos cotidianos de efeito momentâneo e outro de “fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas [...] que se conservam, porque [...] se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (*Ibidem*, p. 22). Esse desnivelamento perdura, apesar de ser relativo, inconstante e instável. O comentário consiste em retomar um desses textos primeiros, usá-lo como origem de outro discurso e, assim, com a condição de dizer e, de certo modo, realizar o primeiro texto, possibilita dizer algo além dele, de uma maneira que afasta o risco de um dizer novo, mediante o disfarce da repetição, situando a novidade na volta daquele texto, e não no que é dito. Assim, trata-se de uma repetição que tenta se disfarçar, e na qual pode não haver nada além do que já havia no texto primeiro; por outro lado, pode-se dizer algo a mais, esquivando-se da responsabilidade pelo dizer.

Outro procedimento interno de rarefação do discurso, complementar ao do comentário, decorre do princípio do autor, que não é constante, nem vigora em todo tipo de discurso. No conjunto dos domínios em que o princípio do autor se aplica, o papel dele não é o mesmo para todos os domínios, nem permanece igual no decorrer do tempo. Por exemplo, na ciência, o papel do autor perdeu muito de sua importância, enquanto, na literatura, essa importância foi reforçada. Não se deve negar a existência do indivíduo que escreve e inventa. Porém, a função do autor, seja aquela assumida pelo que se encontra vigente em sua época, ou modificada por ele, mas, ainda assim, assumida como um papel a ser desempenhado, terá efeito sobre os recortes que fará em sua obra em construção, limitando o acaso do discurso.

Finalmente, a política discursiva é o princípio de procedimento interno, sujeito a variações, que se opõe tanto ao do comentário como ao do autor, está presente em determinados espaços discursivos, e estabelece as condições para os discursos possíveis. Essas condições de possibilidade não reúnem tudo que é verdadeiro nem tudo que pode ser aceito sobre algo, e abrangem, não só verdades, mas também erros que cumprem funções juntamente com as verdades. Por exemplo, a partir de um dado momento, a medicina, sob pena de

PRODUÇÃO DE INDIVIDUALIDADES MANEJÁVEIS: um olhar sobre a escola nessa linha.
Florisa Brito - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS www.florisabrito.me brito.florisa@gmail.com

não se classificar como medicina, deve construir suas noções conforme determinado modelo, utilizando os termos desse modelo. Outro exemplo: as ideias de Mendel foram rejeitadas pelos biólogos e pelos botânicos da época, porque seus métodos e seu horizonte teórico eram estranhos à Biologia de sua época; enquanto Schleiden, umas três décadas antes, pôde formular “um erro disciplinado”, que estava de acordo com as regras da Biologia, negando a sexualidade vegetal. Segundo o princípio da política discursiva:

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘política’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. (*Ibidem*, p. 35)

As condições de funcionamento do discurso, por sua vez, promovem a rarefação dos sujeitos que falam. Trata-se, em certas regiões de discurso (diferenciadas e diferenciantes), de determinar as condições de funcionamento dos discursos, impondo certo número de regras aos indivíduos que os pronunciam: satisfazer certas exigências ou ser, antes de tudo, qualificado para isso. Entre essas exigências, estão os rituais. Outra forma de impor são as sociedades de discurso, como os antigos rapsodos, e muitas formas contemporâneas de regimes de exclusividade e divulgação. As doutrinas (religiosas, políticas, filosóficas) aparentam ir no sentido inverso, pois tendem a difundir-se, entretanto,

*A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciados para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos, e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam. (*Ibidem*, p. 43)*

Existe correlação, frequentemente, entre todos esses princípios de rarefação, mediante os quais, os sujeitos que falam são distribuídos nos discursos, e certos sujeitos se apropriam de certas categorias de discursos. “Em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos” (*Ibidem*, p. 43).

1.2 Suavização das punições – do livro Vigiar e Punir

Na obra *Vigiar e punir - nascimento da prisão*, Foucault apresenta, logo no início, dois exemplos de atividade penal. O primeiro é a narrativa detalhada do suplício de um condenado à morte, envolvendo crueldade extrema diante de plateia: humilhação pública, torturas horripilantes, esforço violento para que o supliciado confessasse e se arrependesse publicamente. A confissão e o arrependimento eram ingredientes a serem acrescentados ao espetáculo, e não possibilidades para atenuar a pena. Com base nesse relatado inicial, bem como em numerosos outros elementos históricos que fundamentam outros trechos do livro, o autor mostra como a punição, em determinada época, constituía-se num espetáculo público de tortura e humilhação, envolvendo formas horríveis de destroçar o corpo, tanto antes como depois da morte, sendo esta, frequentemente, provocada lentamente, para prolongar o sofrimento. Assim, a violência e o assassinato, se cometidos pelos indivíduos comuns, eram declarados crimes horríveis; porém, as autoridades atuavam dessa forma, justificadamente.

O segundo exemplo é um regulamento, datado de três décadas mais tarde, sobre a gestão rigorosa e pormenorizada do tempo dos confinados em uma casa de detenção em Paris; cada atividade estava definida rigorosamente, incluindo trabalho, oração, refeições e tudo quanto devia ser feito durante cada dia. Nos dois exemplos, não se trata do mesmo tipo de crime nem da mesma espécie de delinquente. Mesmo assim, ambos representam um estilo penal, pois, malgrado a enorme diferença de procedimentos entre um exemplo e outro, nos dois casos, trata-se de agir sobre o corpo do condenado.

Na sequência, o livro apresenta uma evolução histórica das formas de punir os indivíduos considerados criminosos. No decurso de algumas décadas, vai sendo abandonada a ostentação da violência física com características de espetáculo público de crueldade e horror, que abrangia métodos de tortura variados, amputações, esquartejamentos e muito mais. Também houve alterações concernentes ao que se considerava crime, quanto aos níveis de gravidade, a respeito do que era permitido e o que, mesmo proibido, era tolerado; embora tenha prevalecido certa estabilidade, no decorrer de dois séculos. A título de exemplo, a blasfêmia, cuja criminalização decorria do poder

de influência da religião, deixou de ser classificada como crime. O que alterou mais profundamente, porém, foi a maneira de julgar e punir.

A transformação que fez com que as práticas de ostentação de crueldade fossem deixadas para trás foi considerada, à época em que ocorria e sem ter suscitado discussão em profundidade, como humanização das punições; interpretação que deve ter sido suficiente para que se dispensasse a análise. Outras grandes transformações institucionais estavam ocorrendo, em termos de regulamentação, procedimentos, julgamentos, o que poderia colocar em dúvida a pertinência de tratar em separado a questão dos castigos, de destacá-la do conjunto dessa reorganização do Sistema Penal. Entretanto, não há dúvida de que os métodos punitivos passaram, sim, por transformações radicais, com a substituição dos espetáculos de crueldade por outras práticas e, com o tempo, a tendência foi desconsiderar o assunto. Mas, como os fatos históricos revelam, outras razões bem diferentes de humanização levaram à extinção dos castigos violentos.

Os suplícios haviam começado a provocar reações inconvenientes por parte do público, tais como: ânimos exaltados, tentativas de arrebatá-lo ou para castigá-lo; tendência a se habituar à violência ou a imitá-la; sentimento de empatia em relação aos condenados, cujas misérias eram semelhantes às suas. Assim, uma vez que a violência ostensiva no ato de punir não estava surtindo os efeitos pretendidos, a ênfase foi se dirigindo para a certeza da punição; era preferível convencer a população de que os crimes não ficariam impunes. Com o passar do tempo, o entusiasmo por executar a punição foi sendo substituído por um certo constrangimento em ter que punir; os castigos vão se tornando mais discretos e sofisticados, e também mais suaves, pelo menos sob o ponto de vista físico. O ritual público desaparece, cedendo a vez ao simples procedimento, que deve passar despercebido, tanto quanto possível. Em vez da humilhação pública, que caracterizava a infâmia, o que se torna vergonhoso é o fato de ser condenado, ou acusado, ou suspeito, pois até a mera suspeição já marca negativamente o indivíduo – marca simbólica que substitui a marcação física em partes do corpo, anteriormente praticada.

Como exemplo dessa evolução, tem-se a utilização da guilhotina, a partir de 1792, mediante a qual “a morte é então reduzida a um acontecimento visível, mas instantâneo” (FOUCAULT, 1999, p. 17). Se bem que “a Revolução

logo a revestiu de um grandioso rito teatral. Durante anos, deu espetáculos” (Ibidem, p. 19). Uma “sobriedade punitiva” vai se instaurando a partir do começo do Século XIX, embora esse processo não tenha sido uniforme nem regular, consideradas a espacialidade e a temporalidade de sua efetivação. Ainda que o corpo continue envolvido, modifica-se a relação entre castigo e corpo, seja no sentido de empregar métodos menos espalhafatosos de atingir o corpo, seja no sentido de interferir no corpo para atingir algo além dele.

“O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (Ibidem, p. 13), em que se infligem penas que privam de direitos (até do direito de existir, no caso da pena capital) sem causar dor (exemplo disso é a aplicação de tranquilizante aos sentenciados à morte, antes da execução); muito embora, excetuando-se a multa, as diversas formas modernas de punição refiram-se de algum modo ao corpo – entre elas a deportação, por exemplo. Certamente, nunca deixaram de existir “complementos punitivos”, paralelamente à punição propriamente dita, como é o caso na prisão, em que, à privação da liberdade (a pena em si), sempre foram acrescentados certos castigos físicos. A crítica ao sistema penitenciário, surgida na primeira metade do século XIX, alegando que ele não estaria punindo suficientemente, evidencia a expectativa (não formalizada judicialmente) de que a pena, que é a privação da liberdade, deva ser extrapolada mediante outras punições que não constam na sentença.

De todo modo, não há dúvida de que a época das crueldades espetaculares praticadas pelo sistema punitivo ficou no passado. Todavia, enquanto os ostensivos castigos físicos, pelo menos oficialmente, praticamente desapareceram, as punições foram assumindo outras formas mais sutis e sofisticadas de atingir o indivíduo, adotando um estilo incorpóreo. “À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (Ibidem, p. 20). O ato de punir, em sua nova complexidade, apoia-se em outros campos de saber e de atuação, o que se mostra vantajoso, tanto em termos de eficiência quanto em termos de fracionamento da responsabilidade.

Assim, o processo de suavização das penas, tomado superficialmente como humanização e pouco discutido, foi, na verdade, desencadeado por circunstâncias que tornaram os espetáculos de violência inconvenientes, custosos e pouco eficazes para os objetivos pretendidos. Tais objetivos iam

muito além da compensação pelos crimes, envolvendo diretamente demonstração de poder e coibição de atos criminosos futuros; além do fato de que a classificação de um ato como criminoso decorre diretamente das relações de poder e dos interesses vigentes. A título de ilustração, o que era definido como crime à época dos suplícios, de modo geral, dependia explicitamente da condição social do acusado.

Além disso, a suavização refere-se especificamente à intervenção direta sobre o corpo, porque, ao mesmo tempo, a punição passou a atingir mais profundamente o indivíduo, de maneiras mais sutis e sofisticadas. O que não mudou essencialmente foi o fato de que a pena não se destina – pelo menos não somente – à reparação do crime. A penalidade faz parte de uma complexa engrenagem em funcionamento na sociedade.

1.3 Evolução do julgamento - do livro Vigiar e Punir

Assim como as formas de punir se modificaram, também houve transformações no método de imputação das penas, isto é, no julgamento, a partir do século XIX. Em lugar de punições correspondentes aos crimes praticados, surge e vai se destacando uma tendência de “modular os castigos segundo os indivíduos culpados” (FOUCAULT, 1999, p. 12). O julgamento passou a extrapolar o crime ou delito para alcançar a qualificação do indivíduo, mediante todo um aparato, cujo pretexto é “explicar o ato”; aparato que vai muito além do juiz, constituindo um poder de punir fracionado, que envolve profissionais de diversas áreas: psiquiatria, psicologia, sistema penitenciário, educação.

[...] Julgam-se também as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos de meio ambiente ou de hereditariedade... [...] Todo um conjunto de julgamentos apreciativos, diagnósticos, prognósticos, normativos, concernentes ao indivíduo criminoso encontrou acolhida no sistema do juízo penal. (FOUCAULT, 1999, p. 21- 23)

O diagnóstico psiquiátrico, ao classificar o indivíduo como louco, servia inicialmente para eliminar a culpabilidade. No entanto, foi sendo assimilado pelo Sistema Penal como uma maneira de possibilitar que o julgamento – que antes se concentrava no crime, e estabelecia a punição para o criminoso com base nesse crime – passasse a focalizar o próprio criminoso. Em outras palavras,

já não se trata apenas do julgamento do crime, mas também, e especialmente, da avaliação – como um julgamento de outra espécie – da pessoa que o cometeu. Em suma, quem passou a ser julgado foi o indivíduo, e não mais o crime.

Qualquer crime agora e, em última análise, qualquer infração incluem como uma suspeita legítima, mas também como um direito que podem reivindicar, a hipótese da loucura ou em todo caso da anomalia. E a sentença que condena ou absolve não é simplesmente um julgamento de culpa, uma decisão legal que sanciona; ela implica uma apreciação de normalidade e uma prescrição técnica para uma normalização possível. O juiz de nossos dias — magistrado ou jurado — faz outra coisa, bem diferente de “julgar”. (Ibidem, p. 24)

O rol de crimes e sua escala de gravidade também passaram por alterações ao longo das décadas, mas a transformação mais significativa ocorreu no objeto do julgamento, que deixou de ser o ato praticado e passou a ser o indivíduo que o pratica, cuja alma se procura alcançar – nesse sentido de alma que é decorrente de um funcionamento e existente na superfície, no entorno e no interior do próprio corpo. Entre a medicina e a jurisprudência, noções vão surgindo e integrando o processo de julgamento, tais como “monstro”, “anomalia psíquica”, “pervertidos”, “inadaptados”, supostamente como esforço para explicar o ato, mas que se prestam simplesmente a qualificar um indivíduo. Se a alma do criminoso é levada em conta no processo, não é para contribuir com o julgamento do crime, mas para que seja também julgada e participe da punição. A fixação da pena não está vinculada somente ao crime, mas também ao julgamento que se faz do indivíduo criminoso, cujo comportamento poderá, ainda, interferir na duração da pena e nas formas de cumpri-la.

O Sistema Penal, agregando contribuições de diversas áreas, é autossuficiente para “produzir a verdade”, dispendo de todo um aparato com estratégias e procedimentos que produzem provas e culminam na sentença, tudo sem a participação do acusado. Entretanto, é típico desse aparato induzir à confissão, podendo usar todo tipo de coerções; ironicamente, mesmo quando obtida por métodos coercitivos, a confissão deve ser reputada espontânea. Assim, por um lado, a confissão é dispensável para o desfecho, ou seja, para a produção da verdade pelo Sistema Penal, propriamente dito, e por suas forças coadjuvantes. Por outro lado, a confissão é conveniente em dois sentidos: por ser uma prova forte o bastante para, praticamente, dispensar o trabalho difícil

e incerto de produzir outras; e porque, ao confessar, o acusado assume a responsabilidade pela verdade produzida, assim conferindo mais poder a essa verdade e elidindo a obscuridade e a incerteza do processo. “Não é bastante (como dizia Ayrault que não gostava nem um pouco desses processos secretos) que os maus sejam justamente punidos. É preciso, se possível, que eles mesmos se julguem e se condenem” (*Ibidem*, p. 57).

Obviamente, essas características processuais não são uniformes e invariáveis quanto às épocas e aos lugares, mas, de qualquer forma, quer sejam acirradas, atenuadas ou, por que não, mascaradas, traçam o perfil de um sistema que se pretende capaz de, supostamente, punir os crimes. Por exemplo, as práticas inquisitoriais de tortura para obter confissões, oficialmente aceitas na Idade Média, reproduzem-se de forma atenuada, ou mesmo mascarada, nos interrogatórios violentos e coercivos da atualidade, geralmente mantidos nos bastidores, sem recomendação oficial, mas endossados tacitamente. De modo geral, finge-se não ter conhecimento de que ocorre violência e coerção e, em caso de se escancararem os fatos, limita-se a manifestar repúdio, a repreender, ou seja, quase nada é feito no sentido de efetivamente punir tais atos ou de coibir a sua continuidade. No entanto, se o pretexto para a tortura é a obtenção da verdade, trata-se de um equívoco, pois, ao serem torturados, alguns dos que são realmente culpados conseguem continuar negando, enquanto, dentre os inocentes, alguns não suportam e confessam crimes que não cometeram.

O julgamento passou a agregar tantos elementos extrajurídicos, que a responsabilidade pela decisão se torna difusa, extrapolando, em muito, o sistema judiciário. Quando o juiz dita uma sentença, essa decisão pode estar justificada em muitas outras conclusões a que chegaram especialistas de outras áreas. O poder de punir, que havia sido honroso e motivo de ostentação, tornou-se constrangedor, como se fosse uma obrigação desagradável. Melhor dizendo, a face constrangedora do poder é essa que surge pelo reflexo de sua imagem no espelho-sociedade. Assim, deixa de ser vantajoso ostentar o poder de julgar e convém fracionar o seu funcionamento, envolvendo-o num aparato de técnicas e conhecimentos diversificados. Desta forma, o poder de punir se acha justificado e sustentado, mediante inúmeras especialidades e, ao mesmo tempo, a imagem indesejada perde força, devido à pulverização da responsabilidade pelo julgamento.

Eis algumas das questões abordadas por Foucault, no que diz respeito à transformação histórica pela qual passou o poder de julgar, intrinsecamente ligado ao poder de punir - ou ambos compondo o poder de julgar e punir.

1.4 Microfísica do poder

O poder é fundamental nas questões discutidas por Michel Foucault, ainda que essa categoria tenha permanecido inicialmente implícita, evoluindo no decorrer dos estudos. O próprio autor sinaliza que o tema já se destacava em seus textos quando ainda não estava bem definido: “no ponto de confluência da *História da loucura e As palavras e as coisas*, havia, em dois aspectos muito diversos, esse problema central do poder que eu havia isolado de uma forma ainda muito deficiente” (FOUCAULT, 2014, p. 40). Esse elemento foi emergindo da investigação de determinados contextos da sociedade, campos de conhecimento, atividades profissionais, e a partir da análise de determinadas questões, como, por exemplo, a loucura, a construção do saber, a evolução do Sistema Penal. A partir de um dado momento, o poder constitui-se como categoria, dentro de uma nova abordagem, que toma esse termo – poder – num sentido diferente do que lhe era atribuído até então.

Para Foucault, o poder é indissociável da sociedade, apresentando-se na forma de processos de poder: habita os fios de toda a trama social, circulando pelos micro e macroambientes; funciona em movimento, e por funcionar é que existe; não se presta a ser possuído, mas apenas exercido. Distingue-se do poder entendido como instância sustentada por um princípio de legitimidade, que, em caso de extrapolação, de abuso, desvirtua-se em tirania e, neste caso, torna-se ilegítimo. Os processos de poder independem de legitimação por quaisquer vias, por se tratar de relações de forças, que produzem lutas e submissões. Nesse embate, a instabilidade é a regra, coexistindo com estabilidades nunca definitivas. Ocorrem consolidações, fragilizações, deslocamentos de poder; o que não pode, em si, ser tomado como bom ou ruim, vantajoso ou inconveniente, pois, qualquer valoração dos efeitos dessas transformações deverá adotar alguma perspectiva – benéfico ou prejudicial em que aspecto, e para quem.

O poder não corresponde à simples subjugação de dominados por dominantes; é uma estratégia cujos efeitos devem-se a “disposições, a

manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos... [envolvendo] ... uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (Ibidem, p. 30), em que forças se exercem em múltiplas direções, gerando pontos de conflito e de instabilidade, em permanente clima de batalha, não se tratando de cessão ou de conquista; o poder não se deixa conter por divisas, fronteiras, ramifica-se por toda a sociedade, na forma de engrenagens de *micropoderes*. Os efeitos dos micropoderes podem se tornar historicamente significativos, caso se reflitam na rede, ou podem não passar de instabilidades localizadas, quer sejam passageiras ou relativamente duradouras.

As relações de poder envolvem o corpo num campo político, pois, convém que o corpo seja economicamente utilizável e, para que seja força útil, deve ser produtivo e submisso. Como instância política, o corpo abrange também a alma, entendida como esse funcionamento na superfície, no interior e no entorno do corpo. Convém que as forças desse corpo sejam controladas, em vez de vencidas; que o corpo seja adestrado, em vez de derrotado; para que seja produtivo. Por isso, as relações de poder “o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais [...] onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado” (FOUCAULT, 1999, p. 29). Tudo isso, porém, ocorre mediante relações complexas e recíprocas, que estão longe de ser unidirecionais, definitivas ou estáveis. O processo de sujeição é operado por meio da “tecnologia política do corpo”, que pode envolver violência e ideologia, mas não apenas, e que pode continuar sendo de ordem física, mesmo quando atua sutilmente, sem causar terror, sem utilizar a força ou armas. Os resultados que produz são coerentes, no entanto, sua constituição é fragmentada.

Seria impossível localizá-la, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir. Mas ela mesma, em seus mecanismos e efeitos, se situa num nível completamente diferente. Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças. (Ibidem, p. 29-30)

Nessa microfísica, entende-se o poder como algo que se exerce, como uma estratégia que envolve manobras, táticas, técnicas e funcionamentos, que

produz efeitos de dominação; não em decorrência de um privilégio cedido ou conquistado, mas como efeito dessas estratégias, mediante uma batalha interminável numa “rede de relações tensas”. Não se trata simplesmente de obrigar ou proibir. A dominação não consiste em estar na posse de um poder e aplicá-lo sobre os que não o possuem, mas, em produzir efeitos por meio de posições estratégicas, num funcionamento que abrange também a participação dos dominados, de maneira complexa.

Entretanto, também ocorrem imprevistos, resistências, efeitos inesperados, indesejados. Surgem divergências e lutas, que podem provocar inversão nas relações de força, mesmo que algumas vezes seja transitória. A previsibilidade é relativa, e a típica instabilidade exige constantes atualizações no processo. Nenhuma dominação pode ser considerada definitiva, por mais que perdure, por mais que seja eficaz; mas não se trata, necessariamente, de derrubar totalmente e começar do zero, podendo haver rearranjos. De todo modo, apenas episódios que repercutirem na rede em que estão inseridos se tornarão significativos. As relações de poder operam na sociedade como engrenagem complexa, cujo alcance é amplo e profundo, não se limitando a determinados antagonismos, tais como as relações entre governo e cidadãos ou entre classes sociais, por exemplo.

Foucault vai contra a corrente que opõe poder e saber, que acredita que o poder, por seus interesses e imposições, cria obstáculos ao saber. Discorda também do princípio segundo o qual, para adquirir sabedoria, faz-se necessário renunciar ao poder, por ser este enlouquecedor. Numa nova perspectiva, o autor aponta uma implicação direta entre poder e saber – o poder saber – considerando que, por um lado, toda relação de poder constitui um correspondente campo de saber, o que vai além de simplesmente favorecer ou utilizar o saber conforme lhe convenha. Por outro lado, todo saber surge marcado pelas relações de poder em que está inserido e, por sua vez, também estabelece relações de poder. Assim, não se trata de julgar se o conhecimento foi produzido por um sujeito livre ou não dos sistemas de poder, porque, de toda forma:

O sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o

PRODUÇÃO DE INDIVIDUALIDADES MANEJÁVEIS: um olhar sobre a escola nessa linha.
Florisa Brito - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS www.florisabrito.me brito.florisa@gmail.com

constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (Ibidem, p. 31)

A análise do “investimento político do corpo” e da microfísica do poder depende, antes de tudo, de uma abordagem pertinente do poder e do saber, que desista, por um lado, das ideias de poder que o associam a propriedade, conquista, contrato, ou que o buscam na oposição entre violência e ideologia; e que desista, por outro lado, de tentar distinguir entre saber desinteressado e saber vinculado a interesses. Tal análise exige:

[Uma] “anatomia política”, que trate do “corpo político” como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber. (Ibidem, p. 31-32)

Uma parte dessa anatomia deve tratar das técnicas punitivas: tanto daquelas utilizadas à época dos suplícios, que atingiam o corpo de modo violento e espalhafatoso, quanto dessas técnicas historicamente mais recentes, que se dirigem à alma, mesmo que sejam para atingir – também, mas não apenas – o corpo. O corpo como campo político, abrangendo também a alma como funcionamento, decorre de uma dualidade que faz com que o corpo seja, ao mesmo tempo, um elemento físico transitório e um lugar que recebe as marcas de “mais poder” ou de “menos poder”. Nos extremos de uma linha que pudesse medir o poder, estariam, como imagens inversas entre si, o corpo do soberano, com o máximo de poder, e o corpo do condenado, com poder nenhum. Os dois extremos têm os seus rituais próprios, que correspondem a marcas: do mais poder do soberano e do menos poder dos que recebem punição.

Estes são alguns dos princípios que constituem a noção de poder, de acordo com Michel Foucault. Compreender, fundamentalmente, em que consiste o poder nessa perspectiva, torna-se essencial para que sejam compreensíveis muitas outras questões que o filósofo aborda.

1.5 Processos disciplinares – do livro Vigiar e Punir

Com base em farto material histórico, Foucault avalia que a existência da prisão, bem como das punições em geral, deve-se a uma “tecnologia política do corpo”, que exerce poder sobre o corpo. A tecnologia da alma, por sua vez – operada por educadores, psicólogos e psiquiatras – tenta mascarar a tecnologia do corpo, mas não passa de um de seus instrumentos. Entender o poder punitivo é um elemento para entender a alma moderna, que é marcada por essa tecnologia do poder sobre o corpo. Enquanto a teologia cristã afirma que a alma nasce merecedora de castigo, em decorrência do pecado original, a alma historicamente constituída, instância que se distingue daquela alma teológica, nasce como resultado do castigo e de outros procedimentos.

A alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma “alma” o habita, [...] efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (FOUCAULT, 1999, p. 33)

No Século XVII, os procedimentos adotados para enfrentamento da peste abrangiam regulamento, inspeção, vigilância, controle, registro e gerenciamento das informações, possibilitando localizar, examinar e distribuir cada indivíduo. Nesse contexto, “a relação de cada um com sua doença e sua morte passa pelas instâncias do poder” (Ibidem, p. 220). Uma ordem rigorosa se impõe para eliminar a desordem, não só relativamente ao contágio, mas a roubos, pilhagens, agitações e todo tipo de perturbação.

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos [...] constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar. [...] por meio de um poder onipresente e onisciente que se subdivide ele mesmo de maneira regular e ininterrupta até a determinação final do indivíduo, do que o caracteriza, do que lhe pertence, ou do que lhe acontece. (Ibidem, p. 221)

A peste inspirou a produção de uma ficção literária característica, girando em torno de uma espécie de desordem festiva. “Mas houve também um sonho político da peste, que era exatamente o contrário” (Ibidem, p. 221), que almejava a estrita divisão, a regulamentação total, que pudesse eliminar a aterrorizante desordem, o descontrole assustador: a ambição política “da

determinação a cada um de seu ‘verdadeiro’ nome, de seu ‘verdadeiro’ lugar, de seu ‘verdadeiro’ corpo e da ‘verdadeira’ doença. [...] A lepra suscitou modelos de exclusão [e] a peste suscitou esquemas disciplinares” (Ibidem, p. 221-222). Na situação da lepra, o gerenciamento consistia em dividir a sociedade em dois lados, mediante exclusão e isolamento dos leprosos. Uma vez excluídos, a sociedade ficava livre de suas presenças impuras, deixava de contá-los como parte dela e, assim, restabelecia a pretendida pureza. O tratamento dado aos pestilentos é muito diferente. “Os pestilentos são considerados num policiamento tático metuculoso onde as diferenciações individuais são os efeitos limitantes de um poder que se multiplica, se articula e se subdivide” (Ibidem, p. 222).

O contexto da lepra e o da peste suscitam, cada um à sua maneira, o exercício do poder sobre os indivíduos, o controle sobre eles, o desmonte de “suas perigosas misturas”. Mas, no caso da peste, em vez do sonho de uma sociedade pura, trata-se da utopia do governo perfeito, tendo como meta a “sociedade disciplinar”. Neste caso, é preciso agir sobre todos, mas não da mesma maneira; ajustar as ações às diferenças, para garantir eficácia e abrangência. Em vez de excluir, é necessário vigiar, examinar, controlar, fazer funcionar uma hierarquia de poder à qual nenhum dos indivíduos escapa. Mesmo tão diferentes entre si, esses dois grandes esquemas mostram-se compatíveis e, no decorrer do tempo, vão se complementando, conforme se verifica em procedimentos implementados no Século XIX.

Tratar os “leprosos” como “pestilentos”, [...] individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões [...] duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc. (Ibidem, p. 222-223)

Foucault (2014) revela que, ao estudar as origens da medicina clínica, analisando a arquitetura hospitalar da segunda metade do Século XVIII, período marcado por muitas mudanças nas instituições médicas, identificou uma organização arquitetônica voltada para uma vigilância que, ao mesmo tempo que era global, era também individualizante, pois separava criteriosamente os indivíduos a serem vigiados; e acreditou que essa organização fosse específica

da medicina da época, com suas crenças próprias. Posteriormente, avalia que a reorganização das prisões, na primeira metade do Século XIX, pauta-se pelos mesmos princípios, embora já sob influência do *Panopticon* de Jeremy Bentham, geralmente mencionado nos respectivos projetos. Por fim, o autor constata que a vigilância está presente de forma generalizada na sociedade, sendo uma instância que, de uma forma ou de outra, em sua diversidade de estilos, instrumentos, intensidades, alcances e limites, tem sempre papel importante na dominação e, portanto, conexão direta com o poder.

O princípio do *Panopticon*, segundo Foucault (2014, p. 319), é o seguinte: “na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre, a qual possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção.” Conforme o autor explica, cada cela possui uma janela para o exterior, pela qual entra luz que a atravessa; e uma janela para o interior. Assim, um único vigia na torre pode ver o interior de cada cela; ao passo que não há visibilidade entre uma cela e as outras; e, pelo efeito da luz, o interior da torre não é visível para quem se encontra na cela, portanto, o prisioneiro não sabe, em dado momento, se está sendo vigiado ou não.

De acordo com Foucault, foi Bentham que formulou o *Panopticon*, deu-lhe nome e o apresentou como uma grande inovação, porém, a ideia não era inédita. “Parece que um dos primeiros modelos de visibilidade isolante foi colocado em prática nos dormitórios da Escola Militar de Paris, em 1751” (Ibidem, p. 320), apesar da ausência do ponto de vigilância centralizado; elemento que já aparece nas construções de Claude-Nicolas Ledoux, como a salina construída em Arc-et-Senans. Além disso, existira um zoológico com essas características, que pode ou não ter inspirado Bentham.

Na estrutura arquitetural panóptica, o efeito da vigilância torna-se automático, permanente, porque o detento está consciente de que sua presença é visível e não consegue saber quando, eventualmente, não está sendo olhado. Esse efeito dispensa o uso contínuo do poder, devido a essa perfeição com que funciona, demonstrando que o importante é saber-se vigiado, e que não basta e nem é preciso que um vigia observe incessantemente o prisioneiro. Assim, esse aparato arquitetônico, por si mesmo, independentemente de quem o opere, institui e sustenta uma relação de poder. Os detentos estão subjugados nessa situação de poder, mas, ao mesmo tempo, são portadores do poder; por

se saberem vigiados, vigiam a si mesmos e uns aos outros. Esse modelo estrutural, que rompe a correspondência entre ver e ser visto, propicia um funcionamento que pouco depende de intervenção.

Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. (Ibidem, p. 224)

O uso da força torna-se desnecessário para ditar o comportamento dos indivíduos, porque a visibilidade faz com que cada um desempenhe duplo papel no processo de sujeição: sendo o alvo, mas também aplicando a sujeição a si mesmo e, desta forma, perpetuando essa vitória decidida por antecipação, que dispensa o confronto físico. “O Panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder. Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia” (Ibidem, p. 226-227).

A proposta de Bentham para utilização do Panóptico era mais específica, voltada para a solução dos problemas que as prisões apresentavam, como uma maneira sábia e cruel de enjaular. Mas, o fato é que esse modelo tinha um potencial imaginário muito poderoso, de maneira que avançou para as mais diversas aplicações e perdurou no tempo, por ser apropriado à imposição de tarefa ou comportamento a múltiplos indivíduos; por seu agir discreto, espontâneo, econômico, desencadeando efeitos que se multiplicam em rede. É um instrumento de governo, inovador, que potencializa qualquer aparelho de poder, e que se pode integrar a qualquer tipo de função em qualquer área de atuação. Assim, a tecnologia de vigilância do *Panopticon* foi muito bem recebida e implementada nas mais diversas áreas da sociedade, para vigiar prisioneiros, pacientes, estudantes, trabalhadores. Todavia, os procedimentos de vigilância disponíveis na sociedade moderna vão muito além.

O modelo disciplinar da peste era eficiente, mas violento. O Panóptico, ao contrário, “funciona fora daquelas formas súbitas, violentas, descontínuas, que estão ligadas ao exercício da soberania, [porque é capaz de] se exercer de maneira contínua nos alicerces da sociedade, até seu mais fino grão” (Ibidem, p.

231). Esse novo campo de poder não é o corpo do rei, como outrora havia sido, mas,

toda aquela região de baixo, a dos corpos irregulares, com seus detalhes, seus movimentos múltiplos, suas forças heterogêneas, suas relações espaciais; são mecanismos que analisam distribuições, desvios, séries, combinações, e utilizam instrumentos para tornar visível, registrar, diferenciar e comparar: física de um poder relacional e múltiplo, que tem sua intensidade máxima não na pessoa do rei, mas nos corpos que essas relações, justamente, permitem individualizar. (Ibidem, p. 231)

Tanto o conjunto de procedimentos adotados em relação à peste, quanto o modelo Panóptico, são esquemas disciplinares, mas distintos entre si. O primeiro surgiu numa situação extraordinária que exigia respostas, e diante da qual o poder atuou com toda a visibilidade e demonstrou todo o seu alcance, impondo-se, inovando, controlando a tudo e a todos, onde “o que se mexe traz a morte, e mata-se o que se mexe” (Ibidem, p. 228). O segundo, um século e meio mais tarde, surge como modelo destinado às situações ordinárias, cuja finalidade é “definir as relações de poder” entre as pessoas, nos mais diferentes contextos.

O panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania mas as relações de disciplina. [...]Ele programa, ao nível de um mecanismo elementar e facilmente transferível, o funcionamento de base de uma sociedade toda atravessada e penetrada por mecanismos disciplinares. (Ibidem, p. 232)

Tem-se duas imagens opostas de disciplina. Uma é da peste, baseada no fechamento, limitada espacialmente, que tem funções negativas, que é incumbida de proibir, impedir, parar, romper comunicações. Esse estilo disciplinar avançou para além do contexto da peste, reproduzindo-se em instituições diversas, tais como escolas dirigidas por instituições religiosas, por exemplo, mantendo a característica da limitação por fronteiras, isto é, permanecendo como um sistema cujo alcance estava delimitado, cujas regras vigoravam num contexto definido. A outra imagem é a do panoptismo, cujas funções são positivas, ou seja, a disciplina não é mais incumbida de impedir o indesejado, mas de fazer com que aconteça o pretendido. Para tal fim, funciona como dispositivo de coerções sutis que devem intervir no exercício do poder,

para que ele ganhe em leveza, rapidez e eficácia, e assim, um novo tipo de sociedade seja instaurada: a sociedade disciplinar.

A comparação entre as duas imagens de disciplina torna evidente a transformação. No entanto, outras transformações profundas, talvez com menos visibilidade, estão relacionadas a essa. Uma dessas transformações foi a inversão da função das disciplinas, que passou de negativa – proibir, impedir, neutralizar – para positiva, cabendo-lhes otimizar, tanto quanto possível, a utilidade dos indivíduos. Assim, o que se pretendia obter com o emprego das disciplinas mudou consideravelmente, talvez radicalmente: em vez de proteger um ordenamento que se desejava manter, o objetivo passa a ser o de provocar transformações que atendam a determinados interesses. Outra transformação histórica foi a ramificação dos mecanismos disciplinares, tanto pela multiplicação dos estabelecimentos, como pelo avanço de seus mecanismos para além de seus espaços, por exemplo, quando o interesse da escola não se limita mais aos alunos e passa a envolver os pais. Além das transformações citadas, outra de grande importância foi a estatização dos mecanismos de disciplina, mediante a qual, muitas funções disciplinares que antes eram exercidas por instituições privadas foram sendo assumidas pelo Estado.

Na sociedade disciplinar, as relações de poder se distribuem infinitamente, mediante a atuação do poder disciplinar, que consiste numa tecnologia que se infiltra em todas as outras modalidades de poder. As disciplinas, como qualquer sistema de poder, são técnicas que tem por objetivo colocar ordem nas multiplicidades humanas, porém, distinguem-se por envolver táticas de poder que visam a diminuir os custos econômicos e políticos; neste último caso, no sentido de fazer com que o sistema se torne mais discreto, praticamente invisível, e que provoque pouca resistência. Além disso, buscam intensificar e expandir os efeitos de poder, de forma que seu alcance seja total e não haja fracasso e, ainda, agem no sentido de incrementar a docilidade e a utilidade, pela potencialização de todos os seus aparelhos, sejam pedagógicos, médicos ou quaisquer outros.

Alguns processos históricos, no âmbito econômico, jurídico e científico, propiciaram a formação da sociedade disciplinar, levando as disciplinas a assumirem essa tripla finalidade. Por um lado, com a explosão demográfica, a partir do Século XVII, houve a necessidade de fixação da população flutuante, em expansão; tendo aumentado também o número de integrantes no interior

dos grupos que se pretende controlar (escolares, doentes e outros mais). Outro aspecto conjuntural refere-se ao aparelho de produção, que se torna mais complexo, mais extenso, seu custo aumenta e, então, é preciso torná-lo mais rentável. A transformação das disciplinas deve envolver esses dois processos e sua correlação; o que nenhuma das formas disciplinares que haviam antes, nem a soma desorganizada delas, podia fazer; devido às lacunas que existiam em sua extensão, aos conflitos que ocorriam entre elas e, especialmente, por serem dispendiosas sob vários aspectos. Entre eles, pelo custo direto ao Tesouro, pelo grande peso indireto desse custo sobre a população e, porque seus procedimentos, baseados sempre em subtrair (retirar dinheiro, produtos, homens ou o tempo de homens mediante os recrutamentos, encarcerar ou banir os vagabundos), suscitava resistências que exigiam o contínuo reforço. Nas novas disciplinas, surgem técnicas derivadas de um modelo inverso de economia de poder, que, em vez de basear-se em violência e retirada, têm como princípio “suavidade-produção-lucro”, segundo o qual, essas técnicas permitem ajustar a multiplicidade de homens e de aparelhos de produção, entendendo-se produção, não no sentido estrito, mas abrangendo “a produção de saber e de aptidões na escola, a produção de saúde nos hospitais, a produção de força destrutiva com o exército” (Ibidem, p.242).

O ajustamento que estas disciplinas estão incumbidas de realizar impõe alguns problemas, mas, ao contrário das anteriores, elas estão aparelhadas para solucioná-los. Esses problemas que dificultam o manejo útil das multiplicidades são reduzidos por meio de fixação, imobilização ou regulamentação dos movimentos. Mas, uma multiplicidade organizada propicia a formação de forças e, então, as disciplinas devem “neutralizar os efeitos de contrapoder [...] que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluios — tudo o que pode se originar das conjunções horizontais” (Ibidem, p. 242). Contra os perigos da horizontalidade, as disciplinas utilizam separação e verticalização, estabelecendo hierarquias rígidas e criando barreiras individualizantes entre os elementos de um mesmo nível. Além disso, a própria multiplicidade é usada como instrumento para extrair o máximo de cada elemento, com rapidez e baixo custo, mediante “esses métodos de conjunto que são os horários, os treinamentos coletivos, os exercícios, a vigilância ao mesmo tempo global e minuciosa” (Ibidem, p. 243). Mas não apenas cada elemento precisa ter o máximo de utilidade, como

também a multiplicidade deve ser, no todo, mais útil do que a soma das individualidades que a compõem e, para isso, são usadas técnicas “de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas” (Ibidem, p. 243).

Em suma, é na própria multiplicidade, e não por atuação sobre ela a partir de um ponto que lhe seja exterior, que as disciplinas fazem funcionar as relações de poder, com o mínimo de custo, o mais discretamente possível, e na mais perfeita articulação com as outras funções próprias às multiplicidades; mediante instrumentos como vigilância hierárquica, classificação, julgamento, registro.

As disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las [...] seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola... (Ibidem, p. 243)

O aumento da população levou o aparelho de produção a desenvolver novos métodos para manter esse contingente e também utilizá-lo. No sentido inverso, a multiplicidade, tornada útil por tais métodos, acelera a acumulação de capital. Do ponto de vista político, as formas de poder que eram violentas e dispendiosas (em seu custo econômico, mas também político), deram lugar a uma tecnologia que obtém a sujeição de maneira calculada e minuciosa, que mostrou eficácia nos grupos a controlar e adaptou-se perfeitamente às atividades de produção. A disciplina torna viável, com um mínimo custo, reduzir a força do corpo a força política, e maximizar a utilidade desse corpo.

As técnicas do panoptismo desempenharam incessantemente o papel coercitivo para garantir a efetivação do poder das estruturas jurídicas. Os limites que o direito parece traçar na sociedade moderna são invalidados pela maquinaria das disciplinas, que é “ao mesmo tempo imensa e minúscula”.

As disciplinas são “uma espécie de contradireito [com a função de] introduzir assimetrias insuperáveis e de excluir reciprocidades. [...] Hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam. [...] No espaço e durante o tempo em que exercem seu controle e fazem funcionar as assimetrias de seu poder, elas efetuam uma suspensão, nunca total, mas também nunca anulada, do direito. (Ibidem, p. 245-246)

A redistribuição do poder pelas normas jurídicas é uma face da sociedade moderna, porém, a outra face é composta pelas disciplinas do mais baixo grau hierárquico, no cotidiano. Por trás dos grandes aparelhos e das lutas políticas que se destacam, estão as minúsculas disciplinas. “Daí sem dúvida a importância que se dá há tanto tempo aos pequenos processos da disciplina, a essas espertezas à-toa que ela inventou, ou ainda aos saberes que lhe emprestam uma face confessável” (Ibidem, p. 246). No que se refere ao poder legal de punir, a prisão, por meio das disciplinas, transforma-o em poder de vigiar. Além disso, enquanto a codificação dos castigos os universaliza, sua aplicação é seletiva, recaindo apenas sobre alguns, e sempre sobre os mesmos. E ainda, se a finalidade proposta é de requalificação, o que se efetiva é o treinamento do criminoso, visando à sua utilidade. Assim, o contradireito assume o lugar do direito, pois, sobre o conteúdo das leis, prevalece a efetividade das eficazes disciplinas panópticas.

Quando os processos históricos, no século XVIII, compõem-se e regularizam-se, é quando “formação de saber e majoração de poder se reforçam regularmente segundo um processo circular” (Ibidem, p. 247). As disciplinas, em relação aos processos históricos, não simplesmente impuseram ordem, mas, transformaram, de maneira que “qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis” (Ibidem, p. 247). Assim, as relações de poder, aprimoradas, incrementam a construção de saber e, ao mesmo tempo, os novos conhecimentos multiplicam os efeitos de poder. Em suma, trata-se da relação poder-saber, evidenciando que não é pertinente pretender encontrar essas duas instâncias perfeitamente livres uma da outra.

Se o panoptismo não foi enaltecido como outros desenvolvimentos tecnológicos seus contemporâneos, existem muitas razões, entre as quais, duas se destacam. Uma razão evidente é o fato de que os discursos que suscitou não adquiriram, de forma ampla ou significativa, o *status* científico. Outra razão “mais real” é que a espécie de poder que as disciplinas panópticas fazem funcionar não é honrosa, portanto, não vale a pena expor a sua origem. A tecnologia disciplinar panóptica, se for comparada com outras invenções, tais como a máquina a vapor, é menos e, em certo sentido, é mais do que elas; pelo que se mostra inapropriada essa confrontação. Alguma equivalência ou

possibilidade de comparação com outras realidades históricas teria que ser procurada nos procedimentos inquisitoriais.

O que esse inquérito político-jurídico, administrativo e criminal, religioso e leigo foi para as ciências da natureza, a análise disciplinar foi para as ciências do homem... [que] têm sua matriz técnica na minúcia tateante e maldosa das disciplinas e de suas investigações. [...] Outro poder, outro saber. (Ibidem, p. 248-249)

Foucault salienta que as ciências empíricas, sob a influência de Bacon, adotaram técnicas de inquérito, que eram próprias dos processos inquisitoriais, mas, que, ao integrar as ciências, destacaram-se dessa origem histórica; e pondera que algum “Grande Vigia”, há de impor, às ciências humanas, a técnica do exame, se conseguir. Ressalta, porém, que o exame, não só manteve a proximidade com sua origem no poder disciplinar, como continuou fazendo parte das disciplinas.

A psicologia é encarregada de corrigir os rigores da escola, como a entrevista médica ou psiquiátrica é encarregada de retificar os efeitos da disciplina de trabalho. Mas não devemos nos enganar: essas técnicas apenas mandam os indivíduos de uma instância disciplinar a outra, e reproduzem, de uma forma concentrada, ou formalizada, o esquema de poder saber próprio a toda disciplina (Ibidem, p. 249).

Enquanto o inquérito, na Idade Média, foi uma imposição, de cima para baixo, sobre a antiga justiça, “a técnica disciplinar invadiu, insidiosamente e como que por baixo, uma justiça penal que é ainda, em seu princípio, inquisitória” (Ibidem, p. 249); o que se impõe a essa justiça, agora, é o indivíduo disciplinar. No Antigo Regime, estraçalhar o corpo do condenado era o ponto máximo que se podia atingir, o auge da exposição da verdade do crime. Na atualidade, porém, não se estabelece um ponto extremo a ser atingido, mas, sim, uma dinâmica que tende ao interminável.

O ponto ideal da penalidade hoje seria a disciplina infinita: um interrogatório sem termo, um inquérito que se prolongasse sem limite numa observação minuciosa e cada vez mais analítica, um julgamento que seja ao mesmo tempo a constituição de um processo nunca encerrado. (Ibidem, p. 250)

O suplício era um encerramento, que cumpria o que fora decidido pelo processo inquisitorial. Por mais horrível que fosse a sua realização, não havia complexidade ou imprevisibilidade significativas. Ao passo que, modernamente, ocorre um prolongamento da justiça, mediante observação, disciplina e exame. Desta forma, a função de juiz é retomada e multiplicada, no período posterior à condenação; como também prevalecem esses procedimentos disciplinares em diversos outros contextos, alheios à justiça penal. “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Ibidem, p. 250). É inevitável que haja semelhanças entre essas multiplicidades, devido aos processos disciplinares que estão presentes em todas elas, embora com as devidas adaptações em cada caso, mas ancorados nos mesmos princípios.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS DA ESCOLA

Sobre as ideias apresentadas no capítulo anterior e sua pertinência ao que exponho neste capítulo, ressalto, inicialmente, que a rarefação do discurso é fundamental para que prevaleça – na sociedade como um todo, a começar pelas relações familiares e alcançando os mais diversos contextos, entre eles, o escolar – a opacidade das intenções, das motivações, dos propósitos almejados; de tal maneira que as coisas ditas se prestam, ao mesmo tempo, a revelar, a disfarçar e a deturpar realidades que subjazem às obviedades superficiais. Em outras palavras, a rarefação do discurso, mediante seus diversos procedimentos, é um elemento primordial para que seja tão difícil, e raro, decifrar o que sustenta as situações e episódios cotidianos, nos contextos sociais em geral, desde os mais restritos aos mais abrangentes.

No que tange à suavização das punições e à evolução do julgamento, com as respectivas contextualizações históricas, e com a elucidação de como surgiram as formas contemporâneas de julgar e punir, são conteúdos que contribuem para compreender tais processos específicos, certamente, mas também para aguçar a percepção sobre as sutilezas e mascaramentos de outras realidades. A microfísica do poder, por sua vez, é o que subjaz continuamente a estas reflexões, ainda que, no decorrer do texto, permaneça quase totalmente

implícita. Quanto aos processos disciplinares, são constitutivos de nossa sociedade contemporânea, da qual se recorta o contexto escolar aqui abordado.

Ao procurar uma maneira de caminhar com estas reflexões, optei por citar pontualmente uma trajetória no sistema educacional, por meio de breves relatos de situações. Caso se tratassem de acontecimentos extraordinários, de caráter pessoal, melhor seria expô-los em estilo biográfico; ou usá-los como ingredientes de ficção. No entanto, assim como é verdade que tais coisas não acontecem com todos e nem o tempo todo, também é verdade que são frequentes, atingem a muitos, e não são aleatórias nem obras do acaso. Assim, o intuito de destacar alguns episódios ou situações não é atribuir-lhes importância extraordinária, mas, simplesmente, apresentar uma amostra ilustrativa; para alguns, tais situações hão de soar familiares, ou semelhantes a outras tantas de seu conhecimento.

Creio que muitas situações aparentemente desconexas, que parecem estar ligadas apenas por uma linha do tempo, podem estar sujeitas a encadeamentos nada aleatórios; com certa frequência, ao que me parece; ainda que seja difícil decifrar essa teia, especialmente porque muitos de seus fios são mestres da invisibilidade. Em suma, trata-se do jogo do poder, no qual alguns são exímios jogadores, enquanto, no outro extremo, muitos outros nem desconfiam que se trata de um jogo.

Arrisco-me, neste ensaio, a causar a impressão de que os capítulos 1 e 2 são desconexos; pois, não assumo a tarefa de explicitar as conexões que percebo, o que, em princípio, pretendia fazer. Optei por não equacionar essas relações e limitei-me a tecer comentários esporádicos a respeito, supondo que, por não se tratar de um texto didático, poderia deixar que o próprio leitor identificasse, ou não, essas relações. Poder-se-ia questionar por que, então, não dispensar a compilação desses conteúdos foucaultianos, e restringir o texto à abordagem, propriamente dita, do contexto escolar. Quanto a isso, ressalto que não poderia omitir que foram as ideias de Foucault que me levaram a estas reflexões sobre o Sistema Escolar, pautadas no esboço ilustrativo de uma trajetória individual; e esclareço, ainda, que o intuito dessa compilação foi apresentar minha leitura desses conteúdos, tendo em vista que, não raro, deparo-me com interpretações que me soam estranhas. Todavia, se, no pior das hipóteses, o leitor não visualizar a conexão entre a reflexão sobre o contexto

escolar e a síntese de ideias foucaultianas, espero que cada parte possa ser de algum interesse, mesmo assim.

2.1 Considerações iniciais sobre relações de poder

No que diz respeito ao funcionamento do poder, numa perspectiva apoiada nas ideias de Michel Foucault, entende-se que, mesmo em determinado recorte do ambiente social, seja amplo ou restrito, não é de um *poder maciço e singular* que se trata, mas de inumeráveis instâncias de poder, funcionando e se entrelaçando; eventualmente em arranjos hierárquicos; às vezes lutando entre si, outras vezes unindo forças; encontrando reforços e confrontos; sujeitas a fortalecimentos e a fragilizações. A ubiquidade do poder, entretanto, não equivale a visibilidade, nem o caracteriza como facilmente identificável ou explicável. Ao contrário, as relações de poder tendem a ser opacas e, frequentemente, produzem ilusões a respeito de como funcionam, com quem está o controle, o que as sustentam, a que interesses atendem.

De um poder assim deriva, a meu ver, a possibilidade de ocupação inócua de um lugar de autoridade, enquanto o poder funciona paralelamente, a partir de outra(s) fonte(s). Em certos casos, pode ser uma questão de tempo até que o poder de fato ocupe a posição oficial que estava sendo preenchida de maneira fictícia. Em outros casos, no entanto, pode haver obstáculos formais intransponíveis – até prova em contrário – para a oficialização do poder subjacente, que, neste caso, continua funcionando às ocultas. Nesse exercício camuflado do poder, as posições ocupadas, quer estejam ou não localizadas numa organização hierárquica, são peças fundamentais do jogo, em virtude dos acessos que tais posições propiciam; tanto acessos atribuídos, como outros oportunistas indiretamente. Entretanto, de um modo geral, o funcionamento de poder é estabelecido e mantido, menos diretamente entre as posições ocupadas, e mais de pessoa para pessoa, de tal forma que a troca de pessoa(s) gera instabilidade, e exige adaptações, podendo até provocar a desistência quanto a um lugar específico de poder, e o investimento em outro que se mostre, em dado momento, mais promissor.

Exemplo de situação em que existe impedimento para que o poder clandestino se oficialize, seria o de um(a) subalterno(a) exercendo o poder de fato, ou seja, fazendo prevalecer a sua vontade em decisões aparentemente

tomadas pelo(a) chefe, enquanto não preenche – esse(a) subalterno(a) – os requisitos para ocupar formalmente a posição de chefia; seja por não ter a formação exigida, por não estar inserido na estrutura (pode até ser um trabalhador eventual), dentre outras questões. Existe uma infinidade de circunstâncias que podem sustentar uma situação assim, tais como: uma personalidade dominante do(a) subalterno(a), prevalecendo sobre um(a) chefe com personalidade submissa (o que pode incluir um envolvimento pessoal entre as partes, tido como ilícito, ou reprovável, enfim, que convém ser mantido em segredo); um(a) subalterno(a) que detém informações sobre fatos escusos, que emprega como instrumento de chantagem ou como moeda de troca; e muitas outras circunstâncias. Enfim, quando é inviável tomar o lugar, mantém-se a interferência camuflada, ou seja, perdura o exercício indireto do poder.

Também são recorrentes situações em que, mesmo havendo possibilidade de ocupar oficialmente o lugar de poder, mostra-se mais conveniente manter-se nas sombras. Um exemplo notório é o de negócios ilícitos mantendo representantes de seus interesses em posições estratégicas de comando, sem, contudo, reivindicarem ou disputarem essas posições; não por serem incapazes de conquistá-las, mas pela vantagem de permanecerem dando as ordens sem se exporem, sem que seu comando venha a público e, eventualmente, seja questionado. Outra situação ilustrativa, a respeito de não coincidência entre posição de poder e exercício de poder, é a de um núcleo familiar, em que o poder aparente recai sobre determinado membro, geralmente – mas nem sempre – devido a convenções sociais e, no entanto, quem exerce o domínio e o controle é outro membro do núcleo; assim como o restante da estrutura hierárquica, no interior desse núcleo, pode ter um funcionamento diferente do que aparenta, ou do convencionado socialmente.

Em toda essa variedade de situações, na maioria das vezes, pode-se, com alguma perspicácia, identificar onde está o controle. Porém, descobrir em que bases ele se assenta é tarefa de investigação e análise, que possibilitem decifrar o jogo. Em certos casos, faz-se necessário extrapolar os limites do contexto em questão, pois a potência pode estar vindo de elemento(s) externo(s). O ambiente escolar, como um dos recortes possíveis da sociedade disciplinar na contemporaneidade, não poderia escapar a esse jogo do poder.

2.2 O Sistema de Ensino

Se é verdade que a escola, bem ou mal, disponibiliza conhecimentos e, nesse sentido, amplia o horizonte de possibilidades para o indivíduo; também é verdade que seus ambientes sabem ser – ainda que não para todos – obscuros, árdus, intransitáveis, de tal forma que muitos estudantes, em diferentes pontos do percurso, podem perder-se ou sucumbir, sem alcançar o que pretendiam; à semelhança de João de Santo Cristo em Faroeste Caboclo⁵. Alguns, devido a características ou condições pessoais, estão mais frágeis; ou são mais intensamente atingidos, no desenrolar dos acontecimentos; assim, sucumbem mais rapidamente – como no caso daquele menino que frequentou a escola por alguns anos e abandonou sem ter chegado a se alfabetizar. Ele aparentava capacidade intelectual em nível comum, porém, seu esforço diário parecia concentrar-se em reagir aos frequentes deboches que lhe eram dirigidos, pelo fato de suas pernas apresentarem uma acentuada dismetria. Há outros estudantes, porém, cujas forças, seja lá como for, tardam a se exaurir diante dos contínuos obstáculos que encontram em sua rota. E tudo isso “não é nada pessoal”, em certo sentido e de acordo com o refrão; e é pessoal, sem dúvida, no sentido de não ser generalizado nem genérico, aplicando-se a propósito e sob medida a determinados indivíduos, pois, ao que tudo indica, alguns desfrutam de uma passagem mais suave pela escola.

Foucault afirma que “os castigos universais das leis vêm aplicar-se seletivamente a certos indivíduos e sempre aos mesmos” (FOUCAULT, 1999, p.246). Seja no Sistema Penal ou nos mais diversos contextos de nossa sociedade, a começar pelas relações familiares – campo especialmente fértil para a proliferação da hipocrisia, e de tautologias tais como “mãe é mãe” – as disciplinas não se aplicam de maneira equitativa a todos os indivíduos. Seria ingenuidade supor que, na escola, haveria de ser diferente. Dentre as espécies de indivíduos/estudantes, de uma maneira mais ampla, podem-se vislumbrar três perfis para o tratamento disciplinar a ser usado. Um perfil é o daqueles para quem os caminhos se abrem, mesmo que, em muitos casos, os rumos lhes sejam ditados, tenham eles consciência disso ou não – há que se investir nesses. Outro, é o dos que passam despercebidos, porque não são vistos como promissores

⁵ Referência à música Faroeste Caboclo, sucesso nos anos 1980, com a banda Legião Urbana, composição de Renato Russo.

nem como ameaçadores aos interesses vigentes, ou porque nem sequer são notados; muito embora esse grupo possa abranger, além dos que realmente passarão discretamente por este mundo, outros que virão a ser notados, para o bem ou para o mal, e ainda outros, que aprenderam a usar uma conveniente capa de invisibilidade, ludibriando o sistema e interferindo no processo.

O terceiro perfil é o dos indivíduos/estudantes que, mediante intrincados procedimentos, são constantemente empurrados para fora, de tal maneira que o eventual avanço dependerá de que tenham energia suficiente para usar na resistência, nesse esforço desgastante e interminável que é necessário para permanecer no jogo. Podemos indagar: por quê? No entanto, cabe outra pergunta: para quê? Para esta, a resposta não deve ser procurada simplesmente nas consequências que irão recair sobre aquele que sai do jogo; ele não é nada, ele tem que ser nada; convém que ele seja nada. A resposta deve ser procurada no jogo que continua, bem como no conjunto das exclusões que se providenciam, envolvendo muitos outros indivíduos.

Se fosse por opção individual; se os indivíduos tivessem consciência sobre esses três grupos de tratamento e pudessem escolher em qual entrar, provavelmente o terceiro permaneceria vazio. Se os que serão forçosamente integrantes deste soubessem de antemão o que os espera, muitos dentre eles evitariam o ambiente escolar, logo que não fossem obrigados a isso. No entanto, esses processos são tipicamente incompreensíveis, pois os disfarces fazem parte de sua eficiência.

2.3 Os primeiros anos escolares

Por onde começar... se o mais recente ainda parece o eco do mais longínquo... se as coisas do começo nunca param de se refletir nas etapas subsequentes... se parece haver sempre novas maneiras de se atingir um alvo, que insiste em se reposicionar e hesita em desaparecer?

Numa época distante, numa localidade rústica – que há muito se descaracterizou – existia um costume de se indagar, às crianças em fase escolar, se já teriam aprendido alguma coisa, ou só o caminho da escola, isto é, nada; como se o caminho fosse pouca coisa. Para a maioria daquelas crianças, o trajeto, a ser percorrido sempre a pé, era longo e difícil: estreitos caminhos embaralhados, exigindo que se conhecesse as direções; perigos naturais

frequentes; travessias inóspitas; necessidade de improvisação constante. Em certos casos, a distância devia ultrapassar dez quilômetros – por estimativa, porque ninguém media. Ulteriormente, e alhures, aqueles percursos podiam ser considerados suaves, em comparação aos sofisticados – muitas vezes sutis – embaraços que proliferam no interior de instituições de ensino, em qualquer nível. As dificuldades daqueles caminhos rústicos, mesmo quando se tornavam desgastantes, eram aceitáveis, porque decorriam das circunstâncias próprias ao meio e, além disso, a natureza circundante recompensava o esforço.

Era a década de 1960, época em que a civilização ocidental passava por grandes transformações culturais. Nessa localidade rural, mal começara a chegar utensílios de matéria plástica; o rádio de pilha era uma novidade tecnológica e um privilégio em algumas residências. Havia, ali, uma escola municipal denominada Machado de Assis; nome este que, naquele contexto, dificilmente significaria alguma coisa para alguém. Sempre se encontrava uma professora com Diploma de 4º Ano, ou seja, tendo cursado as mesmas quatro séries para as quais devia lecionar; se bem que o diploma, propriamente, não se obtinha nessa escola, sendo necessário que, se não todo o último ano, ao menos os exames finais fossem realizados em outra instituição – para os que chegavam até esse ponto dos estudos e, além disso, tinham possibilidade de se deslocarem para essa conclusão.

Sem me perder em extensas e minuciosas descrições, tenho que mencionar alguns elementos que possibilitem visualizar as condições em que funcionava aquela instituição escolar. O material fornecido se resumia a giz; esporadicamente, chegavam alguns lápis, borrachas e cadernos, destinados aos que não podiam comprar e que, na falta desse fornecimento, iam pedindo umas folhas avulsas dos cadernos de colegas; e pegando emprestados lápis e borracha, mesmo que não fossem de reserva e que fosse preciso irremovendo. Frequentemente, até o giz faltava, então se substituíam por uns pedaços de mandioca que eram secados ao sol; ficavam ásperos, mas serviam. Como apagador, usava-se pequenas almofadas recheadas com paina; muitos estudantes gostavam de dar de presente à professora, ou ela mesma trazia de casa. O prédio escolar tinha apenas um cômodo e a porta estava sempre aberta, em amplo sentido: frequentava quem quisesse e “desse conta”; e a entrada não possuía porta propriamente dita, para fechar e abrir, mas apenas o vão; da mesma forma, a janela consistia na abertura, sem possibilidade de fechar.

Também não era fechado o espaço em volta da escola, então, de vez em quando, os primeiros que chegavam tinham que espantar alguma rês, do gado que pastava ali por perto e que entrava pelo vão da porta; ou encontravam sinais de que o gado havia estado lá dentro.

Havia o quadro, e algumas carteiras que comportavam até três estudantes cada uma. Os horários – início, final e recreio – eram calculados por meio de marquinhos estratégicas, nas quais se verificavam posições de sol e sombra; certamente, para que se fizessem essas marcas, alguém deve ter levado um relógio, provavelmente um daqueles de bolso... um que estivesse funcionando, pois, alguns relógios ficavam guardados como relíquias, mas não funcionavam. Essa escola era frequentada por crianças a partir dos seis anos de idade. Em algumas das famílias, os meninos calçavam botinas, e as meninas chinelos; mas, muitas crianças andavam descalças. A escola não fornecia alimentação – nem possuía qualquer mínima estrutura para isso – e, desafortunadamente, parte dos alunos não tinha nada para o desjejum em suas residências, muito menos para levar de lanche – terrível situação, minimizada por aquilo que se podia achar pelos caminhos e por algum compartilhamento, muito limitado, fosse por sentimentos egoístas, por falta de consciência ou por constrangimentos tolos.

Para os que já sabiam ler e copiar, o conteúdo das aulas, assim como as provas, era escrito no quadro; e também havia ditado, como atividade avaliativa ou não. Para os demais, as atividades eram passadas diretamente no caderno de cada um (ou folhas), pela professora e por alguns alunos mais adiantados. O material de uso dos alunos se limitava a lápis, borracha e caderno; permitido o uso de caneta azul para os mais adiantados. Livros, só a professora tinha. Em geral, não havia exposição oral, se bem que não era totalmente proibido fazer perguntas; mas a fala da professora consistia basicamente em fazer a chamada e tentar manter a disciplina. Nesse estilo, as aulas de História e de Geografia podiam ser especialmente incompreensíveis: sem explicações, sem imagens, é improvável que alguém, ali naqueles lugares planos recortados por pequenos córregos, chegasse a compreender o que seria uma península ou uma cadeia de montanhas, por exemplo; embora quase ninguém sentisse falta de saber, ao que parecia – além do mais, o fato de não entender não impedia, necessariamente, de acertar as respostas nas provas.

Ainda que, na mesma região, a realidade tenha se modificado consideravelmente, de maneira que essas condições que procurei esboçar minimamente, não se veem mais, é certo que, em outros lugares, perduram carências de recursos, semelhantes e até muito piores, pelo que se tem notícia⁶. No entanto, ao menos no contexto referido, a precariedade das condições, da qual os elementos referidos compõem uma pequena amostra, não parecia representar um fator decisivo no sucesso ou fracasso dos estudantes; exceto no tocante à carência alimentar, esta sim, visivelmente um divisor de águas no nível de aprendizagem daquelas crianças, embora não se comentasse.

Mas, não se trata, aqui, de estudo de caso, de análise de transformações, estudo comparativo; nada disso. O propósito de mencionar alguns elementos que possibilitem essa visão panorâmica é mapear, muito por alto, a primeira parte de uma determinada trajetória no sistema escolar, que nos serve de fio condutor para refletir sobre aspectos da realidade desse sistema. Três indagações inter-relacionadas, que eu gostaria que caminhassem com os parágrafos deste capítulo, não para serem exatamente respondidas, mas para serem levadas em conta, são estas:

- Que interferências, de que espécie, advindas do próprio sistema escolar e refletindo sobre as individualidades, potencialmente contribuem para que estudantes persistam, interrompam, retomem, desistam?

- Como a escola – em qualquer nível – costuma aplicar, ou não, princípios tais como acolher, apoiar, proteger, incentivar; ou, em sentido inverso, discriminar, rejeitar, humilhar, subjugar, massacrar?

- O que se exige do estudante – além de capacidade intelectual suficiente para aprender os conteúdos oficiais – para que tenha êxito em seu percurso escolar?

Pois bem, nessa localidade referida, havia uma criança, cujo pai valorizava muito os estudos, embora não tivesse, ele mesmo, tido mais que três meses de “escola”, por um sistema que consistiu em passar esse período na casa de um professor – sendo o que havia em seu tempo de juventude. Esse aprendizado foi admiravelmente expandido por esforços autodidatas e pelas

⁶ Nos dias de hoje, o volume e o alcance das informações agigantaram-se, abrangendo notícias até de lugares remotos; portanto, é fácil constatar desníveis em todos os aspectos, se pensarmos na população mundial, ou mesmo entre as localidades brasileiras.

oportunidades esporádicas de conviver com alguns parentes adiantados nos estudos e até graduados. Ele se tornara o único, nas redondezas, capaz de fazer cálculos de pesagem que envolvia descontos (desta forma é que se vendiam porcos, por exemplo), de juros compostos, de áreas de terras, entre outros; usando folhas de cadernos velhos e tocos de lápis. Não que entendesse apenas de aritmética; entendia de heranças, de escrituras, de eleições, de várias outras questões específicas, e de tudo quanto fosse possível aprender pelos noticiários radiofônicos, pela leitura eventual de jornais quando das incursões à cidade, e pelas conversas com pessoas dos mais variados níveis sociais e culturais, ao acaso das oportunidades.

Esse pai ambicionava que os filhos estudassem além das quatro séries fundamentais e, quando foi a vez dessa menina, algumas circunstâncias, do ponto de vista logístico, foram favoráveis. Além da logística que tornou possível, notava-se que ela aprendia fácil, tendo causado surpresa por chegar à escola já sabendo ler, e também sabendo escrever com letras daquelas usadas em impressos. Provavelmente, o que desencadeou esse processo, do qual ninguém havia se dado conta, foi o fato de um dos irmãos ter precisado manter repouso por algum tempo e, durante esse período, ter lido para ela, repetidamente, as historietas de um velho livro que alguém usara no quarto ano, cursado fora dessa localidade. Fora isso, sempre havia algum pedaço de jornal, um almanaque velho, enfim, acesso casual a qualquer material escrito. Já haviam notado que ela mesma abria aquele livro velho e repetia cada história, mas pensaram que se tratava apenas de repetição memorizada e identificada pela figura correspondente. Porém, quando chegou à escola, agora munida de lápis e caderno, conseguia escrever, com aquele tipo de letra, não exatamente as frases do velho livro, mas o que fosse para escrever; de igual maneira, lia o que lhe fosse apresentado. O fato é que ela havia decifrado a linguagem escrita, embora ninguém tivesse lhe ensinado diretamente.

Aquela criança gostava de aprender e tinha facilidade para isso. Ao contrário da maioria, não inventava motivo para faltar à escola e ficava pesarosa quando era obrigada a isso; muito embora não se enturmasse e logo tivesse optado por não sair para o recreio; apesar de nunca se animar a pedir para apagar o quadro, tarefa que as crianças costumavam disputar. Aliás, não lhe agradavam as disputas. O recreio logo havia se mostrado desagradável, porque havia chegado sem saber nada sobre as brincadeiras, e as outras crianças

ficavam impacientes com sua inexperiência. Também lhe desagradavam muitas atitudes que presenciava, nas interações, mesmo que não a envolvessem. De modo geral, ainda que não chegasse a acontecer nada de maior gravidade, as crianças trocavam ofensas e hostilidades, em seus desentendimentos por motivos irrelevantes, e os argumentos se baseavam quase sempre em desvantagens que pudessem ser vistas ou sabidas. Ela achava esse comportamento insensível e estúpido – ainda que não conhecesse esses termos naquela época. Sentia-se incapaz de interferir, ou mesmo de opinar, mas, discordava em silêncio. Era uma criança que falava pouco, e não era por não saber o que dizer ou por timidez. O que a mantinha calada era o temor de que não prestassem atenção, e que a deixassem falando sozinha; desse gosto amargo já havia engolido o suficiente até então, sem aprender a digerir.

Cabe pensar como o sistema escolar, representado pela Escola Machado de Assis nessa primeira etapa, interferia ou não, de maneira significativa, na existência daquelas crianças e, indiretamente, nos habitantes daquela localidade. Uma professora remunerada pelo município era a única representante presente, que deveria conduzir, como fosse, o ano letivo nessa sala mista de quatro séries – ou cinco, considerando-se que havia uma divisão do primeiro ano em “adiantado” e “atrasado”. Raríssimas vezes ocorria a visita, aparentemente inócua, da inspetora municipal, que chegava acompanhada de outras pessoas sem funções definidas. Essa visita era normalmente anunciada com antecedência e desencadeava certas providências: mais rigor com a limpeza das parcas instalações e dos próprios alunos, tanto quanto possível; arrumar as carteiras; lavar as borrachas que iam ficando escuras e manchando o caderno (esfregar no tijolo da parede também dava certo); desfazer as orelhas que iam se formando nos cadernos. Essas coisas se faziam, em função da visita da inspetora; ainda falta saber o que a visita da inspetora fazia pela escola; não se notava efeito algum que resultasse dessa visita.

Certa vez, a prefeitura enviou uns fardos de mantimentos – aveia, leite em pó, coisas assim – supostamente para fazer merenda para os alunos. Foi preciso deixar na casa da professora, porque não era possível guardar na escola. Não havia pessoa designada para fazer essa merenda, nem utensílios de uso, nada. Será que as autoridades tinham em mente algum plano secreto para que isso funcionasse? Provavelmente a ideia era mesmo fazer de conta que agora a escola tinha merenda e apregoar isso em vésperas de eleição, pois, não é

plausível que fossem tão ingênuos, a ponto de acreditarem que a simples remessa resultaria em alimentação para os alunos. Se pensarmos pelo lado dos habitantes da localidade, haveria formas, nada fáceis, mas possíveis, de fazer isso virar merenda, mediante iniciativas, cooperação, esforço; quem sabe se as próprias autoridades tivessem, ao menos, dado sugestões, pedido a colaboração das famílias, pudesse ter havido uma implementação. Melhor do que nada, teria sido dividir esses suprimentos entre as famílias que mais precisavam deles, pois, em algumas residências, mesmo com simplicidade, havia fartura. Porém, se fosse complicado julgar o nível de necessidade, em último caso, poder-se-ia dividir entre todos.

Mas, o fato é que nenhuma providência foi tomada para o aproveitamento e, como o enfoque, aqui, é o sistema escolar, cabe questionar qual teria sido a finalidade de enviar esses mantimentos, essa única vez, e nessas condições. Questionar também que nível de ingenuidade é preciso ter, se não for cinismo, para sustentar que a escolarização estava, realmente, oportunizada a todos, elidindo-se o fato de que muitos empreendiam aquela caminhada diária com o estômago vazio, exceto quando conseguiam enganar a fome com alguma fruta encontrada pelo caminho. Faltava-lhes o mínimo e, se eles não progrediam nos estudos, eram criticados por não serem inteligentes o bastante, ou por serem preguiçosos.

Não seria preciso fazer coisas grandiosas, nem revolucionar a vida daquelas pessoas habituadas à rusticidade, ao desconforto. Bastaria oferecer um mínimo de condições escolares, em termos materiais e de atenção, orientação, apoio, para que houvesse oportunidade real; para que, ainda restando os obstáculos do próprio meio, bem como as dificuldades e a mentalidade de algumas famílias, as crianças não encontrassem obstáculos dentro do próprio sistema escolar. O mínimo: que esse cômodo pudesse ser fechado ao final da aula, para evitar a entrada de animais, que tivesse uma prateleira onde coisas pudessem ser guardadas; que se fizesse um arremedo de cozinha, com um minúsculo e rústico fogão a lenha, onde fosse possível preparar refeições simples; que se contratasse, assim como se contratava a professora, alguém para o preparo dessas refeições e, desta forma, houvesse o fornecimento diário de alimentação; que se fornecessem regularmente caderno, lápis e borracha para os que não conseguiam comprar, em vez de deixá-los à mercê da boa vontade de alguns colegas que lhes dessem folhas

arrancada de seus cadernos, e compartilhassem lápis e borracha. Que a escola recebesse, ao invés de visitas esporádicas fiscalizadoras ou meramente formais, visitas periódicas para verificação e possível atendimento das necessidades, inclusive necessidade de orientações. Que ao início de cada ano, as famílias fossem convidadas a enviarem algum representante adulto à escola, para uma reunião de orientação, de incentivo, e mesmo de pedidos de cooperação, verificando quem poderia ajudar de alguma forma, pois, muitas vezes, existem pessoas que ajudariam se fossem despertadas para isso, mas que não percebem sozinhas o que podem fazer. Enfim, muitas coisas simples, de baixo custo – estes foram só alguns exemplos – poderiam ser feitas para tornar a oportunidade de escolarização mais real para todos.

Para pensar no sistema escolar como algo que abrange mais do que a transmissão de conhecimentos formais, ainda seria preciso olhar para muitas outras questões, a respeito do que se passava naquela escola. Vamos destacar apenas um desses aspectos, referente a como era (não)tratada a questão da diversidade no ambiente escolar; ainda que o discurso da inclusão, propriamente, tenha adquirido grandes proporções mais recentemente. Seja lá quais forem as palavras que se queiram empregar, deixando à parte os termos específicos, inclusão e diversidade, trata-se de ver como as diferenças pesavam nas relações pessoais e, conseqüentemente, no próprio rendimento intelectual dos alunos.

No âmbito daquela escola, não se encontrava uma diversidade tão marcada, quanto poderia ser se todos em idade escolar chegassem até lá; pois, na verdade, alguns nem se punham a caminho. Sabia-se, por exemplo, que algumas crianças, ali, tinham um irmão cego; naquele universo, nem se cogitava que ele pudesse estudar, aprender, mesmo sendo provável que tivesse capacidade intelectual comum. Para a mentalidade vigente naquele contexto, tratava-se de um impossível com o qual se conformar; caso digno de pena e nada a ser feito; uma família muito pobre e com mais esse fardo a carregar. Que a população local encarasse dessa forma é compreensível, pois avaliava na perspectiva de sua realidade, seu nível de conhecimento e suas experiências. Quanto às autoridades municipais, certamente, àquela época, já dispunham de recursos suficientes para atuar de maneira diferente, se assim o desejassem, mas permaneciam confortáveis em suas posições, sem prestar a assistência que deveriam.

Viabilizar o estudo a esse menino cego representaria, de fato, uma dificuldade de difícil superação para as condições reinantes; ou seja, este seria um problema que, para ser superado, demandaria providências complexas e, provavelmente, de custo mais alto; ressaltando-se que, do ponto de vista da locomoção, os irmãos estavam acostumados a levá-lo pela mão a quantos lugares quisessem e, portanto, não seria exatamente um empecilho. O que não seria sensato supor é que essa única professora conseguisse desempenhar a contento mais essa incumbência; ou seja, o caso demandava providências mais amplas. Receber um aluno cego, se fossem mantidas essas condições de funcionamento escolar, seria pura hipocrisia. No entanto, quem foi privado da visão não deveria ser, por acréscimo, privado da oportunidade de acesso ao conhecimento veiculado pelo sistema escolar. Por mais que a cegueira permanecesse como uma dificuldade a ser enfrentada, esse ser humano tinha o direito de ser atendido de forma devida, para que pudesse desenvolver adequadamente suas potencialidades.

Caso a escola tenha a função, até mitificada, de promover melhorias para o ser humano em geral, então deve atender ainda melhor àqueles que necessitam de maiores cuidados, contribuindo para que todos tenham oportunidade de alcançarem melhores condições de vida. Aquele menino cego era quem menos deveria permanecer sem acesso aos estudos, pelo fato de que não conseguiria desempenhar muitas das atividades corriqueiras que outros analfabetos desempenhavam sem dificuldades. Havia uma necessidade real a ser atendida, que não deveria ser ignorada; o acesso deveria ser viabilizado, mediante o emprego dos recursos necessários, dentro das possibilidades disponíveis àquela época. Nada foi feito.

Havia outras diferenças, todavia, muito mais fáceis de serem abordadas com critério, e que também permaneciam ignoradas. Por exemplo, havia um menino que apresentava uma perna visivelmente menor que a outra, fato que chamava atenção quando ele caminhava ou corria – note-se que ele até corria, ou seja, locomovia-se satisfatoriamente. Aquela desarmonia em seu passo tornava-se motivo para constantes piadas, xingamentos, imitações grotescas, enfim, todo tipo de deboche lhe era dirigido por muitos colegas, fosse a partir de alguma divergência que surgia, fosse gratuitamente, por provocação. Tudo isso acontecia frequentemente e o deixava irritado, tanto que, muitas vezes, ele reagia até com agressões físicas; com isso, passou a ser considerado agressivo,

ainda mais que, a partir de certo tempo, sua estatura estava acima dos demais e, então, a briga acabava sendo com crianças menores que ele; as quais, entretanto, sempre provocavam. De fato, ele reagia com agressividade, mas, a reação tornava-se o problema, enquanto as provocações ficavam esquecidas.

Embora sempre exista a influência de fatores externos, para que ocorra esse tipo de comportamento desrespeitoso, era lamentável que não houvesse uma interferência institucional nessa questão. Era difícil julgar, com pertinência, se o fato de não se notar evolução na aprendizagem daquele menino constantemente insultado, resultava particularmente de seu nível de intelecto, pois era pouco provável que ele se concentrasse nos conteúdos escolares, ocupado que estava com tantos conflitos. O que não se pode dizer, absolutamente, é que a condição de suas pernas, em si, poderia interferir em seus estudos; visivelmente prejudicial era o tratamento que recebia, pelo mau comportamento de uns e a apatia de outros. Em dado momento, já bastante crescido, sem ter conseguido progredir, ele parou de frequentar a escola. Atribuir-lhe a culpa exclusiva pelo fracasso, julgando que ele teve oportunidade e não soube aproveitar, exige certa dose de cinismo, a meu ver.

Não se pode dizer que não havia nada que pudesse ser feito para melhorar a convivência escolar para aquele menino, pois, de um jeito ou de outro, ainda que por meio de métodos criticáveis, muito se conseguia, na escola, em termos de coibir e de obrigar. Então, seria possível coibir as atitudes preconceituosas e provocativas. A realidade é que não se dava importância a essa situação, como também não se dava importância a muitas outras questões que, todavia, interferiam nos próprios resultados de aprendizagem, caso fosse essa a prioridade. Não vamos cometer a ingenuidade de responsabilizar apenas a professora, que lá estava desempenhando seu papel em condições precárias. Sem dúvida, ela também poderia, por sua própria iniciativa, adotar outras posturas diante das situações; no entanto, não se pode ignorar que existe toda uma rede de sustentação para as coisas acontecerem assim. Existem os que não veem o problema, os que veem e não se importam, os que se importam e são impotentes, ou se julgam impotentes para interferir e, completando o quadro lamentável, existe indiferença e omissão.

Certamente, havia espaço para uma professora atuar de forma diferente em relação aos conflitos, mas tudo isso estava tão lamentavelmente naturalizado, que talvez ela nem percebesse por sua própria conta. O que nos

leva de volta ao sistema educacional, munido de sua poderosa parafernália, que se perde em picuinhas e acaba, muitas vezes, sendo inútil ou mesmo nocivo a tantos seres humanos. E não nos apressemos a julgar que se trata de falha do sistema, porque seria preciso compreender melhor a que serve o sistema; e só então avaliá-lo em termos de eficácia; só então julgar se falhou quanto aos seus reais objetivos.

Mas aquela menina, cuja trajetória aqui se pontua, ia passando discretamente por tudo isso, e estava livre de muitos dos problemas que atingiam outros alunos: ela aprendia fácil, gostava de fazer prova; apesar de observar muito o que ocorria em sua volta, pouco se fazia notar e, assim, acabava ficando fora das confusões; suas condições materiais não eram das piores, com os pés calçados de chinelos – usar botinas seria muito melhor para aquelas condições, mas, segundo os costumes, era coisa de menino. Trazia seu material básico comprado, saindo de casa com o estômago bem forrado pelo leite adoçado. Não faltava querosene para a lamparina, se precisasse fazer dever de casa à noite. Nesse passo, sem interrupções nem delongas, concluiu a última das quatro séries, tendo feito apenas os exames finais em outra escola rural, um pouco mais distante, que já estava autorizada a fornecer o Diploma de Quarto Ano. Era visível o sucesso da aprendizagem. Quanto a interação, convivência, essas coisas... quem se importava?

2.4 A continuidade improvável

Aquela menina, então com dez anos, depois de ter realizado os exames finais, passou a estudar na cidade, de onde voltava nos finais de semana. Precisava fazer semanalmente uma pequena viagem de ônibus intermunicipal, e mais o percurso de aproximadamente dez quilômetros entre a residência rural e a rodovia, trajeto este, na companhia do pai, algumas vezes a cavalo, outras a pé. A semana se passava entre as obrigações escolares e algumas tarefas domésticas que lhe cabiam onde se hospedava.

2.4.1 No colégio das freiras

Os dois primeiros anos foram cursados num colégio de freiras, socialmente de alto padrão, que oferecia algumas vagas isentas de pagamento, para meninas⁷ que, em contrapartida, trabalhavam na limpeza das dependências da instituição escolar, de segunda a sexta e em alguns sábados; esse arranjo, tido como oferta de bolsas de estudo para alunas pobres, possibilitava que a instituição mantivesse apenas uma faxineira contratada. Para aquela menina, acostumada a discordar em silêncio, essa opção não fazia sentido, porque era provável que conseguisse uma vaga no colégio estadual, que oferecia ótimo nível de ensino, gratuito para todos os matriculados, de quaisquer níveis socioeconômicos; em vez de manter algumas bolsistas/faxineiras no meio de uma elite pagante de altas mensalidades. Além disso, se não houvesse a opção pública, seu pai estava disposto, mesmo com sacrifício, a pagar a mensalidade, pois não achava necessário usufruir da caridade das irmãs; tanto é que sempre tentava compensá-las com algum agrado, daquilo que havia em sua pequena propriedade rural. Caridade cristã era o que aparentava ser, mas seria preciso fazer as contas para verificar se o colégio perdia ou ganhava dinheiro com esse arranjo, embora fosse visível que ganhava pontos na avaliação social, oferecendo esses estudos “gratuitos”.

De toda uma gama de condições e eventos que se poderiam relatar quanto a esse período, pontuo alguns, dentre aqueles que me parecem pertinentes ao tema aqui tratado; seguindo a linha dessa trajetória pessoal ilustrativa. Começando pela estrutura da escola, toda aquela precariedade anterior dá lugar às salas separadas por série – e por turma, dependendo da quantidade dos matriculados na série – com carteiras individuais, professores por matéria, pátio com área coberta, quadra esportiva, mesa de pingue-pongue; muito além de lápis/caderno/borracha, os estudantes usavam vários cadernos, material de desenho, vários livros; uniforme para uso diário, com meias e sapatos, e outro para Educação Física, com tênis. Em comparação com a Escola Machado de Assis, tratava-se de sair do precário e entrar no sofisticado, sob inúmeros desses aspectos visíveis. Todos esses recursos inéditos, no entanto, resultavam numa complexidade de funcionamento que tinha o seu lado cruel,

⁷ O alunado era misto, mas essas “bolsas” eram restritas ao gênero feminino; naquele tempo e lugar, era impensável que meninos/rapazes fizessem esse tipo de trabalho que era exigido em contrapartida.

para quem não soubesse, de antemão, um mínimo sobre essa parafernália. Eis uma das questões em que a instituição escolar, salvo raras exceções, aparenta uma indiferença – se não for propriamente maldade – relativamente aos que chegam; pois seria fácil demais “desperdiçar” uma pequena fração de tempo no início do ano, passando informações e orientações úteis aos alunos novatos, poupando-os, assim, de dificuldades e constrangimentos desnecessários. Sem dúvida, alguns chegam informados, pelo convívio com veteranos; outros, tendo facilidade de interação, tomam conhecimento de maneira mais rápida e indolor. Os de comportamento mais introvertido, entretanto, são penalizados por essa recepção indiferente e lacônica, pois, tendem a não querer “incomodar” com suas dúvidas e, no sentido inverso, são os que se sentem mais incomodados com os reflexos de sua ignorância instrumental.

Se a função principal da escola é promover o progresso intelectual, entende-se que alguns outros cuidados, quando necessários, precisam ser buscados em outros lugares, com outras funções específicas. Entretanto, sem pretender que a escola dê conta de situações muito particulares, creio que ela deveria cuidar de não desencadear, por si mesma, processos que acabam por fragilizar alguns estudantes. A própria evolução intelectual pode vir a ser prejudicada, seja imediatamente ou no correr do tempo, por motivos alheios ao intelecto propriamente. Além disso, seria bom levar em conta o indivíduo integralmente, ainda que se mantivesse o enfoque no intelecto, caso importasse ter um mundo melhor para todos; e isso não precisa ser por generosidade, mas por conveniência, para evitar efeitos colaterais, tendo em vista que nem todos suportam suas próprias insatisfações sem causar danos a outros.

Será suficiente que a escola seja para todos se matricularem? Não importa que ela realmente oportunize o progresso para todos quantos receba? Para isto, teria que haver tratamento amistoso e atento aos variados perfis de estudantes, naquilo que se apresenta de maneira óbvia, seja por se revelar em suas presenças diárias, seja pelo que se saiba de suas circunstâncias anteriores, as quais, pelo menos em parte, podem ser vistas pelos próprios históricos de transferência. Exemplos: se tal aluno(a) foi reprovado(a) algumas vezes, vamos tentar saber algo a respeito, a fim de tratar mais adequadamente essa história; se outro(a) veio transferido(a) de uma escola multisseriada de uma localidade rural, seria pedir demais que alguém desperdiçasse cinco minutos para explicar a essa criança o funcionamento básico dessa instituição onde tudo lhe é

estranho? Melhor ainda, quanto a esse funcionamento, seria demais pretender que a instituição dedicasse um tempo inicial com informações e orientações a todos, ou que o fizesse por escrito, em vez de expor muitos a constrangimentos que poderiam ser evitados? Então, surgem dúvidas. Ninguém sabe disso, ninguém pensa nisso? Sabem, mas não se importam? Ou isso já faz parte do que alguns chamam sarcasticamente de “seleção natural”, para que os lugares sociais possam, desde cedo, irem sendo distribuídos, ou mesmo mantidos, conforme anterioridades determinantes, ainda que não de forma absoluta e, certamente, de maneira não confessada? Percebe-se que o campo das possibilidades para cada indivíduo é traçado de várias formas, e que os limites dificilmente lhe são claramente apresentados. Assim, há quem demore a decifrá-los, e esbarre dolorosamente, vida afora, no cercadinho invisível em que a sociedade o fecha, continuamente.

Não se trata de pretender que a escola adote o tratamento individualizado, a esta altura, impraticável; mas de saber que esse “salve-se quem puder” é cruel e, em grande parte, evitável; e de supor que, se não é evitado, é porque tem uma função a cumprir. O sistema escolar seria menos duro, se atuasse de maneira similar ao que fazem os pequenos criadores de gado – não me refiro à pecuária que utiliza alta tecnologia e modernas técnicas de manejo, que é outra história. Refiro-me a um modesto pecuarista, que não pode tratar todo o seu gado exatamente da mesma forma, se quiser ter um melhor rendimento global. Alguns animais precisam, eventualmente, ser protegidos de outros; caso contrário, os mais agressivos podem ferir os mais dóceis, fazendo com que adoçam, definhem ou morram; como também é preciso cuidar para que todos sejam devidamente alimentados, sem esperar que compartilhem espontaneamente, sabendo-se que há competição entre forças desiguais. Para o dono do gado, importa lucrar com o rendimento dos mais fortes, obviamente. Todavia, convém que a vantagem obtida com os mais fortes não custe a perda dos mais frágeis, pois essa perda representa prejuízo, que deve ser evitado, tanto quanto possível.

A analogia que acabo de propor tende a parecer absurda, ou mesmo ofensiva, pois, de fato, seria inapropriado dedicar às pessoas o mesmo tratamento dado aos animais irracionais; estes que merecem também ser bem tratados, mas que dispensam certas sutilezas que têm importância para o ser humano. No entanto, lamentável é perceber que, muitas vezes, o Sistema

Escolar nem chega a esse patamar, pois parece não se importar com o desperdício das capacidades, ao endossar tacitamente a lei do mais forte, omitindo-se em questões que não são tipicamente de aprendizagem dos conteúdos oficiais, mas, ainda assim, são questões escolares; omissão que se revela, tanto no que concerne a agir diante dos casos concretos, quanto no que diz respeito a prevenir ocorrências perniciosas previsíveis – previsibilidade que decorre de algumas obviedades, naturalmente, mas também de experiências que deveriam se transformar em aprendizado, de maneira a evitar que se repitam.

Mesmo as providências que geram gasto financeiro não deveriam ser descartadas sem análise do custo benefício, ainda que seja na perspectiva do “dono do gado” – para não adentrarmos em questões de solidariedade e outros desejáveis sentimentos. Mas existem providências sem custo financeiro: dentre elas, algumas podem demandar algum desvio de tempo destinado a outra coisa e, neste caso, cabe novamente analisar o custo-benefício; outras, porém, nada mais exigem que redirecionamentos, ou que se quebre a inércia. Difícil é identificar, em cada caso, se falta perspicácia, se sobra indolência, ou se a questão está sendo conduzida exatamente como se pretende que seja, e mantendo-se a opacidade dos objetivos.

A título de ilustração, o que se pode interpretar da postura de professores de Educação Física que conduzem as aulas da maneira como se expõe a seguir? Os exercícios, que a maioria dos alunos – se não todos – consideram desagradáveis, são obrigatórios para todos, realizados sob atenta observação e rígida cobrança, expondo, à crítica e ao ridículo, aqueles que apresentam baixo desempenho – por terem menor resistência física, ou por não estarem habituados a esses exercícios, ou mesmo por desconhecerem essas instruções apresentadas como se fossem óbvias. Assim, o esforço físico é fiscalizado e cobrado igualmente de todos, sem levar em conta as características pessoais, sejam definitivas ou transitórias. Entretanto, quando se trata de atividades esportivas, que envolve instruções, treinos e formação de equipes para competir entre si ou até em torneios externos, os esforços são direcionados aos que já demonstram algum conhecimento e habilidade, ou mesmo maior ousadia, deixando de lado os demais, que permanecem sem oportunidade de desenvolver as habilidades, conforme suas características físicas e inclinações. Por fim, nas atividades recreativas, os alunos são deixados à vontade, para se

(des)entenderem, a não ser que haja desordem a ser contida; coisa rara, porque, em geral, uns prevalecem e os demais se resignam. No máximo, estipula-se a regra “errou/saiu”, que pouca diferença faz, pois a tendência óbvia é de que apenas os que já se encontram em melhores condições consigam realmente participar. Essa regra faz lembrar uma característica do universo financeiro, em que conseguir dinheiro é tanto mais fácil quanto mais já se possui; e quanto menos se tem, mais difícil é conseguir.

Nesse colégio, o acesso a atividades recreativas também ocorria nos intervalos de recreio e eventuais horários vagos entre aulas, quando, além da mesa de pingue-pongue no pátio, disponibilizava-se, algumas vezes, as quadras e bolas. A participação, no entanto, era nas mesmas condições das aulas de Educação Física; ou seja, não havia oportunidade para todos. Pode-se supor que alguns alunos não estivessem interessados nessas atividades, porém, muitos dos que não conseguiam, desejavam participar; entre os quais, podia haver alguns que até se destacariam se tivessem oportunidade. Ressalte-se que a escola, em tudo quanto desejava, sabia manter a disciplina, até nos detalhes mais irrelevantes, desde a entrada até a saída, nas salas de aula e no pátio do recreio, bem como durante os exercícios de Educação Física; portanto, se tivesse interesse, poderia facilmente organizar essa parte recreativa, oportunizando a participação de todos, e possibilitando o desenvolvimento daqueles que apresentavam menor rendimento – muitas vezes por lhes faltar experiências anteriores e domínio das regras – e, por acréscimo, ensinando lição de convivência para todos.

Estabelecendo um raciocínio simples, parece haver a seguinte mensagem subjacente: todos estão obrigados a fazer esforços; desse todo, há um grupo dos que portam indícios promissores ou características convenientes, que poderão canalizar energia para o esporte e, quem sabe, colher frutos nessa área; outro grupo, cujos integrantes costumam coincidir muito com os do grupo anterior, terá oportunidade real – e não apenas fictícia – de desfrutar da parte recreativa, a qual também promove a socialização, entre outras possibilidades. Desta forma, as aulas de Educação Física refletem outras relações sociais, assim como as reforçam.

Note-se que ainda estamos falando de uma diversidade restrita, antes que a inclusão se transformasse em imperativo legal e moral, ou seja, quando era socialmente aceitável que indivíduos com deficiência permanecessem fora

do sistema escolar. Ponho-me a refletir sobre as condições reais, à parte o discurso oficial e as aparências, que os estudantes com deficiência encontram na escola hoje em dia. A meu ver, o ambiente escolar endossa, costumeiramente, a subjugação dos indivíduos que se encontram, de algum modo, em situação de desvantagem em comparação aos demais, ainda que se trate de desvantagens irrelevantes ou que poderiam facilmente ser superadas. Não será ainda mais árduo para os que apresentam limitações específicas, que lhes impõem dificuldades ao desempenho de certas atividades que são facilmente realizadas pelos demais? Será que a indiferença e a omissão, tão visíveis no Sistema Escolar no que se refere às desigualdades, deixa de existir quando se trata de pessoas com deficiência? Ou será que a indiferença e a omissão serão apenas maquiadas para se adaptarem às novas políticas de inclusão? Nesse sentido, importa pensar nas condições de ordem prática, por um lado, e também, por outro lado, na qualidade da convivência que é oportunizada nesse contexto. Aparentemente mais fácil, o atendimento a uma diversidade restrita, sem a presença de estudantes com deficiência, negligencia a intervenção adequada sobre os conflitos internos e as desigualdades de participação. Pode-se imaginar a que nível de agravamento pode chegar a inadequação institucional, quando estão envolvidos estudantes com deficiência(s), pois as necessidades podem ser mais difíceis de ser atendidas, e as consequências do não atendimento são, via de regra, mais graves.

Outra situação aparentemente insignificante, que é recorrente nas instituições escolares, é a seguinte: os estudantes que se destacam quanto a se manifestar, isto é, os que mais se atrevem, são os que obtêm atenção e atendimento; enquanto os que permanecem mais retraídos tendem a ser cada vez mais ignorados, mesmo quando, mediante tentativas que muito esforço lhes custa, tentam entrar em cena. O que precisa ser ressaltado é que tais características não provam coisa alguma quanto a outras capacidades e talentos e, no entanto, elas governam as oportunidades e, desta forma, são determinantes no percurso do indivíduo em sua condição de estudante e, certamente, refletir-se-ão em sua trajetória de vida, onde quer que ele se encontre.

Não se pode negar que a escola recebe os indivíduos já marcados por experiências anteriores, e que as circunstâncias externas continuam interferindo sobre esses indivíduos. Entretanto, atribui-se ao sistema de ensino

um papel abrangente no desenvolvimento dos seres humanos e, de fato, ele tem um poder imenso de interferência, pelo acesso privilegiado aos indivíduos que nele se encontram. Incerto é como esse poder é canalizado, ou se é desperdiçado. Quando se observa que algumas práticas persistem, por mais que sejam visivelmente prejudiciais, e por mais que haja alternativas, pode-se cogitar que não se tratem de efeitos indesejados, mas de efeitos pretendidos, que não convém revelar. Pode-se supor que, não apenas os efeitos, mas a crença a respeito deles, bem como o mistério sobre as intenções, integram um mesmo sistema de governo, do qual a escola é parte. Nesse sentido, o interesse público, de que todos sejam alcançados pela escola, pode usar como pretexto a intenção de ajudar todo mundo a progredir. No entanto, assim como é possível que alguns progridam sem a escola, não há garantia de que frequentá-la trará progresso pessoal. O plano não é, de fato, que todos progridam; nem mesmo todos aqueles que se empanturram de escolarização, e ainda que se saiam bem quanto às exigências explícitas, pois existem muitos outros aspectos cercados de mistério.

Inúmeras questões poderiam ser levantadas a respeito da escola, tomando como exemplo esse colégio que nada tinha de extraordinário, que simplesmente era parte de um sistema escolar e social onde se encaixava muito bem. Na perspectiva daquela menina que saiu da escolinha rural de uma porta – vão de porta, mais exatamente – para um colégio de elite, houve uma revolução em muitos aspectos visíveis: estrutura, material, vestimenta; de horário calculado pelo sol, para o ruidoso sinal que informava o início, os intervalos e o final; de uma professora para quatro séries, a um(a) professor(a) por disciplina; por outro lado, se antes se tratava da limpeza de um cômodo rústico, alternada entre todas as meninas, agora, umas poucas, que ali estudavam sem pagar mensalidades, tinham que limpar um grande número de salas.

Mudanças boas ou ruins, e outras coisas permanecendo iguais. Essa menina que não aprendera a brincar em casa⁸, chegara à primeira escola em completa ignorância sobre as brincadeiras, e quando tentava participar não se saía bem, as colegas não estavam com paciência para ensinar ou para esperar que aprendesse e, nesse passo, ela se acostumou logo a não sair para o recreio,

⁸ Família numerosa, mas com algumas grandes diferenças de idade, e numa cultura em que menina não brincava com menino.

que acontecia nos arredores da escola; o que parece não ter incomodado ninguém. Ao começar no colégio, evitava expor-se, primeiro porque já estava habituada a isso e, mais ainda, porque concentrava os esforços em compreender o indispensável; o que era excessivo por si só, tendo em vista que se deparava com uma grande quantidade de elementos estranhos ao seu conhecimento de mundo anterior. Para esse segundo ambiente, tudo o que conhecia daquele primeiro era praticamente inaproveitável, desde o trajeto a percorrer até as mais insignificantes, e não menos dificultosas, formalidades. Era previsível e inevitável que houvessem dificuldades a serem superadas, mas poderia haver uma adaptação menos traumática, se houvesse a prática de fornecer orientações fundamentais, logo de início.

Por outro lado, abria-se um universo de elementos interessantíssimos, até então desconhecidos, dentre os quais se destacavam, de maneira incomparável, os livros; até um de francês, com seu conteúdo estranhíssimo, intrigante, encantador; e vários outros, obviamente. As aulas de desenho, para quem acabara de se deparar com esse assunto, eram especialmente dificultosas. No mais, porém, rendimento destacado. Ao final de dois anos, para tristeza de muitos e alívio de quem desejava estudar em outro lugar, esse colégio encerrou as atividades.

2.4.2 No colégio estadual

Os dois anos seguintes foram cursados no famoso colégio estadual, apelidado de “Estadão”, que ficava no outro extremo daquela pequena cidade; trajeto longo, a ser percorrido a pé, mas bem mais curto e leve do que os caminhos da zona rural, sem dúvida; menos agradável também, pela falta dos espaços abertos de natureza, das surpresas do cerrado, dos cursos d’água, e de alguns costumes mais amenos, como cumprimentar qualquer conhecido ou estranho que fosse visto pelo caminho.

Essa mudança do colégio das freiras para o colégio estadual foi menos impactante, pois, embora houvesse diferenças a serem assimiladas, já não se tratava de um volume tão imenso delas. Aprender os conteúdos continuava sendo suave... como se fosse água para sua sede de saber... e agora, desde que passou a estudar na cidade, com livros! Neste segundo colégio, não havia aulas de francês – talvez o único motivo de pesar. Em compensação, as aulas de inglês também eram instigantes – isso de “escrever de um jeito e falar de outro”, como

explicara a seu pai logo que se deparara com o francês; e agora novamente. A Biblioteca Municipal, tesouro que logo descobrira, possuía um acervo considerável para empréstimo e, assim, leu inteiras até obras que achou detestáveis, como “O Crime do Padre Amaro”, por exemplo – muito anos mais tarde, compreendeu que esse livro não era adequado àquela idade, se bem que o detestaria em qualquer época. Ela se sentia maravilhada com a ampliação do horizonte dos conhecimentos. Mas, havia sempre um fardo a carregar, em termos do volume de informações paralelas que era preciso dominar; em termos das interações, para as quais não chegara a desenvolver as habilidades desejáveis, limitando-se, basicamente, a suportar discretamente; e em termos da falta que sentia do ambiente rural. Por sorte, algumas afinidades se estabeleceram com colegas.

No colégio estadual, não havia bolsistas, todo mundo estudava por conta do governo, quem fazia a limpeza eram funcionários e, por mais que houvesse também alunos de famílias ricas, não se notava tratamento diferenciado, por parte da instituição, em função disso. Mantinha-se uma disciplina bem rigorosa e, assim, mesmo com uma quantidade grande de alunos, tudo funcionava sem maiores incidentes. A estrutura tinha menos a oferecer, em comparação com o colégio anterior; não havia mesa de pingue-pongue, nem havia possibilidade de usar as quadras e bolas fora do horário de Educação Física, tendo em vista que o espaço disponível era ocupado pelas aulas, praticamente o tempo todo, mediante a distribuição das turmas em sistema de escala. Nestas questões, portanto, se não havia opções, também não havia privilégio de uns em detrimento de outros. Interessante observar como o ter ou não ter acesso, quando não se trata do essencial – vital – possui importância relativa, a depender de como se percebe o conjunto das possibilidades, e de como se avalia a concretização dessas possibilidades. Nessa perspectiva, não ter chance de jogar pingue-pongue no colégio das freiras era muito frustrante, chegava a ser revoltante, não simplesmente porque havia essa possibilidade para outros, mas também porque não haviam critérios minimamente convincentes para a participação. Nesse sentido é que, no Estadão, não jogar pingue-pongue não significava nada; porque estava fora de questão, para todos. Também era irrelevante não participar de atividades recreativas fora dos horários de Educação Física, porque não havia essas atividades. O que continuou tendo importância foi a falta de chances reais de participar de atividades

esportivas e recreativas nas aulas de Educação Física; que transcorriam no mesmo estilo do colégio anterior.

A fanfarra do colégio estadual era um elemento de destaque, que se apresentava em datas comemorativas e fazia muito sucesso. Outras escolas tinham fanfarra, mas não se comparavam a essa. Provavelmente havia muitos estudantes que gostariam de tocar nessa fanfarra, muito além do número que ela comportava; ao menos aquela menina sonhava com isso, desde que assistira a um desfile, na época em que ainda fazia a terceira série na zona rural, quando foi realizada uma grande comemoração do aniversário da cidade, com tantas atrações, que a população do município compareceu massivamente. Quando, enfim, foi estudar nesse colégio, continuava nutrindo esse sonho, porém, nunca chegou a saber como se conseguia a oportunidade de participar; e ninguém chegou a saber que ela sonhava com isso; restando a obrigatoriedade de participar daquele cortejo bobo chamado desfile, nas ocasiões determinadas, em que o público se admirava da quantidade de alunos desse colégio.

Não se trata de narrar um drama pessoal, mas de pensar: quantos outros mais, tiveram suas expectativas frustradas, sem chegar a saber quais eram os critérios? Seria demais pretender que a participação na fanfarra pudesse ser mais democratizada, que se fizesse lista de interessados, e depois uma seleção sem mistérios, ainda que fosse por sorteio, e mesmo que, a partir de certo número de ensaios, fossem selecionados os mais hábeis? Questões como essa são corriqueiras, não resultam diretamente em consequências graves, mas revelam certos nuances que não aparecem nas fachadas, mas estão no interior dos ambientes, em todos os âmbitos da sociedade. E para se compreender minimamente como funciona, muitas vezes é preciso olhar ao redor, e para trás... e esperar que haja algo para ser visto à frente...

Liderança estudantil, por exemplo, pode envolver muitas variáveis, que frequentemente permanecem obscuras. A propósito de como se efetiva a ocupação desses lugares, os mais distraídos podem acreditar que é algo aleatório ou natural, sendo basicamente o resultado de uma soma individual de vontade e aptidão; e até pode ser isso mesmo, eventualmente; como pode envolver muitos outros elementos, tanto no que concerne ao próprio indivíduo, suas pretensões e seus poderes agregados, quanto no que se refere a outras forças, sejam elas conhecidas ou não pelo indivíduo. Alguém pode desejar esse lugar, possuir as aptidões claramente necessárias e, mesmo assim, no conjunto

das circunstâncias, não conseguir ocupá-lo. Além disso, quem o ocupa pode, eventualmente, atuar de acordo com as intenções e os objetivos convencionais declarados; não necessariamente. Há os que se inclinam nessa direção por iniciativa própria, certamente; porém, muitos o fazem induzidos, ou manejados, por forças das quais eles nem sempre estão conscientes. Por fim, é preciso reconhecer que, embora exista liderança estudantil que atue diretamente sobre questões práticas, localizadas e atuais, muitas vezes, a atuação reflete interferências alheias, quase nunca explícitas, assim como se projetam para fora de seu território visível e para além das circunstâncias presentes. Em certos casos, a gente se perde pensando como ou por quê tais indivíduos ocupam esses lugares, enquanto eles só estão projetando o futuro a partir daí, como uma carreira política, por exemplo, ainda que seja para reproduzir a mesma atuação pífia ou nociva.

Voltando ao tema das aulas de Educação Física, e tomando por base o que foi comentado relativamente ao primeiro colégio, nada há de significativo a ser acrescentado em relação ao segundo. Por mais que essas instituições se distinguem em alguns aspectos, essas aulas seguiam o mesmo estilo: ginástica obrigatória para todos, com severa cobrança e duras críticas aos de menor rendimento; períodos recreativos em que os estudantes ficavam por sua própria conta e, conseqüentemente, alguns se impunham, usavam alguns outros como complemento, restando aos demais, quer gostassem ou desgostassem, esperar a “atividade” terminar; e atividades esportivas (treinos e competições), com estudantes selecionados a partir do desempenho que demonstravam em breves participações, mediante a exclusão dos que não provavam estar aptos – algumas vezes, esses considerados inaptos nem chegavam a compreender totalmente as regras a tempo, informadas às pressas, beneficiando quem já sabia delas.

Seria preciso analisar mais a fundo, buscar relações entre as aulas de Educação Física e outras questões, tanto escolares quanto de outra espécie, para compreender de onde isso vem e para onde vai. À falta de melhor análise, pode-se constatar, no mínimo, uma apatia, uma inércia típica do Sistema de Ensino, no que diz respeito aos processos de interação em seu interior; desde aquela escolinha multisseriada lá no meio do nada, até os ambientes mais sofisticados. De um modo geral, os estudantes estão por sua própria conta, com suas fragilidades e truculências, e essas relações irão se reproduzir vida afora.

Essas questões aparentemente insignificantes, que não são esporádicas, que se repetem cotidianamente, são dignas de atenção, pois tem potencial para produzir efeitos complexos ao longo do tempo; efeitos ruins. A Escola, costumeiramente, mantém-se indiferente às interações tóxicas que se desenrolam em seu ambiente, e que irão se reproduzir fora dele, certamente. Ainda que não se possa pretender que ela seja o início de tudo, pois os indivíduos já entram com suas bagagens pessoais, não há como negar que existe um grande poder de interferência na vida dos estudantes, que pode ser benéfica ou prejudicial. Assim, muitas vezes o que aparenta ser simples negligência, hipótese que não deve ser descartada, pode ser convivência ou mesmo propósito não declarado, que nem sempre se restringe ao próprio meio escolar, podendo ter conexões com outras questões de interesse; embora, para afirmar com segurança, seja necessário reunir informações suficientes e analisá-las e, por esta razão, cotidianamente, sem investigação sistemática, os fatos aparecem como desconexos e despreziosos.

Sempre é possível, a partir de determinada circunstância significativa, refletir a respeito de outras, ainda que não sejam concomitantes, e mesmo que apresentem graus tão díspares de implicações. A escola pode ser um ambiente hostil para grande parte dos estudantes, a depender de suas condições familiares e de suas características pessoais, envolvendo questões até insignificantes, ou que, sendo importantes, não deveriam ser causa de discriminação, mas, ao contrário, deveriam ensejar medidas de maior apoio. O tratamento discriminatório, ainda que partisse apenas dos colegas – o que não é verdade – deveria ser adequadamente abordado pela instituição, que deveria se empenhar para que houvesse uma convivência harmoniosa nessa diversidade, promovendo o crescimento de todos, não apenas intelectualmente, mas integralmente, como seres humanos.

A título de ilustração, menciono dois casos de postura institucional – ainda que sempre se trate de pessoas ocupando posições institucionais. São episódios difíceis de esquecer ou de classificar como banais, a meu ver. O primeiro deles ocorreu em uma reunião de pais (ou responsáveis) em uma escola que atendia crianças de uma população de baixa renda. Em dado momento, a diretora tece críticas ao comportamento de determinado aluno – cujos responsáveis não estavam presentes, por sinal – e conclui com o seguinte raciocínio: “mas, também, o que esperar desse menino, se a família está

morando ali debaixo daquelas mangueiras?”. Do fato de morar debaixo das mangueiras, pode-se deduzir que a família, ao menos transitoriamente, tinha condições materiais precárias, o que, obviamente, refletia em dificuldades básicas para essa criança. O conhecimento desse fato poderia desencadear dois tipos de atitudes dignas, suponho: um deles seria no sentido de auxiliar essa família, de algum modo, a alcançar condições melhores de sobrevivência; o outro seria não expor essa criança como alvo de críticas relacionadas à sua condição material, mas, ao contrário, coibir a ocorrência dessas críticas nas interações cotidianas, mediante um tratamento adequado e essa questão. Veio-me a lembrança daquele outro menino, em outra escola, em tempos idos, cujas pernas tinham medidas desiguais. Pensei sobre ambos estarem em desvantagem, no sentido de que não se tratava de preferência ou capricho, ter uma perna menor que a outra; ou passar as noites num abrigo improvisado debaixo das mangueiras. Fiquei me perguntando como uma condição desvantajosa em relação aos demais pode servir para rotular os indivíduos e impor-lhes novas dificuldades, além das que já enfrentam; como pode, se não por falta de discernimento ou por cinismo.

O segundo episódio foi relatado por uma aluna do Segundo Grau, de uma escola pública, quando a diretora, sabe-se lá qual tenha sido a motivação do sermão que se desenvolvia, proferiu a seguinte pérola: “... porque aqui não tem ninguém que vai conseguir entrar na Universidade Federal⁹ mesmo!” Essa fala, com um potencial de nocividade incalculável para todos aqueles que já se sentissem incertos de suas possibilidades, poderia também ser analisada em termos daquilo que a origina. Seria preciso ir mais a fundo, buscar mais informações, para, antes de tudo, avaliar se tal declaração se assenta mais em crenças ou em intenções. Basicamente, trata-se de saber, por um lado, se a diretora diz isso em razão de duvidar mesmo que exista a possibilidade para esses alunos e, neste caso, seria interessante investigar o papel que ela mesma desempenha para que seja assim. Ou se, por outro lado, tal declaração se assenta mais na intenção de fazer coro com o que prevalece, à maneira dos eleitores que votam em quem se encontra à frente nas pesquisas, para “não perder o voto”; isto é, para mostrar sabedoria ao fazer previsões sobre fatos recorrentes. Por fim, saber se o que ela pretende é mesmo contribuir para que

⁹ Na realidade, foi mencionada a sigla da universidade local.

esse prognóstico se realize, pois, quem exerce a função não deixa de ser um indivíduo, com seus mistérios e mazelas.

A partir do que se evidencia em contextos escolares com qualquer mínima diversidade, em que tanto se emperra, se boicota e se exclui; malgrado a aparência de que as portas estão abertas igualmente para todos e que o fracasso é culpa de cada fracassado; podemos refletir sobre o hiato que pode permanecer – mascarado, via de regra – entre o discurso da inclusão como imperativo e o espaço efetivo que as pessoas com deficiência encontram no Sistema de Ensino. A hipocrisia mais estridente consiste em receber as PCD sem oferecer condições suficientes para que tenham livre escolha de participar no que a instituição oferece; fica-se tentado a dizer “participar em pé de igualdade”, mas isso já envolve hipocrisia, ou ingenuidade, pois a desigualdade não se resolve, embora possa ser atenuada mediante procedimentos adequados. Desigualdades das mais diversas existem, entre as quais se encontra o caso das pessoas com deficiência – em si mesmo, um grupo heterogêneo, seja pelo tipo de deficiência ou por se tratarem de distintas pessoas – para quem, certas situações que são corriqueiras para os demais, exigem esforço extraordinário e, conforme o caso, depende da eliminação do que representa, para elas, barreiras.

A conhecida fábula sobre a raposa e a cegonha, de La Fontaine, conta que, certa vez, a raposa convidou a cegonha para uma refeição. O convite foi aceito, porém, a raposa, ao servir o alimento, espalhou-o em finíssima camada, de forma que a cegonha, com seu longo bico, não conseguia comer. Conta a fábula que a cegonha retribuiu o convite, preparou uma apetitosa refeição, porém, servida num vaso longo e estreito, acessível ao seu próprio bico, mas inacessível para o focinho da raposa. Pode-se comparar o Sistema de Ensino, aberto a todos, com esse convite da raposa – embora a segunda parte da fábula não seja aproveitada. Para citar um exemplo entre os menos impactantes, pensemos no desnível entre as reais possibilidades de escolha de um curso superior, comparando-se um indivíduo com recursos materiais suficientes, e outro em situação precária; este último, terá sua escolha restringida por fatores não relacionados a capacidade intelectual e preferências pessoais, tais como disponibilidade de tempo e custo de materiais necessários, por exemplo. Assim, os cursos aparentam ser de livre escolha para todos, mas, na prática, algumas escolhas são inviáveis.

A partir dessa delimitação acima, pensemos em outro provável afunilamento. Visualizemos uma universidade, com suas instalações físicas, seus meios materiais, seus profissionais qualificados e seu leque de cursos. Agora tomemos como exemplo a experiência de um estudante cego. Pois bem, para que ele tenha a oportunidade real de escolher qualquer opção nessa universidade, toda a instituição precisa estar adequada ao atendimento do estudante com essa deficiência, de forma que ele possa locomover-se com autonomia e segurança, informar-se, estudar, interagir, participar dos eventos, enfim, tudo o que envolve a vida universitária. Qualquer lacuna nessa adequação significaria restringir as opções para o aluno cego. Resta, portanto, saber se o discurso da inclusão e da acessibilidade se reflete numa realidade correspondente; por mais que se tematize e se formalize, convém verificar na realidade cotidiana.

Tomemos outro exemplo, de um universo de muitas outras situações: o de um aluno cadeirante. Tudo o que foi dito no exemplo anterior, sobre participação plena na vida universitária, vale para este caso, muito embora as adequações necessárias sejam diferentes. Assim poderíamos pensar a respeito de outros tipos de deficiências, que exigem outros tipos de medidas para eliminação de barreiras. Mas, é preciso, ainda, ter a coragem de apontar outro tipo de hipocrisia, que consiste em negar a existência de qualquer limite. É verdade que a maioria das limitações são criadas por barreiras que são impostas aos indivíduos, mas também é verdade que existem limites individuais, decorrentes de diversos fatores. Falando por alto, haverá atividades que um cego não pode desempenhar, devido à sua condição de cego; o mesmo podendo ser dito a respeito de outras condições específicas.

Na verdade, apenas hipoteticamente qualquer pessoa sem deficiência é capaz de desempenhar qualquer atividade, pois existem muitas particularidades a serem consideradas, no que tange a características pessoais e habilidades, o que nos permite dizer que todas as pessoas, com ou sem deficiência, são limitadas; embora nos apressemos a achar, tolamente, que as limitações cabem apenas às pessoas com deficiência. De todo modo, é necessário eliminar barreiras estruturais, culturais ou de qualquer espécie, para que o ser humano com deficiência tenha liberdade e oportunidades, compatíveis com eventuais limitações reais com as quais tenha que lidar.

2.4.3. Primeira desistência e mais um passo

Prossigamos com a trajetória que nos serve de exemplo. Era o início do primeiro ano do que se denominava Curso Colegial, uma das opções do que se denominou posteriormente Ensino Médio; essa era a opção recomendada para quem pretendesse cursar o Ensino Superior, que, diga-se de passagem, não era oferecido naquela cidade. Para quem não pretendesse ir além do nível médio, havia duas outras opções: o Curso Técnico em Contabilidade e o Magistério. Por outro lado, apenas o Colegial era oferecido na rede pública, então, acabava sendo uma escolha automática para quem quisesse concluir o Segundo Grau gratuitamente.

Era, pois, o começo do Primeiro Ano Colegial, e a professora de História, na primeira aula da disciplina, aplicou uma prova, esclarecendo que queria avaliar o nível de conhecimento dos estudantes. Foi então que aquela estudante aplicada, bem comportada, invisível, praticou um ato de rebeldia, ao entregar a prova em branco, sem nem querer saber o que estava sendo perguntado. A bem da verdade, História era uma matéria que exigia um pouco mais de esforço de sua parte, por se basear em informações com as quais ela não se importava muito – grande volume de nomes e datas – e que acabava esquecendo dentro de algum tempo. Ou seja, provavelmente se sairia mal nessa prova aplicada na primeira aula, mas não teve vontade de tentar, sentindo-se indignada com a ideia em si; o que não era para tanto, convenhamos.

Após esse episódio, decidiu que não queria continuar estudando, ou continuar com essa estadia na cidade, preferindo retornar definitivamente para a zona rural. Sensatamente, não se pode atribuir a causa dessa desistência simplesmente a essa bobagem da primeira aula de História. Com certeza, um conjunto de fatores diversos foram, cumulativamente, criando as condições que culminaram nessa desistência; qualquer outra gota d'água faria transbordar o que vinha se enchendo ao longo dos anos, derrotando a facilidade de aprender, a vontade de estudar e, não menos importante, a expectativa daquele pai. Deixando à parte outras questões que interferem na vida daqueles que, entre outros papéis concomitantes, desempenham o papel de estudantes, vale a pena pensar sobre o que a escola faz ou desfaz na vida daqueles que a frequentam, e que tem consequências mais amplas, mas também no próprio percurso escolar,

em termos de avanço, estagnação e desistência. É preciso refletir a respeito de como a escola trata os diferentes perfis de alunos que recebe.

Basicamente, pode-se dizer que predomina – sempre há exceções, para o bem ou para o mal – uma igualdade de tratamento, que consiste no olhar superficial e indiferente em relação aos desníveis de toda espécie, que coexistem; o que não equivale a tratamento justo, tendo em vista que endossa a competição entre indivíduos de condições diferentes, deixando que prevaleçam os “melhores”, isto é, os mais fortes, sob diversos aspectos. Se fosse para a escola manter o princípio formativo, tornando os indivíduos mais preparados para as lutas que precisam enfrentar na sociedade, atentaria mais para a diversidade entre seus alunos, não para reforçar as diferenças e aplaudir os costumeiros vencedores, mas, ao contrário, para criar um ambiente onde todos tivessem chances reais de participar, em tudo quanto fosse destinado à participação de estudantes. Mesmo quanto às atividades recreativas, se não importa oportunizar a todos, então, qual é a finalidade de mantê-las?

Outro direito dos mais básicos, cujo exercício a escola deveria garantir em suas práticas cotidianas, é o direito de se expressar. No entanto, o que se observa é bem diferente, pois alguns acabam monopolizando a comunicação, quer sejam aplaudidos ou recriminados por isso, enquanto os demais, assistindo a esses aplausos ou recriminações, tendem a ir se recolhendo cada vez mais ao silêncio, o que, com o passar do tempo, vai sendo naturalizado, como se essas pessoas caladas não tivessem mesmo nada a dizer. De certo ponto em diante, o hábito de se calar, de tão reforçado, torna-se resistente até mesmo diante de boas oportunidades que venham a surgir. Seja na oralidade ou por escrito, os estudantes deveriam ser incentivados e protegidos em seu direito de se expressar, assim como os excessos deveriam ser coibidos, de maneira que a escola fosse um espaço em que se cultivasse a comunicação de qualidade; experiência a ser levada para além de seus limites. Obviamente não me refiro a gerenciar a interação generalizada entre os estudantes, que também poderia melhorar, indiretamente; mas, sim, de criar oportunidades durante as aulas e outros eventos, tanto na modalidade falada quanto escrita, que promovessem um mínimo equilíbrio no exercício do direito de se expressar.

O fato de aquela prova de História desencadear tamanha indignação, que nem por isso se expressava em palavras, era resultado de todo um processo de silenciamento, que ia provocando um cansaço que se acumulava, e cada vez

menos expectativa de ser ouvida; nem era só na escola, mas também, sem dúvida, na escola.

Permaneceu por um período de três anos fora do sistema escolar, residindo exclusivamente na zona rural. O contato com a natureza era gratificante, mas muitas outras coisas desagradavam, além de que sentia falta, não propriamente de frequentar a escola, mas de ter aquele acesso aos conhecimentos. Assim, decidiu voltar a estudar, tendo retornado ao mesmo colégio estadual de antes. Agora com dezesseis anos, estudava à noite, morando em condições bem mais precárias que anteriormente, mas de forma mais autônoma. Inicialmente ainda recebia o sustento básico do pai e, depois de algum tempo, passou a trabalhar durante o dia e, assim, conseguia sustentar-se. Mantinha a expectativa de, assim que tivesse condições e oportunidade, mudar-se daquela cidade, com a qual não tinha nenhuma afinidade, e pensava em morar onde houvesse opção de fazer um curso superior.

Em dado momento, foi-lhe sugerido que se inscrevesse para um concurso público, que representava uma oportunidade considerada muito promissora, embora a seleção fosse muito difícil. Ela acatou a ideia e, mesmo trabalhando em período integral e cursando o Colegial à noite, estudou com afinco, madrugadas afora. O concurso era em nível nacional e, muitas vezes, a pessoa aprovada precisava assumir a vaga em outra cidade; pareceu-lhe uma chance de ir embora com emprego garantido. No entanto, o que ocorreu foi que ela foi aprovada com ótima classificação, tendo sido convidada a ocupar uma vaga na mesma cidade; em sua inexperiência, não sabia, não perguntou e não lhe foi informado que, com aquela classificação, poderia ter optado por outra localidade, se preferisse.

Como o fio condutor, aqui, é a trajetória escolar, basta dizer que, com o novo trabalho, não conseguia cumprir o horário rígido de entrada no colégio e, por isso, concluiu o Segundo Grau num colégio particular. Por essa época, ainda não havia ensino superior naquela cidade, mas havia grupos que viajavam diariamente para estudar em cidades próximas. Entretanto, aquela jovem se via tomada pelo trabalho, pois tardou muito a entender que não deveria aceitar quaisquer condições que lhe fossem impostas; de maneira que, quando os estudantes estavam saindo para faculdades da região, ela estava mergulhada no trabalho. Foi assim que o sucesso da aprovação naquele concurso que, àquela

época, era muito difícil, significou o fracasso da continuidade dos estudos que ela almejava – não tinha que ser assim, mas foi assim.

2.5 Lapsos e grau em dois decênios

Transcorridos dez anos, em que muitas outras coisas aconteceram, ainda com o mesmo emprego e morando em uma cidade maior, prestou vestibular, fazendo opção pelo curso de Letras (Português/ Inglês), sem saber em que consistia o curso, na verdade, mas, aprovada em 10º lugar, sem qualquer preparação. Seu conhecimento de inglês remontava à disciplina feita no colégio estadual, com os acréscimos da curiosidade e do minguado acesso a informações que havia na época; mesmo assim, acertou a prova quase inteira. No entanto, ao começar o curso, constatou que a turma se dividia entre os que já sabiam inglês e os que não deveriam ter entrado, pois o curso não se destinava a ensinar inglês; como não se destinava a mais uma série de coisas, conforme foi sendo informado; embora nunca ficasse tão claro a que se destinava.

O curso era semestral, passaram-se três períodos, que, de todo modo, foram proveitosos em termos de conhecimento e de avaliações, mas recheados de muitas frustrações e decepções no interior da universidade. Obviamente, muitos assuntos se mesclam e disputam a energia de uma pessoa, pois, a vida de cada um não se desenrola de forma compartimentada. Além disso, essa aluna, já na idade adulta, desconhecia as nuances do ambiente universitário, isto é, ignorava completamente as regras desse jogo. Foi assim que sua energia se exauriu em três semestres e ela apresentou desistência oficial, a fim de encerrar o assunto, porque pendências nunca foram do seu agrado.

Algo profundamente bom de se levar vida afora, daquela fase conturbada, foi a atuação de um professor: perspicaz, sensível, com palavras sábias, tanto no que ensinava coletivamente, quanto nas observações que fazia de maneira direcionada, tentando ajudar cada um a lidar melhor com os outros e consigo mesmo. Apesar das frequentes críticas que recebia, dos que buscavam denegrir sua imagem e desqualificar suas aulas, deve ter feito importantes diferenças na vida de muitos alunos. Muitos devem ter se fortalecido por suas falas, mas, alguns dos que poderiam, não decifraram a tempo aquelas

mensagens sutis, e não puderam evitar naufrágios mais imediatos; mesmo assim, ainda podiam desfrutar, ulteriormente, desse aprendizado.

Depois dessa desistência, tendo se mudado para outra cidade, prestou vestibular, foi aprovada, cursou um semestre (Letras, novamente), mas as circunstâncias, desta vez totalmente de caráter pessoal, fizeram com que desistisse uma vez mais. Então, nove anos depois da primeira tentativa, na mesma universidade em que tinha começado, prestou vestibular novamente e recomeçou. Desta vez, mesmo em condições pessoais bastante difíceis¹⁰, e mesmo que passasse por muitos aborrecimentos no próprio ambiente acadêmico, terminou em tempo recorde, tendo conseguido aproveitamento de algumas das disciplinas cursadas anteriormente. Desta vez, talvez estivesse motivada pelo sentimento da urgência, como no caso do desenho dos baobás, segundo o narrador em *Le Petit Prince*.

Desse percurso sob efeito do sentimento de urgência, eis um fato ilustrativo. Uma professora de Leitura e Produção de Texto, ao analisar a primeira redação dessa aluna, que ainda não valia pontos de avaliação, devolveu-a repleta de traços, parênteses e interrogações; fato que foi complementado por um discurso para toda a sala, repleto de insinuações e críticas indiretas. A aluna lembrou muitas situações já vividas, tanto no sistema escolar como em outros contextos; lembrou até de quando entregou aquela prova de História em branco e interrompeu os estudos por três anos; avaliou suas circunstâncias pessoais; pensou em quanto já lhe havia escapado a conquista do diploma, sem nunca ter deixado de querê-lo; pensou também na possibilidade, mesmo incerta, de que esse diploma lhe ajudasse a superar a precariedade de sua situação financeira de então. Com tudo isso que lhe veio à mente, dirigiu-se à professora com toda a humildade que era preciso, e pediu que ela esclarecesse sobre os problemas que foram assinaladas, porque não havia conseguido compreender totalmente, e queria se esforçar para escrever melhor da próxima vez. Foi memorável a expressão de vitória da professora, revelando a satisfação que ela sentia por ter colocado a aluna em seu devido lugar; o que acendeu a esperança de que, talvez, o incidente fosse superado, para que concluísse a disciplina com aprovação. Ouviu as críticas, sem expressar

¹⁰ Aquele emprego obtido por concurso, supostamente para o resto da vida, acabou em programa de demissão denominada voluntária, em que milhares de concursados tiveram seus direitos pisoteados.

o mínimo desacordo; agradeceu pelos esclarecimentos e recolheu-se à sua insignificância.

Depois desses esclarecimentos, aprendeu a guardar suas opiniões quando os temas eram debatidos, só se manifestando quando a professora a instava a fazê-lo e, quando assim acontecia, expressava cuidadosamente um ponto de vista moderado, insosso. Ao escrever, passou a economizar uns trinta por cento da habilidade que já possuía, redigindo períodos mais curtos e simples, expressando ideias menos articuladas e, obviamente, perseverando em não contrariar regras gramaticais e textuais. Nesse passo, concluiu a disciplina com nota máxima; superando a meta de ser apenas aprovada, que traçara quando do incidente do primeiro texto escrito. Ponto marcado na trajetória acidentada; não por mérito acadêmico, mas por ter acatado o papel que lhe foi imposto; o que foi possível dessa vez, porque, além de ter entendido a mensagem, a solução estava nos limites do aceitável, felizmente.

Certo é que muitas dificuldades resultam das circunstâncias pessoais de quem frequenta uma instituição de ensino, mas outras são impostas internamente. Menciono um segundo e último exemplo, de tantas circunstâncias e episódios que poderiam ser citados. Quando se aproximava a conclusão do curso, essa estudante, que não iria participar de nenhum daqueles eventos relacionados a formatura, exceto da colação oficial de grau, que era uma formalidade burocrática obrigatória, teve vontade de ser incluída na placa comemorativa da turma de formandos; na qual, provavelmente, seria a única a não entrar. Essa vontade surgiu, não porque ela mesma valorizasse diretamente isso, mas porque lhe ocorreu que algumas pessoas próximas se alegrariam com essa coisa simbólica. Então, tentou reivindicar sua participação, obviamente pagando o valor correspondente. Primeiro falou com pessoas com quem parecia haver mais afinidade, tendo em vista que as ajudava frequentemente nas questões acadêmicas. Dessas pessoas, umas acharam que não era certo se envolverem; outras, não achavam certo querer entrar de última hora, se as demais tiveram que se comprometer muito antes; outras, enfim, sugeriram falar com determinado integrante da comissão, que pareceu muito feliz em exercer o poder de negar, com direito a lição de moral. Tantas pessoas tão rigorosas com “certo” e “errado” quanto a nome e foto numa placa, enquanto não se incomodavam em ter seus nomes incluídos em trabalhos sobre os quais nem tomavam conhecimento.

Mas, sigamos em frente.

2.6 O Mestrado

*“Passada esta tão próspera vitória
Tornando Afonso à Lusitana terra...”¹¹*

Algum tempo depois da tardia graduação, mesmo enfrentando circunstâncias pessoais nada propícias, teve a coragem de participar de uma seleção de Mestrado. Vencidas sem dificuldade as demais etapas, chegou a fase da entrevista e avaliação do projeto, quando surgiu um impasse com o orientador pretendido, que alegou que a proposta inscrita não se alinhava com sua pesquisa; embora não tenha ficado clara a divergência. Em reunião sobre o assunto, o Coordenador do Programa sugeriu a alternativa de fazer modificações no projeto, o que a candidata aceitava sem dificuldade, mas o professor foi taxativo: “eu não oriento”. Foi mais uma de tantas situações que ficam envoltas em mistério, quando alegações mal-ajambradas encobrem os motivos reais. O Coordenador, manifestando o interesse de que a vaga fosse aproveitada, prontificou-se a aceitar a orientação, com a condição de que fosse elaborado outro projeto, condizente com o projeto dele; assim foi feito.

Caso fossem recuperadas as informações daquele primeiro projeto apresentado, talvez fosse possível identificar agora, depois de muitas experiências e aprendizados ulteriores, o que de fato tornou inaceitável a proposta; o que levou o professor a se posicionar de maneira tão categórica, e sem esforço argumentativo, deixando claro que não orientava em hipótese nenhuma: “Eu não oriento!”. Talvez a explicação pudesse ser encontrada pelo viés das políticas discursivas, por exemplo; ou seria, talvez, alguma motivação de caráter pessoal, sobre a qual a candidata não fazia a menor ideia, o que não é impossível, considerando-se que muitas situações estranhas, vida afora, ficaram explicadas depois que algumas tramas foram reveladas acidentalmente, muito tempo depois.

Ter sido rejeitada pelo orientador indicado acabou sendo um ganho significativo, porque houve excelente afinidade com o novo orientador, possibilitando que houvesse ótimo rendimento e a conclusão antecipada,

¹¹ Os Lusíadas – Luís Vaz de Camões

contribuindo, ao lado de outras pesquisas, para a elevação do conceito do Programa. Assim, pode-se dizer que o percurso no Mestrado, depois de superado esse impasse no ingresso, transcorreu sem maiores turbulências, com um nível aceitável de questões inaceitáveis, por assim dizer. Dentre muitos episódios desse período, que poderiam ser tematizados, destaco, para reflexão, este que se segue.

Em determinada disciplina, tematizando a coexistência de diversas vertentes teóricas no interior de uma mesma área de conhecimento, o professor, em dado momento, afirma que os habitantes do meio rural são desprovidos de capacidade para pensamentos abstratos – se bem que os pensamentos são abstratos por natureza, pelo que me consta, então, talvez se referisse a capacidade de pensar sobre questões abstratas. Caso alguém tenha suposto tratar-se de um lapso que seria corrigido em seguida, ou de uma espécie de brincadeira para descontrair, o fato é que, dando sequência, o professor apresenta razões para que seja assim; basicamente, o que tornaria essa população desprovida de pensamento abstrato, seria a ausência de estímulos, em seu meio, para que desenvolvam essa habilidade. Se, por um lado, a questão estava relacionada a uma das vertentes teóricas abordadas, a qual atribui especial importância aos estímulos, por outro, a formulação do exemplo, salve que se prove o contrário, coube ao professor. Dentre os presentes, aspirantes ao título de mestre, ninguém questionou as afirmações do professor-doutor, o que não significa que todos estivessem realmente de acordo, pois, dado o desnível entre a posição de uns e de outro; e dado o favoritismo que emergia nessa apresentação sobre a diversidade teórica, discordar não parecia recomendável.

O episódio, em si, não tem nada de extraordinário, mas pode inspirar certo número de reflexões; eis que proponho uma amostra. Diante da falta de especificação ou delimitação do que estaria sendo considerado pensamento abstrato – mesmo se entendermos no sentido de pensar sobre o abstrato – deduz-se que a atividade mental da referida população estaria limitada, de acordo com o que foi afirmado, a aspectos rudimentares, praticamente instintivos, muito semelhantes aos que se atribuem aos animais irracionais. O termo estímulo, por sua vez, também empregado sem delimitações, leva a crer que esses indivíduos estariam numa espécie de vácuo quanto a esse quesito.

Embora tais afirmações encontrem espaço, convencendo a muitos e mantendo outros em silêncio, seria preciso combinar desinformação com insensatez para pressupor tal limitação e tal vazio. Certo é que os hábitos culturais têm se transformado muito nos últimos anos, então é preciso lembrar que, hoje, seria necessário também delimitar melhor o tipo de vida rural que está em questão. Mas, na situação que estava em pauta naquela ocasião, tratava-se, em termos gerais, de pessoas exercendo atividades agrícolas, sem acesso a energia elétrica, fazendo incursões esporádicas à cidade mais próxima; dispondo de escolas rurais para as quatro primeiras séries, com funcionamento entre o rústico e o precário, sem quaisquer suportes que passaram a existir posteriormente, tais como transporte, merenda, material escolar e até auxílio financeiro, em certos casos. Pois bem, num contexto assim, são bem minguadas as oportunidades de acesso à cultura erudita, escolarizada, formal; portanto, seria sensato supor que as pessoas desse meio, permanecendo aí, teriam poucas chances de evoluir em termos eruditos, científicos; não por incapacidade, mas pela carência de recursos específicos para o desenvolvimento nessas áreas. Trata-se de uma lógica bem simples, uma consequência previsível. Não justifica supor, entretanto, que os indivíduos estejam fatalmente presos a essas condições, impedidos de buscarem outras possibilidades em outros contextos; não justifica, tampouco, afirmar que esse meio não oferece estímulos, em sentido amplo, nem que essa população é incapaz de pensar, no sentido próprio do termo.

Talvez muita gente ignore a complexidade própria desse ambiente rústico, julgando que é tudo muito tranquilo e monótono, mas, o fato é que existem desafios diferentes daqueles que se encontram no meio urbano. Uma criança de seis anos, pelo simples fato de percorrer longas distâncias para frequentar a escola, necessita de uma grande quantidade de conhecimentos sobre o meio, precisa desenvolver muitas habilidades, pois enfrenta muitas peripécias pelos caminhos: precisa se desviar de cobras venenosas, escolher onde atravessar os cursos d'água, saber como se proteger das vacas enciumadas de seus bezerros novos, discernir o tipo de chuva que apenas causa desconforto e a que representa risco de vida; desde muito cedo, vai aprendendo um pouco de previsão do tempo, pelos sinais da natureza, observando o céu, o ar, o vento e o comportamento dos animais. Quanto aos adultos, lidam diariamente, e ao longo dos anos, com obstáculos, imprevistos, dificuldades das mais diversas;

têm que aprender a interpretar e a respeitar as forças da natureza; desenvolver métodos para trabalhar com poucos meios; aprimorar habilidades de convivência, e assim por diante. Todavia, o desconhecimento sobre essas condições específicas não justifica esse tipo de afirmação infundada, com argumento raso; ao contrário, desconhecer deveria ser um motivo a mais para não usar esse tipo de referência, a pretexto de ilustrar determinada teoria.

Discursos que veiculam conteúdos improváveis, ou que sejam inteiramente falsos; até mesmo discursos forjados de maneira grotesca, sem que se tenha um cuidado mínimo de elaboração, podem circular normalmente, sancionados como verdadeiros, reproduzindo-se, provocando desdobramentos e produzindo efeitos. Segundo Foucault,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (2014, p. 52).

Nesses termos, o discurso de um professor de uma Universidade Federal, detentor de um título de doutor, encarregado de ministrar uma disciplina num curso de mestrado, reúne condições de sobra para funcionar como verdadeiro; ao menos na sala de aula, onde sua posição de autoridade do conhecimento prevalece sobre os estudantes, pois, nem sempre há unanimidade quando se trata de discussão entre os pares acadêmicos, podendo haver desacordos entre as verdades defendidas. Discursos tais como o que foi citado – que os habitantes do meio rural são desprovidos de capacidade para pensar abstratamente – podem ser difundidos desta forma unívoca, a cada ocasião; sem que se proponha aos presentes/ouvintes que opinem a respeito, ou que compartilhem eventuais experiências relacionadas, que possam corroborar ou abalar a convicção em pauta; sem que se tenha a delicadeza de indagar se, ali mesmo, nesse espaço tido como intelectualmente privilegiado, existem pessoas oriundas do meio rural. A partir da convicção de que esses roceiros estão privados de estímulos e, conseqüentemente, de capacidade de pensar em nível equivalente ao dos cidadãos, fica dispensado levar adiante o

raciocínio, pois já está eliminada a sua presença desse ambiente destinado à elite intelectual.

Difícil é atribuir um tal discurso – exemplo banal, dentre uma infinidade – ao acaso da desinformação e do raciocínio raso, sem supor que se pretenda algo com isso, quer seja mais amplo e genérico, quer seja específico, direcionado, *ad hoc*. Discursos assim funcionam como verdadeiros, porque reúnem condições suficientes da política de verdade vigente; no exemplo citado, destacam-se os quesitos do *status* de quem o profere e do contexto em que acontece. Interessante ressaltar que o efeito de verdade não depende, por exemplo, de que o próprio professor acredite no que está dizendo. Outro aspecto interessante é a possibilidade de que saber, ou supor, que ali mesmo havia gente dessa categoria mencionada, poderia ter sido uma razão a mais para que esse discurso fosse considerado oportuno.

Dada a filtragem que se empreende continuamente nesses círculos, onde, dentre os que tentam, não são todos os que concluem e, dentre estes últimos, alguns não conseguirão usar, conforme pretendido, o conhecimento adquirido e o título conquistado; ressaltando que não me refiro a regras claramente estabelecidas, pertinentes e justificáveis, mas, sim, a procedimentos opacos, sub-reptícios, que regem as distribuições em lugares e não-lugares; assim, não é absurdo cogitar que esse discurso tenha uma finalidade, ou que, de todo modo, cumpra uma função na sociedade disciplinar.

É para fazer crescer os efeitos utilizáveis do múltiplo que as disciplinas definem táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas. (FOUCAULT, 1999, p. 243)

A seleção que a Escola implementa, desde os primeiros níveis até os últimos, com táticas que apregoam a aferição do intelecto e abrangem muito mais, são instrumentos potentes na distribuição dos indivíduos, segundo os lugares que lhes são determinados ou permitidos, tendo como meta o máximo aproveitamento, convenientemente individualizante, de cada um conforme seu potencial político e econômico, na rede de poder. A Escola começa, desde cedo, a implementar a distribuição dos indivíduos, que prosseguirá nos próximos níveis, para aqueles que continuam frequentando-a; distribuição que terá

prosseguimento fora de seus limites, onde quer que esses indivíduos se encontrem.

Se pudéssemos tomar como exemplo alguns poucos estudantes presentes nessa aula de mestrado, e se nos fosse possível acompanhar suas trajetórias durante um período de tempo significativo; e ao mesmo tempo, pudéssemos conhecer suas experiências anteriores, não só, mas também, em termos escolares; muito provavelmente poderíamos detectar efeitos de poder de uma afirmação, que, à primeira vista, não parece ter grande importância, mas que se insere numa maquinaria mais ampla. Um discurso é acatado como verdade mediante um emaranhado de relações de poder em que se constrói e se sustenta, tanto retrospectivamente como nas interrelações de sua atualidade; e esse discurso (tido como) verdadeiro produzirá efeitos como tal, passíveis de reprodução e de multiplicação indefinidamente, embora não esteja imune a eventuais resistências, desmentidos; embora possa deixar margem a dúvidas, inquietações e contestações, podendo, num ponto extremo, ser desbancado. Muito embora existam outras formas mais discretas de discursos que podem ser até mais devastadoras, cuja descrição pode ser imposta pela necessidade de estratégias que evitem reações inconvenientes, não se deve subestimar o poder de aniquilamento de um discurso escancaradamente rotulante, como esse de que tratam estes parágrafos. Neste caso, dispensam-se os escrúpulos para a inferiorização, por meio de uma explicação “científica” – habilidade que não se desenvolve por falta de estímulos – e da atribuição da causa ao ambiente, o que equivale a dizer: *esses roceiros não têm culpa dessa incapacidade, que é consequência do meio, mas, sim, eles são incapazes; não há nada que se possa fazer.*

Caso se tratasse de uma parcela da sociedade com alguma organização política, certamente a afirmação exigiria certa elaboração, lapidação, a fim de evitar efeitos indesejados de contrapoder. Tal se verifica em relação a grupos que, por mais que sejam internamente heterogêneos, conseguem formar blocos em torno de algum ponto em comum, e essas formações os ajudam a conseguir visibilidade social, o que não deixa de representar alguma vantagem. A título de ilustração, podemos citar, em termos atuais, como são tratadas questões que envolvem pessoas com deficiência, ou ainda, que envolvem questões étnicas; no sentido em que, a partir de um determinado estágio de organização política desses segmentos, os temas que lhes dizem respeito precisam ser tratados

conforme certos critérios mínimos, caso contrário, poderá haver um custo político inconveniente – em certos casos também econômico - seja na forma de um prejuízo à imagem que se quer manter diante da sociedade, ou por suscitar reações que podem se transformar em focos de contrapoder; dentre outros desdobramentos possíveis.

No entanto, a menção aos habitantes do meio rural representa algo extremamente amplo, envolvendo diversidades sob inúmeros aspectos, mesmo se ousarmos restringir ao espaço de nosso país. Não seria equivalente a categorizar os habitantes das cidades, sem quaisquer delimitações? E o que se poderia afirmar, com propriedade, a respeito da população urbana como um todo? Igualmente, que tipo de afirmação pode ser feita, com pertinência, a propósito de algo tão amplo e heterogêneo como a população rural? Não vejo possibilidade além da tautologia: o que os habitantes do meio rural têm, todos, em comum é o fato de habitarem o meio rural. Mais que isso é especulação.

Daquela afirmação em sala de aula, duas espécies de efeitos de poder são bastante previsíveis. Uma delas recai sobre indivíduos – e eles existem, embora não sejam muitos – que aí se encontram e que são oriundos do meio rural. Seria necessário conhecer um pouco da trajetória de cada um, para avaliar as probabilidades de desistência ensejadas por esse discurso, não por que esses indivíduos duvidem de que são capazes de pensar, obviamente, ou duvidem de conseguirem atender a todas as exigências acadêmicas explícitas, e sim, porque é desgastante permanecer onde se é tratado como intruso; e também porque, uma vez mais, desenham-se as impossibilidades que continuarão a surgir. A outra espécie de efeito vai na direção de alguns dos ouvintes que, além de serem desinformados relativamente à questão referida, acatam sem maiores reflexões esses discursos regularmente sancionados; tais acadêmicos serão potenciais replicadores desse ponto de vista, nas interações entre pares, ou em suas práticas profissionais. Assim é que certas bobagens, dependendo de quem as profere e de onde o fazem, são poderosos instrumentos na sociedade disciplinar, em que as redes de poder examinam, classificam, distribuem, vigiam, controlam; em que as impossibilidades e oportunidades que se colocam ao indivíduo são parte de um manejo complexo, que leva em conta muitos outros indivíduos correlacionados na trama de interesses.

De todo modo, o episódio citado deve ser visto apenas como um ponto tomado para reflexão, e não como algo extraordinário, ou de especial relevância

em comparação com outros tantos episódios que poderiam ser mencionados. Apenas ilustra o funcionamento das táticas de distribuição na sociedade disciplinar: a alguns, convém dar impulso; quanto a outros, convém cortar as asinhas que despontam. A rigor, não é mesmo nada pessoal, como se costuma repetir exaustivamente. No entanto, consiste numa sofisticada individualização, não diretamente implicada com este ou aquele indivíduo, mas uma individualização que é metodologicamente destinada a gerir a utilidade e a docilidade em geral. E, tal como numa linha de montagem, em que muitos trabalhadores nem sabem o que representa, no produto final, a tarefa que executam, assim, muitos operadores do poder participam de esquemas sobre os quais pouco ou nada sabem, percebendo apenas questões imediatas e visíveis, sem compreender nada da trama; em todo caso, contribuindo com o funcionamento.

Durante todo o Curso de Mestrado, as circunstâncias pessoais continuavam nada propícias, refletindo em trabalho excessivo, descanso escasso, alimentação deficitária, entre outras dificuldades. O ambiente acadêmico, também, não deixava de oferecer seus obstáculos e conflitos, alheios ao campo intelectual propriamente dito. Felizmente, a motivação se manteve em nível alto, o trabalho foi bem feito e concluído antes do prazo, tendo contribuído, ao lado de outros, e graças à excelente coordenação naquele período, para que o conceito do programa se elevasse, de tal maneira que, em seguida, foram obtidas bolsas e foi implantado o Curso de Doutorado.

2.7 No Doutorado, um mergulho.

A motivação para o doutorado tinha lá a sua dose de vaidade, como não poderia deixar de ser; além disso, sempre existe a expectativa – ainda que nem sempre se concretize – de melhorias de ordem material, mediante a obtenção do título. Mas, também, aquele gosto por ampliar os conhecimentos permanecia inalterado e, especificamente, surgiu forte interesse de desenvolver uma pesquisa voltada para a improficiência em escrita entre indivíduos escolarizados; um problema notório, que perdura ao longo do tempo, e que dá margem a crenças infundadas, tais como “português é difícil demais” e “brasileiro não sabe português”.

A opção foi por uma linha de pesquisa que envolvia os estudos pragmáticos no âmbito da Linguística; opção que parecia apropriada aos objetivos pretendidos, e que o futuro mostrou ter sido equivocada e desastrosa. Depois de vencidas, com bastante êxito, as primeiras etapas de seleção, chegou o momento da entrevista e, então, uma primeira surpresa importante: quem deveria entrevistar delegou a tarefa, que coube a alguém de outra linha de pesquisa e, mais importante que isso, alguém que, independentemente da linha de atuação, não teria sido sequer cogitado na escolha; em virtude de incidentes conflituosos anteriores; incidentes também ocorridos, sabidamente, com alguns outros estudantes. Foi necessário, pois, grande esforço para aceitar como um acaso infeliz; para aceitar naturalmente que, além de um contratempo que houvesse impedido, de fato, a presença oficialmente definida, a escolha para a substituição não tenha sido intencional, isto é, de má fé.

Pois bem, o que ocorreu na pseudoentrevista, destinada oficialmente a julgar a proposta de pesquisa, não foi uma crítica e avaliação em nível acadêmico, mas um esforço de desqualificação e ridicularização, em que, a par de dizer “isso não é projeto”, “isso não é pesquisa”, as críticas se estenderam a questões totalmente alheias ao que estava em pauta; à semelhança de um desabafo de alguém que estivesse há muito esperando por uma oportunidade como essa; que não lhe teria sido dada, mas que lhe foi transferida por quem se fez substituir; substituição que, no desenrolar dos acontecimentos subsequentes, foi se revelando proposital, com uma função a cumprir em todo o processo.

Foucault (1999), ao estudar a evolução histórica do julgamento, mostra que, em épocas anteriores, a função de julgar era honrosa, algo a ser ostentado por quem a exercia, e a decisão estava centralizada no poder do juiz. Posteriormente, em virtude dos reflexos sociais negativos desses julgamentos, uma vez que o sistema estava longe de ser infalível, a função de julgar tornou-se constrangedora, o que levou à fragmentação da responsabilidade, mediante a participação de instâncias auxiliares, com especialistas de diversas áreas. Desta forma, o juiz ainda dita a sentença, porém, justifica sua decisão em avaliações de outros profissionais, as quais compõem um julgamento fracionado. Como o autor esclarece, as mudanças no Sistema Penal fazem parte de amplas transformações sociais, que culminam na instituição de uma sociedade regida pelo sistema disciplinar, mais eficaz e menos dispendioso do

que antigos métodos de governar; embora esse novo sistema agregue, quando e como convém, elementos oriundos de outro sistema suplantado.

A universidade e seus departamentos, obviamente, inserem-se nesse sistema discreto e eficaz de governo. Como ficou suficientemente demonstrado, mediante análise de um conjunto de episódios subsequentes, o interesse, do lado do mais poder, era por rejeitar, não o projeto em questão, embora também tenha desagradado, mas a pessoa que o propusera. E para não nos estendermos em explicitação de motivos, e também não deixar totalmente em abstrato, podemos resumir da seguinte forma: quem propôs ainda não sabia, por dispor apenas de informações de fachada, mas havia grande incompatibilidade entre as partes, do ponto de vista intelectual, bem como, por que não dizer, social. No entanto, mesmo estando prevista institucionalmente a possibilidade de reprovar o projeto, e desta forma, recusar o ingresso de quem o apresentou, havia também a possibilidade de que, naquele caso, essa alternativa provocasse algum constrangimento; tendo em vista uma trajetória destacada no mestrado concluído na mesma instituição. Diante desse quadro, delegar a tarefa de entrevistar seria uma tática poderosa, pois: sob intensa provocação, era bem possível ocorrer uma desistência até mesmo antes do final da entrevista, o que produziria o resultado esperado, sem os inconvenientes da recusa; se tal não ocorresse, ainda seria possível reprovar, mas de uma forma em que o peso da decisão, da rejeição, restava dividido entre duas pessoas envolvidas, condição perfeita para que não se defina, afinal, quem foi que recusou.

A eficácia dessas táticas disciplinares é mesmo admirável, pois, por um lado, atinge o objetivo pretendido, por meio do velho e ainda utilizável recurso de exclusão; recurso, neste caso, agregado ao sistema disciplinar de governo, no interior do qual, as exclusões podem assumir papel importante para otimizar o disciplinamento dos incluídos. Por outro lado, o custo político, que poderia pesar sobre o disciplinamento, devido à contradição entre o que se deu no mestrado e o processo de agora, fica neutralizado pela ambiguidade e opacidade do episódio, perdendo-se entre inúmeras possibilidades de “se”, “mas” e outras conjecturas. Então, o que poderia, se realizado às claras, provocar algum efeito, por mínimo que fosse, de instabilidade política no interior da instituição, torna-se perfeitamente inócuo. A entrevista acontece de forma reservada, não há testemunhas. Em todo caso,

se não houvesse a substituição de quem deveria entrevistar, seria de conhecimento amplo que tal pessoa recusou tal postulante.

No entanto, mediante essa tática, esse brilhante subterfúgio, a autoria da decisão torna-se incerta, o que altera os efeitos políticos produzidos. Os efeitos, quando negativos, mesmo se não interferem na realidade imediata dos fatos, são sempre inconvenientes, pois causam certos desconfortos e podem, eventualmente, somar-se a outras ocorrências e contribuir para alguma desestabilização da ordem estabelecida. A consequência mais óbvia da substituição é criar um dilema, diante do qual, quem duvidar da equidade de julgamento não sabe a quem atribuir a responsabilidade. Além disso, foi aberta uma margem para se supor que, nessa entrevista reservada, conduzida por quem já protagonizara eventos de hostilidade, possa ter havido, por parte de quem postulava a vaga, uma perda da objetividade acadêmica, uma atuação insuficiente, que acabasse corroborando com uma reprovação.

A entrevista transcorreu na forma de um estranho monólogo sem espaço para argumentos de defesa, em que a candidata apenas ouviu e manteve o contato visual, pois nem todo mundo opta por abrir espaço à força para falar; e terminou de forma abrupta, sem indicação sobre aprovação ou reprovação. Foi preciso aguardar a divulgação do resultado final do processo seletivo. O resultado apontou, não a eliminação, mas uma aprovação em último lugar, destoando do rendimento obtido nas etapas anteriores. Devido ao destaque positivo que houvera no mestrado, pode não ter se mostrado conveniente expor, no limite, uma reprovação que estaria claramente localizada na entrevista, uma vez que os resultados das etapas anteriores da seleção eram conhecidos. Diante desse resultado, uma situação paradoxal se colocou: se o achincalhamento tivesse ocorrido sem essa delegação da função de entrevistar, sem dúvida seria motivo mais que suficiente para entender que não valia a pena ingressar, pois o tratamento recebido teria deixado bem clara a rejeição. No entanto, em virtude dessa ambiguidade que a substituição criou, a decisão, não sem muitas dúvidas, foi pelo ingresso.

O que tem de mais brilhante nessas táticas de governo dos indivíduos, é que elas são individualizantes, dispendo de muitos instrumentos para identificar as características pessoais daqueles a governar; e muito versáteis, de maneira que, não só alteram as intervenções conforme o desenrolar da trama, como já contam, habitualmente, com mais de um efeito

sobre o qual intervir, como uma espécie de fluxograma inicial, no modelo “se isso, então aquilo”. Por serem individualizantes, as táticas empregadas sobre determinados indivíduos jamais serão utilizadas indiscriminadamente sobre outros que possuam, sabidamente, características diferentes. A versatilidade, por sua vez, permite tornar úteis as mais diferentes reações, sejam de desistência ou resistência. Via de regra, a desistência culpabiliza o fracassado; enquanto a resistência pode levar, por mil caminhos, à desqualificação dele, que tende a ser cumulativa, progressiva, interminável. Se tivesse havido desistência, a responsabilidade seria de quem desistiu; neutralizando qualquer inconveniente para o outro polo. Sem desistência, seria necessário apenas adiar o verdadeiro final; à semelhança dos antigos suplícios aplicados aos condenados, em que a morte era certa, mas não imediata, prolongando-se a tortura. Porém, enquanto naquele sistema, o espetáculo de horror tinha importante função ostentativa perante os demais, neste outro sistema atual, não convém ostentar, mas, ao contrário, atingir os objetivos com o mínimo de envolvimento explícito, com a máxima fragmentação da responsabilidade pelas ações ensejadas. Para tanto, muitas pequenas providências são de melhor proveito que umas poucas ações de grande vulto.

Outra esperteza típica dessas estratégias de governo é o leque de medidas previamente preparadas, sacadas prontamente para minimizar efeitos colaterais, aparar arestas, embaçar súbitas claridades inconvenientes que surgem. Para instrumentação de toda essa maquinaria, muito contribuem indivíduos que, de tão dados a barganha que são, chegam a empreender certas negociatas que lhes são de pouca ou nenhuma serventia; a par de outras realmente lucrativas. Nesse ambiente pantanoso, nem sempre se pode distinguir, diante de certas situações e atitudes, o que é inépcia ou premeditação, obra do acaso ou parte de um plano maior. Embora sempre exista indícios mais ou menos fortes, na maioria das vezes, apenas *a posteriori* é que se decifram essas complexas redes de ações e reações que culminam em determinados desfechos. Assim, por exemplo – há que se entender como mero exemplo, dentre uma infinidade de outros que poderiam ser mencionados – quando alguém propõe, obviamente em tom de brincadeira, que se façam apostas a respeito de quanto tempo determinada pessoa vai permanecer nesse jogo acadêmico, antes de desistir; e há significativa adesão à brincadeira; é difícil saber quantos estão encarando como uma brincadeira inocente, e quantos

outros estão participando do verdadeiro processo de exclusão em curso, e vislumbrando o desfecho. Mais difícil ainda, é continuar acreditando que a iniciativa é despreziosa, mera brincadeira inconsequente, à medida que as situações, que inspiraram a proposta de apostar, vão se sucedendo e se aprimorando, no sentido de tornar a permanência cada vez mais desconfortável; até que, depois de um processo lento, atinja o limite do insuportável; e enfim, o enredo seja visualizável, *a posteriori*. No entanto, é especialmente difícil considerar como brincadeira inocente, quando o contexto é de um curso de Doutorado na área linguística – o que supõe um mínimo de habilidade interpretativa – e quando a iniciativa parte de alguém com graduação em Psicologia. Naturalmente, como em todas as áreas de formação, há graduados com baixo nível de conhecimento na área, mas, nesse caso, quaisquer rudimentos, conhecimentos de almanaque já seriam suficientes e, portanto, qualquer graduação em Psicologia, ainda que seja pífia, desautoriza considerar essa atitude como inocente.

Segundo Foucault, os antigos suplícios aplicados aos criminosos tinham desfecho definido, que era a morte do condenado, mas estavam sujeitos a variações enquanto ocorriam, podendo mesmo ser abreviados ou prolongados; variações que dependiam, em grande parte, de como o supliciado de comportava, como também podia haver influência da plateia. Analogamente, no caso de que aqui se trata, o fracasso estava decidido desde o momento em que o ingresso, sem ter sido impedido, foi desencorajado. Permitir o ingresso, adiava o malogro para ocasião mais oportuna, com possibilidade de produzir, enquanto isso, elementos de convencimento; evitando o custo político, institucional de uma reprovação pouco convincente no processo seletivo, tendo em vista a trajetória pessoal anterior; e ainda, porque essa vaga ficaria ociosa, pela falta de candidatos aprovados nas etapas anteriores – o que é prejudicial à instituição e, por tabela, inconveniente para o docente. Adiado o corte para uma ocasião futura, todas essas condições poderiam ser mais propícias: outros processos seletivos alterando a situação de ocupação de vagas; algum distanciamento em relação à trajetória de mestrado, e muitas oportunidades de que turbulências “casuais”, interpretadas “sob medida”, abalasse aquela imagem tão inconvenientemente positiva.

Mas, prosseguindo com a analogia, não bastava esperar que o sentenciado morresse de causas naturais; era preciso levar essa morte a termo.

A diferença, porém, é que as punições contemporâneas não devem ostentar crueldade, ao contrário, devem ser o mais discretas possíveis, idealmente invisíveis e, se perceptíveis, devem parecer suaves e justas. Quanto aos seus executores, convém que estejam camuflados, intermediados, que suas ações se repartam entre muitos outros, para que seja cada vez mais difícil saber de quem se trata; não por que a visibilidade de suas ações, nesse caso, fosse lhes causar algum dano imediato, porque não iam; mas, porque toda discricão é recomendável, a fim de evitar qualquer mínimo arranhão na imagem, bem como influências em situações futuras.

Três semestres transcorreram, durante os quais, atividades regulares foram plenamente cumpridas, malgrado as diversas dificuldades que se apresentavam, no sentido de situações e condições incomuns que surgiam; dentre outros aspectos, exigindo esforços extraordinários de adaptação e compatibilização, para quem precisava trabalhar enquanto cursava o doutorado, dispunha de poucos recursos financeiros e recebia exigências específicas quanto a determinados eventos, que, na realidade, eram mais dispendiosos que profícuos; para quem se deparava com um edital de bolsas¹² com determinada cláusula, tão específica quanto injustificada, que impedia que se inscrevesse. As atividades foram cumpridas, malgrado as dificuldades impostas, porém, a orientação de pesquisa oscilava entre constantes adiamentos, reuniões inócuas e exigências de sucessivas alterações de objetivos e parâmetros.

Ao final desse período, tendo sido agendada uma reunião, o que houve foi uma sequência ininterrupta de acusações desqualificantes, em nível semelhante ao que ocorrera naquela entrevista do processo seletivo, agora sem delegação do papel. Entre os elementos do inesperado discurso, enfatizou-se o seguinte fato: “seu projeto já foi alterado tantas vezes, que é impossível saber o que você pretende”. De fato, o projeto passou por diversas alterações, por exigências de quem agora se expressava nesses termos. Diante desse segundo grande ataque de fúria travestido de julgamento acadêmico, mais uma vez sem oportunidade de defesa, e ocorrido após o período de postergação quanto à

¹² Agora, o programa de pós-graduação ofertava bolsas, depois de ter obtido melhor avaliação, em decorrência de bons resultados obtidos na fase em que só havia mestrado, quando houve uma coordenação eficiente e, durante a qual, alguns mestrands, inclusive a pessoa de que aqui se trata, apresentaram rendimento destacado.

pesquisa e um sistemático desgaste acontecendo paralelamente, a opção foi retirar-se em silêncio e, em seguida, apresentar uma lacônica desistência oficial. Mas, ainda não era o desfecho, pois, dentro em breve, haveria um telefonema, pautado em elogios, alegando falha de comunicação, propondo abrir mão da orientação em favor de alguém com quem houvesse mais afinidade. Malgrado a inconsistência generalizada do discurso, repleto de alegações sem verdade nenhuma; apesar de os elogios, mesmo que pautados em fatos verdadeiros, terem sido formulados com o propósito de reverter uma situação que, muitas vezes adiada, ainda poderia ter os seus contornos aprimorados; o que se vislumbrou foi uma segunda chance, afinal de contas - por que não?

Assim, houve o contato e o aceite para alteração da linha de pesquisa, tendo sido necessário reformular o projeto, além de acrescentar disciplina dessa outra área. Outro semestre letivo terminou, sem que se concretizasse uma única reunião de orientação. Já no período de recesso, finalmente houve a única reunião com essa nova orientação, em que a palavra foi dada tão somente a dois discentes da linha de pesquisa, que exerceram livremente o poder de criticar o tema e o objeto da pesquisa, determinar outro objeto e a respectiva abordagem, enfim, estipular os parâmetros que deveriam ser seguidos à risca; como se estivessem passando dever de casa para alunos do ensino básico. Em suma, rejeitaram a proposta de pesquisa e impuseram outra, que destoava completamente da que fora apresentada para ingresso, e que, cabe lembrar, já havia sido deformada significativamente pela (des)orientação nos três semestres anteriores. Ainda que se tratasse de concluir esse doutorado elaborando uma tese jamais pretendida, com o intuito de ainda obter o diploma – o que não é pouca coisa – restava o fato de que as imposições eram infactíveis, contendo problemas não equacionáveis. Para expor minimamente: tratava-se de uma pesquisa nova, a ser iniciada com dois anos já transcorridos – durante os quais, tudo que não foi impedido pela orientação, foi cumprido. Restavam dois anos do prazo máximo para conclusão, mas a pesquisa ora imposta exigia uma série de formalidades a serem cumpridas em relação aos pesquisados, tudo envolvendo tempo de retorno/confirmação; após as quais, faltaria obter aprovação pela comissão de ética, o que significa, novamente, mais tempo de retorno; só então seria possível começar a coleta de dados, que estaria sujeita à disponibilidade/disposição de um significativo número de pessoas.

As características dessa pesquisa que estava sendo imposta agora, ao final de dois anos de curso, exigiam que o processo tivesse sido desencadeado lá no início, para que houvesse, se tudo corresse bem, tempo hábil para conclusão – a rigor, sabe-se que muitos doutorandos nem começam a pesquisa do zero, ao ingressar, pois aproveitam trabalhos que já estavam em andamento, assim como negociações anteriores que só faltam ser oficializadas no âmbito do curso. A questão do tempo ainda tinha outro viés interessante. Conforme mencionado anteriormente, a expectativa de concorrer a uma bolsa foi frustrada logo de início, mediante um edital bastante específico, que inviabilizava a inscrição dessa candidata. Assim, era preciso trabalhar para sustentar a si mesma e a dependentes, o que exigia um constante exercício de conciliação. Porém, de acordo com o plano original, a expectativa era de concluir em dois anos ou dois anos e meio – não era muito difícil calcular esse tempo, porque trabalharia com amostras de material escrito e, conseqüentemente, o andamento do trabalho não dependeria da disponibilidade de participação de outras pessoas. Outro aspecto de extrema relevância, nessas circunstâncias, é que a pesquisa nos moldes iniciais permitia trabalhar em quaisquer datas e horários, sendo possível aproveitar qualquer intervalo de tempo e conciliar com as demais responsabilidades; ao contrário da pesquisa que foi imposta, que exigia numerosas compatibilizações de data e horário, o que provocaria muitos impasses e, no melhor das hipóteses, aumentaria consideravelmente o tempo necessário para realização.

Resumindo: tudo foi estipulado pelos destacados discentes, diante do silêncio da pessoa que aceitara formalmente a incumbência de orientar a pesquisa; pessoa que, ao ser polidamente solicitada que se manifestasse, simplesmente endossou, praticamente por mímica, sem desperdiçar palavra ou, pelo menos, sem articular frase. Então seria isso: prosseguir obstinadamente até o inútil esgotamento das energias ou, pela segunda vez, e de uma vez por todas, optar covardemente pela desistência; prevaleceu, pois, a segunda hipótese, com a desistência protocolada, desta vez por procuração, para evitar encontros casuais indesejados.

Uma vez mais, o poder de julgamento foi deslocado, dividido, veiculando-se pela voz desses “brilhantes” estudantes, enquanto o juiz da vez não assumiu diretamente a responsabilidade pelo que acontecia na presença dele; sem que ele houvesse se disposto nem mesmo, até então, a tomar

conhecimento do projeto, nem que fosse para criticá-lo; projeto que havia sido refeito para adaptar-se à nova linha de pesquisa, que lhe fora enviado algumas vezes durante o semestre, à medida que ia sendo reconstruído, cada vez que havia a expectativa de uma reunião de orientação, que nunca chegou a acontecer. Uma vez mais, confunde-se a autoria do ato – ato de rejeitar a proposta apresentada e de impor outra estranha – pois, os discentes que se manifestaram não tinham, oficialmente, poder de decisão, portanto, não se pode atribuir-lhes qualquer responsabilidade pelo ocorrido; quem detinha o poder, por sua vez, esteve ali como plateia e não se manifestou, persistindo na omissão, mesmo quando lhe foi solicitado que se posicionasse sobre o que estava sendo dito. Portanto, a quem atribuir a responsabilidade pelo ato? Atribuir a quem não tem o poder de praticá-lo ou a quem, tendo esse poder, não o exerceu? Em princípio, nenhuma das opções.

A exclusão que se pratica na sociedade contemporânea, como parte integrante do governo, tem que ser dissimulada, para que se evitem ou se atenuem efeitos políticos indesejáveis, que possam onerar o sistema com providências necessárias ao restabelecimento da ordem vigente. Nessa perspectiva, o ato de exclusão, ambientado na reunião que se descreve, valeu-se de dois esplêndidos mascaramentos: o primeiro mascaramento consistiu em deslocar o dizer, de quem deveria fazê-lo para outros que não o poderiam e, desta forma, fazer pairar a incerteza sobre a atuação da pessoa responsável por decidir. O segundo mascaramento consistiu em propor parâmetros para a realização da pesquisa, criando, desta forma, uma falsa alternativa: porque a proposta, não era apenas diferente, mas praticamente contradizia a proposta original; e era infactível, sendo esta razão, por si, suficiente para invalidar a suposta alternativa. Por meio desse duplo disfarce, a exclusão se subdividia em duas possibilidades, ambas conduzindo ao fracasso e igualmente fazendo recair a decisão sobre a fracassante. Ela poderia desistir agora, tendo aí uma analogia possível à confissão do suplício, para ser morto e colocar um ponto final na tortura; ou poderia, acatando as mais recentes imposições, ainda prosseguir nesse suplício e adiar a morte, que aconteceria cedo ou tarde, uma vez que as energias vinham sendo minadas sistematicamente e, principalmente, porque as condições ora impostas eram absolutamente inviáveis; além disso, pelo que ocorrera até então, era de se prever que poderiam surgir muitas outras exigências, se essas não fossem suficientes para concluir a exclusão – haja vista,

por exemplo, as modificações que foram impostas ao projeto original, para, na sequência, acusar a pesquisadora de haver modificado excessivamente.

De acordo com Foucault, uma prática empregada nos antigos suplícios era forçar a confissão – proveitosa politicamente diante da população, pela credibilidade que conferia ao processo de condenação e punição. Se o condenado confessasse, era premiado com a abreviação da morte, o que significava sofrimento a menos. No caso de que aqui se trata, a desistência pode ser vista como uma confissão: de incapacidade, de impossibilidade, de desinteresse, mas, de todo modo, de autoria do desistente, que assim, tal como nas confissões “espontâneas” obtidas mediante tortura, assume a culpa e prova cabalmente que as autoridades tinham razão em puni-lo. Tal como um condenado que teima em não confessar, e que provoca o adiamento da morte e o prolongamento do castigo, insistir em algo, cujo fracasso está imposto desde o ponto de partida, significa prolongar a agonia, até o momento em que finalmente ocorra a desistência – equivalente à confissão – ou até que a derrota, uma morte simbólica, possa ser concretizada de maneira mais convincente, por meio de elementos que vão sendo providenciados ao longo do percurso.

Com base nos estudos foucaultianos, é possível identificar essas táticas como sendo derivadas de procedimentos disciplinares antigos, de épocas em que vigoravam o poder soberano e sua demonstração de força sobre o corpo dos condenados, por meio de espetáculos públicos de crueldade. A função do castigo não se limitava à simples reparação dos crimes, tendo em vista que essas demonstrações deveriam produzir efeitos sobre o restante da sociedade. Tratavam-se de procedimentos que se pautavam ainda por princípios de exclusão e de divisão simples, binária, mediante os quais, *grosso modo*, excluía-se os elementos ruins, para que o todo voltasse à sua forma “naturalmente” boa. Pois bem, mesmo quando ainda estavam sendo empregados, esses métodos já estavam apresentando inconvenientes, efeitos indesejados, resultados insatisfatórios e, assim, foram suplantados por outras táticas, originadas dos procedimentos que haviam sido adotados para lidar com a peste, e que se mostraram muito eficazes e adaptáveis a todo tipo de coletividade e a toda finalidade de controle e gestão. Impulsionadas, inicialmente, pelos efeitos da explosão demográfica e da evolução do aparelho de produção, as novas táticas não têm o intuito de excluir, mas de utilizar ao máximo as diferentes forças, visando a um contingente dócil e útil, mediante, não uma divisão simples,

mas uma distribuição complexa, um esquadrinhamento, que supõe exame, diagnóstico, registro, vigilância, além de métodos punitivos discretos, opacos e de efeitos amplos e profundos.

Assim, aquele sistema pautado pela exclusão explícita, cuja visibilidade também tinha o seu papel, foi superado por procedimentos mais eficazes, que deram origem à sociedade disciplinar, em que vários subsistemas se inter-relacionam, se complementam e constituem uma grande rede, à qual nada nem ninguém escapa; ou seja, na qual todos devem ser incluídos. Excluir de um espaço corresponde a incluir em outro fora desse, pois, para a sociedade disciplinar, nada lhe é exterior, tudo pertence a ela; como é o caso do presidiário, o típico excluído da sociedade, que é incluído na prisão, esta que é uma parte da mesma sociedade. Ninguém tem a opção de ficar fora do governo, embora possa ser alvo de múltiplas rejeições, pois, no fim das contas, o objetivo da sociedade disciplinar é manejar todos para os “seus” lugares; não que os indivíduos estejam definitivamente e passivamente subjugados ao que lhes é continuamente imposto, pois tratam-se de relações de confronto, sujeitas a resistências, surpresas, reviravoltas, avanços e recuos.

Os procedimentos de exclusão adotados pela sociedade disciplinar, numa perspectiva ampla, estão a serviço da inclusão, que é a regra; todavia, não se trata de deixar que indivíduos quaisquer ocupem lugares aleatoriamente ou conforme a livre inclinação de suas vontades. A inclusão, no fim das contas, é imposta e condicionada. É imposta, porque não há opção de permanecer fora do sistema, pois o mesmo sistema define todo tipo de lugar em seu interior, nada está fora dele e, assim, existem lugares previstos até mesmo para indivíduos que, pelo que se deduz de seus comportamentos, rejeitam uma participação espontânea nos moldes do que se espera dele; exemplo típico é a prisão, mas as variações tendem ao infinito. É condicionada, porque as possibilidades de cada indivíduo decorrem de uma infinidade de fatores, alguns deles claramente definidos, de acordo com o que é aceitável ou condenado em cada época e lugar; enquanto outros fatores chegam a ser tão camuflados, que, para muitos indivíduos, permanecem misteriosos até o fim, ou só podem ser compreendidos retrospectivamente; e inutilmente.

A inclusão, na contemporaneidade, agrega procedimentos de exclusão, na medida em que, para incluir conforme convém – apoiada pelos instrumentos de exame, vigilância e controle, entre outros – promove exclusões e, desta

forma, maneja a distribuição. A exclusão, quando agregada às táticas da sociedade disciplinar, muda de função, pois não se trata mais de descartar, e sim de excluir de alguns lugares e incluir em outros, com o intuito de aproveitamento máximo. Neste novo contexto, e no mesmo sentido de governo geral, a exclusão é disfarçada de muitas formas, porque seu papel deixou de ser honroso e sua visibilidade tem efeitos indesejados.

A humanidade [...] instala cada uma de suas violências em um sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação. [...] Em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou àquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns ou de outros. (Foucault, 2014, p. 69)

Obviamente, burlar as regras não se faz de modo aleatório. Não é qualquer indivíduo, em quaisquer condições, e de qualquer maneira, que pode burlar as regras ou tomá-las a seu serviço. Nesse sentido, voltando à narrativa referente à passagem pelo curso de doutorado, ainda que estivesse disponível um arcabouço de informações a respeito desse indivíduo postulante ao título de doutor, abrangendo dados oriundos de dentro e de fora da universidade; ainda que se avaliasse detalhadamente a proposta de pesquisa; mesmo assim, para uma análise fundamentada sobre o processo de rejeição que se estendeu por dois anos, ainda seria preciso ter acesso a informações sobre muitas outras situações, que, sem estarem diretamente ligadas aos fatos centrais, estão aí implicadas, seja pelas vantagens ou pelos riscos que se vislumbram em seus possíveis desdobramentos. É bom que se ressalte, também, que as vantagens e riscos considerados como motivação, não precisam ser extraordinários nem garantidos, podem ser banais e pouco prováveis; porque, simplesmente, existe uma maquinaria disponível, que facilita tudo, cuja manipulação, no pior das hipóteses, aprimora a habilidade de usá-la.

Por tudo que foi exposto, nunca é totalmente descabido, embora seja entediante, repetir que “não é nada pessoal”, por que a pessoa-alvo, em si, pouco importa nesse processo; pouco interessa o que poderá lhe suceder ulteriormente e alhures, quando já não for um estorvo aqui e agora; portanto, faz sentido dizer que não é pessoal. Entretanto, toda essa maquinaria é extremamente individualizante, pois, contemporaneamente, conforme esclarece Foucault, estão superadas as divisões binárias, que deram lugar a detalhadas e sofisticadas distribuições dos indivíduos. Então, não é de se

admirar que o topo da pirâmide do sistema de ensino produza, em seus opacos processos, um lote vistoso de mediocridades legitimadas, enquanto descarta valores continuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma imensa rede de instâncias de poder perpassa a sociedade. O poder agrega, integra, aniquila, exclui; inverte, reverte, altera seus fluxogramas; tudo de acordo com as conveniências, e conforme as cooperações e resistências que surgem. A primeira instância de poder que envolve de forma intensa e duradoura o indivíduo é o ambiente em que ele recebe – seja lá como for – os primeiros cuidados; via de regra, a família. A essa instância, cada vez mais cedo acrescenta-se o sistema escolar, com suas incumbências reveladas, suas funções camufladas e suas mazelas; estas últimas frequentemente apontadas, mesmo assim, perdurando ao longo do tempo.

O conhecimento é potencialmente libertador, pois, tipicamente, amplia a visão sobre o que há, e ainda abre novas possibilidades sobre o que pode haver; e a escola é a instituição social incumbida de difundir conhecimento. Portanto, é verdade que privar indivíduos da escolarização significa criar ou intensificar desvantagens, por fazer com que suas possibilidades se reduzam. Todavia, a escola é cenário de outras verdades, algumas delas nada honrosas para a sociedade, que, então, esforça-se por disfarçá-las, mediante muitas estratégias. Uma dessas estratégias consiste em promover excesso de visibilidade para outros aspectos, alguns dos quais, sem relevância alguma. A pretexto de prestação de contas, sufoca-se a população com dados, índices, planilhas, gráficos, cuidando de enfatizar o que é mais conveniente em cada caso; como se esse amontoado de informações fosse resultar em algum benefício para os seres humanos, seja os que assistem às notícias ou os que estão sob a ação direta do Sistema Escolar. Conviria reduzir o volume de informações inservíveis e converter esse desperdício em ações úteis. Quem sabe, assim, cada estudante saberia contar coisas boas sobre sua escola: à família, aos amigos.

Mesmo veiculando conhecimento, que é libertador, o ambiente escolar pode chegar a ser, para muitos, massacrante; e isto, desde as séries iniciais até onde quer que seja o fim dessa linha, o que pode variar bastante. Conheci certa diversidade de contextos escolares, ainda que, em certos casos, em rápidas

passagens, nas condições de estudante, profissional de secretaria, docente, responsável por aluno. Sintetizando essas vivências, a imagem que visualizo é de um espaço escolar que reproduz e reforça desigualdades, injustiças, competições desleais e muitas outras mazelas. Nesse panorama, é admirável como tantas situações se reproduzem, tantos episódios se repetem de forma análoga, em lugares e ocasiões diferentes, como se fossem reencenações dos mesmos roteiros. Identificar e interpretar esses padrões dependeria de investigação minuciosa e análise acurada. De qualquer forma, pode-se vislumbrar aí a participação de individualidades manejáveis, produzidas conforme certos modelos; cumprindo propósitos aos quais são adequadas e contribuindo para a continuidade da produção em série de indivíduos convenientes à sociedade disciplinar.

Com toda razão, Foucault menciona a escola entre as instituições que são semelhantes entre si e que se parecem, todas, com a prisão. Obviamente, os procedimentos não são idênticos em suas práticas visíveis, considerando-se distintas instituições, como, neste caso, a escola e a prisão. As semelhanças devem ser procuradas nos princípios subjacentes a esses procedimentos de exame, vigilância, controle, punição, destinados a gerir os grupos e os indivíduos; por mais que as formas de implementação se diferenciem e se adaptem, conforme a coletividade a ser governada. Esses contextos também se assemelham por seus objetivos mais amplos e profundos, não divulgados, que têm a ver com as funções que exercem na sociedade disciplinar em que estão inseridos.

O que vivenciamos no contexto escolar está imbricado nas relações sociais diversas, ligado a outros contextos ao mesmo tempo, bem como conectado com o antes e projetado no depois. Nesse sentido, o lugar que um estudante ocupa no ambiente escolar, ou o não lugar que lhe cabe, deriva, em alguma medida, das características pessoais que ele deixa transparecer, quer seja ou não intencionalmente; todavia, resulta também de muitos outros elementos relacionados, de algum modo, a esse indivíduo, a partir de tudo que seja sabido, suposto, previsto a seu respeito. Além disso, quanto mais elevado o nível no Sistema de Ensino, mais força adquire a política discursiva, mediante a qual se controla o que será aplaudido e o que será rechaçado, porque:

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às

PRODUÇÃO DE INDIVIDUALIDADES MANEJÁVEIS: um olhar sobre a escola nessa linha.
Florisa Brito - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS www.florisabrito.me brito.florisa@gmail.com

regras de uma “política” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (FOUCAULT, 1996, p.35).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber, A.** 4. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 28. ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso, A.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Palavras e as coisas, As.** Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 20. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em:
<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf> Acesso em: 26 abr. 2020.