



5526 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT20 - Psicologia da Educação

O imaginário em torno da excelência escolar: implicações para a produção da subjetividade dos alunos de classes populares em escolas de prestígio
Luciana Silva dos Santos - UFF - Universidade Federal Fluminense
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

O imaginário em torno da excelência escolar: implicações para a produção da subjetividade dos alunos de classes populares em escolas de prestígio

RESUMO

O corrente trabalho tem origem na intenção de debater o imaginário acerca da qualidade de ensino à luz da relação entre Psicanálise e Educação. Temos o intuito de problematizar tal narrativa, principalmente quanto as suas influências negativas para a trajetória educacional do estudante, uma vez que pensamos a escola como um ambiente não apenas de cultivo e difusão de saberes, mas, sobretudo, de criação de subjetividades. Priorizamos a vivência dos alunos pobres em escolas de prestígios, aqueles que não seriam cúmplices dos ideais regulatórios de uma instituição de elite. Assim, a leitura psicanalítica será cotejada com algumas análises oriundas do pensamento foucaultiano a respeito da produção de subjetividade e dos micropoderes vigentes no sistema disciplinar educacional. Contudo, ainda que reconhecamos as incidências negativas da narrativa da excelência escolar para a confiança e a autoestima do aluno em relação ao conhecimento, interessa-nos, especialmente, a dimensão da resistência ao *status quo* como um guia de esperança.

Palavras-chave: Qualidade de ensino; Psicanálise; Subjetividade e Resistência.

INTRODUÇÃO

Enquanto educadores, a passagem pela escola pode nos proporcionar refletir acerca da excelência escolar, sobretudo, quanto às consequências que esta narrativa provoca e, portanto, como um ideário a ser problematizado, ante a existência de mecanismos que reforçam as desigualdades sociais no conjunto da própria escola, dentre os quais, a negação da vertente psíco-afetiva como uma dimensão presente nos processos de aprendizagem. No contexto das demandas por democratização da educação básica, não há como não considerar as implicações que a prerrogativa da qualidade de ensino pode exercer sobre a trajetória educacional de muitos alunos, para o bem e para o mal.

Diante disto, este artigo pretende olhar para os efeitos negativos que a percepção sobre a desigualdade pode promover à confiança e à autoestima na relação com o conhecimento, gerando sofrimento psíquico e prejudicando a história escolar do estudante. Principalmente aqueles que se encontram em condição de fronteira cultural, ou seja, alunos pobres em escolas de prestígio^[2]. Para tanto, consideramos a contribuição que o campo da psicanálise pode trazer ao fazer educativo, na medida em que nos auxilia a ampliar a perspectiva acerca do *lócus* escolar, como um ambiente não apenas de elaboração e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de produção de subjetividades. Nesse sentido, a leitura psicanalítica será cotejada com algumas análises oriundas do pensamento foucaultiano a respeito da subjetividade e dos micropoderes vigentes no sistema disciplinar educacional.

Contudo, se por um lado, pode-se notar os resultados negativos que as desigualdades sociais refletem nos percursos escolares individuais de alguns estudantes, ao produzir repetências e evasões, por outro, através de Foucault pode-se pensar no sujeito com possibilidades de resistência ao *status quo* e na experiência escolar como um acontecimento, também, de transformação de si e do mundo à sua volta.

Assim, para o desenho de tais relações, nos limites do trabalho aqui apresentado, faz-se necessário um caminhar pelo movimento histórico que informou uma certa noção de qualidade de ensino. Ao longo das tentativas que ganharam relevo em prol da democratização da educação básica, diferente do acesso à escola, o imaginário em torno do ensino e, em consequência, do conhecimento propriamente escolar, ainda se manteve abalizado por um ideal de privilégio, o que alimentaria a elitização em torno da excelência de ensino, questões que nos seguiriam nos tempos correntes. Tendo como pano de fundo os empreendimentos acerca da democratização da escola pública como um direito que se tentava consolidar, julga-se que a problemática da excelência escolar não é coisa pacífica, ou seja, assumir a perspectiva da desnaturalização desta tem a ver com um posicionamento no movimento de lutas populares por melhores condições educacionais. Acredita-se que, a tentativa de ressignificação da qualidade de ensino (como um debate, como algo não pacífico, como um problema), deve dialogar com a e estar a serviço da diversidade cultural, a partir da expansão dessa vivência para a população brasileira. E é sob esse intento que devemos buscar outras agendas de atuação e novos significados para a instituição escolar.

A formação do imaginário em torno da qualidade de ensino

O debate sobre as teorias não-críticas da educação pode contribuir para entendermos como se estabeleceu esse ideário e porque ele ainda persiste na atualidade. Há uma mitificação sobre o que seria a excelência escolar trazida pelas

perspectivas que se encontram nos contornos das teorias não-críticas (pedagogia tradicional, escolanovismo e tecnicismo), uma vez que há fortes interesses econômicos determinando o que é qualidade e a tornando algo naturalizado. Para tanto, recorremos a algumas considerações de Saviani (1999), autor que teceu uma crítica contundente a tais tendências como umas das mais marcantes bandeiras liberais na educação.

De acordo com o autor, as teorias não-críticas tratam a sociedade como substancialmente harmônica, tendendo ao nexos entre seus integrantes. A marginalidade seria um acontecimento fortuito, que incidiria particularmente sobre um contingente maior ou menor de indivíduos. Por isso, sendo uma irregularidade, deve ser reparada. Neste raciocínio, a educação é concebida como um mecanismo de alinhamento dessas deformidades. Desta maneira,

constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existe, devem-se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade (SAVIANI, 1999, p. 16).

Neste viés, a educação resguardaria certa autonomia em relação à sociedade. Assim, caber-lhe-ia uma função categórica na reorganização do contexto social, evitando-se o desmantelamento deste e, sobretudo, instituindo a equalização social.

Em contraponto às teorias não-críticas, surgiram as teorias críticas-reprodutivistas. Estas tomam a educação em relação a seus condicionantes objetivos, “isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1999, p. 17). Consideram não somente a ação da educação sobre a sociedade, mas também, o seu contrário, uma vez que, para estas tendências não é cabível entender a educação sem considerar a influência dos intervenientes sociais.

Diante dessa concepção crítico-reprodutivista de que a escola ainda assentia muito às desigualdades sociais, as mobilizações democráticas pelas quais passava o país influenciaram também o contexto educativo. Desejava-se que, no âmbito das mudanças políticas, a educação se deparasse com meios apropriados para se alicerçar no caminho da universalização da escola pública, incluindo a excelência de ensino à população no geral. Neste sentido, algumas tentativas foram elaboradas por gestões estaduais e municipais, porém, os encaminhamentos da transformação democrática na seara do país não equivaleram aos anseios educacionais da época. Ao contrário, uma reordenação das elites acabou por suplantiar o processo de passagem, o que representou, para a escola, uma “enfraquecida democratização”. No que tange ao acesso escolar, a educação fora convocada como um dos importantes pilares para a redemocratização do país. Entretanto, a questão da qualidade do ensino ainda seguia sem angariar tons mais populares. Ainda era algo para poucos. Como um privilégio, era assumida como um dado, sem antes ser problematizado. Com isso, vislumbrar-se-ia a manutenção de um imaginário em torno da excelência fortemente mitificado pelas tendências pedagógicas não-críticas.

Assim, quando a escola pública se abriu para as classes populares, mesmo que essa abertura tenha sido lenta, os segmentos economicamente mais favorecidos rapidamente se reorganizaram e debandaram para a rede privada, levando consigo essa qualidade. Ante ao deslocamento espacial desse imaginário, da seara pública para a particular, sem a devida revisão deste, a escola pública pareceu-se contentar com a democratização de cunho mais quantitativo, ou seja, recebeu as camadas desfavorecidas, sem modificar-se para essa diversidade cultural e, conseqüentemente, sem atingir a possibilidade de repensar a qualidade de ensino (não necessariamente aquela que seguiu com as elites) e vivenciá-la juntos aos “novos” alunos.

Por fim, com o passar do tempo, outras tendências pedagógicas surgiram, no contexto das teorias críticas. Porém, ainda que extremamente relevantes para a teoria educacional, tiveram pouca entrada na prática efetiva a fim de mobilizar mudanças no sistema escolar. Pois, na verdade, tais teorias não ensejavam propostas pedagógicas. O intento delas foi demonstrar os fatores materiais que a sociedade capitalista dissimula. Neste sentido, elas se compeliram em apontar a estrutura de funcionamento da escola tal como está instituída, com sua precisão coerente, social e histórica para o capitalismo, angariando um tom mais pessimista. Portanto, muito do que estamos considerando como ensino e, conseqüentemente, a excelência de ensino, ainda respiram os ares das perspectivas não-críticas aqui apresentadas. Assim, sem lidar com a questão da marginalidade de frente, as três tendências de cunho não-crítico (tradicional, escolanovista e tecnicista) assumiram o imaginário de que é preferível uma escola de qualidade para poucos do que uma escola insuficiente para muitos.

Democratização na escola: o imaginário da qualidade de ensino e seus efeitos na trajetória singular do estudante

Tendo em vista os contornos históricos em torno de tentativas de democratização da escola básica, interessamo-nos pelas práticas discursivas e não discursivas que alimentam o pensamento, definindo o que seria ou não uma escola de excelência e, a partir disso, as implicações da busca por esse ideal. Para Foucault (2013, p. 10):

o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (2013, p. 10).

Com isso, pretendemos discutir o imaginário em torno do *status* do conhecimento e da aprendizagem, elucidando o quanto, ainda hoje, um viés mais racionalista influencia as práticas pedagógicas correntes. Esta orientação fomentou, inclusive, alguns ideais, tais como o de excelência escolar, formado e sustentado a partir de uma determinada concepção de qualidade, já excludente em seu próprio percurso histórico no contexto de constituição da escola republicana. Por isso,

a seguir, entraremos mais detidamente nessa última questão: o imaginário da excelência escolar nos contornos da democratização do ensino.

A questão atual da democratização da escolarização formal tem mais relação com que tipo de ensino está sendo oferecido para a população em geral, do que propriamente com a democratização do acesso à escola pública. Após longa batalha e elaborações legislativas no campo das políticas públicas, muito já se conseguiu em relação à instrução em massa. Em contraponto, pouco ainda se conquistou quanto à efetiva qualidade dos processos educativos em larga escala, a fim de não mais se produzir os significativos contingentes de analfabetismo funcional.

Diante disto, cabe um adendo acerca dos ciclos de direitos em Boto (2005). Para a autora, o direito à educação teria se estabelecido em três momentos. Primeiro, o ensino passa a ser reconhecido como um direito na medida em que o ingresso à escola pública se estende para a maioria. Numa segunda etapa, a questão da qualidade de ensino passa a compor a agenda de reivindicações, ante a tentativa de uma vivência democrática no interior da escola. Terceiro, a problemática da diversidade entra no cenário. Assim, tenta-se que esta seja assegurada na formulação de políticas e parâmetros curriculares que busquem representar grupos sociais até então alijados da educação formal, na sua forma pública, obrigatória, gratuita e laica.

Com isso, podemos vislumbrar um certo alinhamento entre as etapas do acesso massivo da população, da busca pela excelência escolar e da tentativa de inversão de prioridades. Mas, consideramos que, efetivamente, ainda há muitas questões a serem resolvidas (mesmo no âmbito do primeiro nível do ciclo de direitos).

Assim, percebemos uma expressiva dualidade no sistema educacional brasileiro, com escolas reconhecidas como sendo de prestígio e escolas à margem dos índices de excelência (apresentando baixos resultados em algumas avaliações que ainda pesam sobre o destino de muitos alunos, como o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo). Este panorama soa ainda mais preocupante quando existem muitas distinções entre instituições de ensino componentes de uma mesma cidade (por exemplo), ao mesmo tempo, a aceitação de escalas de qualidade entre elas, por parte da sociedade em geral. Diante disto, o que defendemos aqui é que esses fatores de cunho mais externo acabam por incidir no interior de cada escola, cada família e cada estudante. Frente a avaliações e escalonamentos de instituições, conformar-se-ia um ideal de excelência escolar desigual em si, pois este se formou e se consolidou com base na supressão de muitos outros modelos/realidades educacionais. A prerrogativa da qualidade se reforçou através da seleção, ou seja, ela não seria para todos, não caberia a todo e qualquer aluno. O exclusivismo desse ideário fez com que ele fosse destinado a poucos privilegiados, aqueles com os quais a escola consegue dialogar sem tantos problemas. Assim, a camada economicamente favorecida se viu acolhida e reconhecida nos espaços escolares de prestígio, por meio de currículos e práticas pedagógicas que diziam sobre suas próprias experiências cotidianas para, então, acompanhar o estudante num mundo mais científico e racional.

Por isto, analisar a excelência nos levou, fortemente, a considerar os excluídos desse processo, tendo em conta o quanto as desigualdades escolares ainda estão afinadas com as desigualdades sociais. Mesmo sendo esta uma sociedade escolarizada, o que traz para a escola um valor simbólico considerável, como já dito, a vivência da qualidade escolar não tem sido uma garantia para todos. Na escola, ocorrem situações de fronteira, em que exclusões ainda são determinadas em seu interior, como baixo desempenho, reprovações, evasões. No decorrer das lutas pela democratização, ao invés de se modificar e ampliar os hibridismos culturais, a cultura especificamente escolar predominou, demarcando e afirmando divisões. De acordo com Soares e Ferreira (2014, p. 164),

com a chegada da classe popular à escola, a educação escolar postula um modo de ensinar, aprender, estudar e se comportar que separa em grupos opostos e hierarquicamente desiguais: letrados/iletrados; bem educados/mal educados; alfabetizados/analfabetos; cultos/incultos; elite/povo etc. Assim, muitos alunos e alunas tornam-se estranhos à escola e essa, por sua vez, continua a invisibilizá-los para manter seu protagonismo. Nesse embate, muitos desses sujeitos aprendem que, para sobreviver, é necessário negar suas origens e seus saberes em favor do conhecimento hegemônico.

Portanto, entre "*propriedades singulares e papéis preestabelecidos*" (FOUCAULT, 2013) para os indivíduos da comunidade escolar, a narrativa da excelência vem sendo seletiva, no sentido de sobre quem se fala, para quem fala. E a partir disso, ao mesmo tempo em que o estudante pode se sentir impulsionado a alcançá-la, moldando toda a sua trajetória educacional em prol desse fim, na medida em que ele não se vê representado em tais discursos, percebendo no contexto da própria escola os mecanismos de exclusão, pode haver, entre outras questões, incidências na vertente afetiva da aprendizagem. Tanto o sujeito pode tomar para si a perspectiva da resiliência e continuar almejando a qualidade de ensino, quanto pode se deixar abater na relação com o conhecimento. Entretanto, resilir ou se abater ainda estão dentro de um "enquadre" de aceitação dos ditames da excelência escolar.

Contudo, o que pretendemos é o enfoque nas posições de resistência e luta em relação aos modelos de referência que fomentariam certa composição de ser estudante. Tendo em vista o olhar para a vivência daqueles "outros" acerca da tentativa de permanecer numa escola que, cotidianamente, pode rejeitá-los do *status quo* da excelência, é que optamos pelo diálogo com a Psicanálise em interlocução com algumas considerações da obra foucaultiana, pensando que o investimento na subjetividade enquanto criação transformadora pode subverter alguns dos mecanismos atuantes no sistema disciplinar educacional.

Psicanálise, Educação e subjetividade

Após os desdobramentos de cunho mais histórico sobre a formação do imaginário em torno da qualidade de ensino, trazemos aqui a relação que estamos estabelecendo entre Psicanálise e Educação para pensar a escola, principalmente esta que nos afeta, aquela que ainda produz desigualdades em seus espaços. Antes, contudo, consideramos que o que se ensina e os modos como se ensina são construções operadas no contexto de relações de poder e que, por sua vez, podem

ser subvertidas. Tais meditações nos remetem à noção de dispositivo em Foucault. Para o autor (1984, p. 244), este seria

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

Com isso, pensamos a qualidade de ensino como um dos elementos desse dispositivo que vai informar a trajetória educacional do aluno de modo extremamente contundente. Ou seja, seguimos nos questionando até que ponto o ideal da excelência escolar não vem se impondo como um dispositivo de controle na vida escolar dos estudantes, principalmente das minorias que lutam por permanecer em escolas de prestígio. A experiência de ser “outro” nessas instituições e perseguir um objetivo almejado por todos (qualidade de ensino), pode deixar marcas na dimensão singular do ser, quando essa busca incessante pela excelência escolar pode produzir efeitos negativos na confiança e na autoestima desse aluno na relação com o ato de conhecer.

Tratar da qualidade de ensino como um dos elementos dos dispositivos de controle que configuram a rede escolar, com as suas atividades normativas massificantes (ARREGUY, 2011), entre tantas outras impostas pelo ambiente escolar, faz-nos conceber o quanto esse lugar pode passar ao largo das singularidades. Por isso, defendemos a riqueza da interação entre Psicanálise e Educação, no que diz respeito exatamente ao olhar para a formação das subjetividades em meio à crítica das práticas escolares padronizadas e homogeneizantes.

Interessa-nos atentar para como a escola contribui, sobretudo, para a formação subjetiva do ser por meio dos processos cotidianos de intercâmbios, acordos e enfrentamentos que proporciona. Assim, na defesa de uma práxis psicológica na escola em torno do Um, acreditamos que a *“escuta da singularidade promove em si mesma a chance de inovação e de construção de caminhos ímpares pelos sujeitos permeáveis à troca discursiva e à ética do desejo”* (ARREGUY, 2011, p.103). Por isso, consideramos que, para romper com propostas normativas em torno dos ideais de escola, de aluno e de conhecimento, é necessário promover oportunidades de fala e escuta, em que sejam valorizadas a troca intersubjetiva, ao se suscitar a participação de todos, rompendo-se com segregações e exclusões. Isto favoreceria a transposição de uma associação imaginária do fazer educativo para identificações mais realistas sobre o que acontece no meio escolar entre professores e alunos ou entre alunos e alunos.

Por outro lado, quando buscamos problematizar o imaginário em torno da excelência escolar à luz da subversão das práticas massificantes e desiguais na escola, é importante refletir acerca do conhecimento e da aprendizagem, reconhecendo o quanto, ainda nos tempos atuais, uma vertente de tipo racionalista tem mais lugar e aceitação na seara escolar. Na contramão, acreditamos que a relação com o ato de conhecer pode ser atravessada por várias dimensões, para além da propriamente racional. Assim, investimos o nosso olhar para as dimensões afetiva e relacional que fazem parte desse processo.

Principalmente quando a Educação dialoga com outros campos de saber, alargando suas possibilidades e redimensionando as suas práticas, acreditamos que se amplia a ideia de conhecimento (a partir do reconhecimento das dimensões relacional e afetiva), mas também, a própria concepção do ser que aprende no âmbito escolar e em qualquer outra área da vida. Assim, com o suporte da Psicanálise, ressaltamos aqui o que estamos considerando como vertentes relacionais e afetivas do ato de conhecer. Com Freud (1921, p. 27), elucidamos que:

Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal do ego segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais – as de sua raça, classe, credo, nacionalidade, etc. - podendo também elevar-se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade.

Tomando a escola como um significativo caso de mente grupal com o qual lidamos na sociedade, tais considerações nos fazem defender a forte influência desse grupo e, logo, dessas relações, na construção do conhecimento. Ainda que o ego não submerja completamente em um determinado grupo, resguardando as centelhas da sua individualidade, podemos ponderar que, em certos momentos e diante de certas demandas, *“o indivíduo abandona seu ideal do ego e o substitui pelo ideal do grupo”* (Ibid.). Neste sentido, a aprendizagem tem uma formatação fortemente coletiva, ou seja, é como um movimento que se faz no grupo, dependente extremamente das relações aí estabelecidas, o que não significa dizer que ela seja igual para todos e recaia do mesmo modo em cada interioridade, no sentido de produzir os mesmos resultados. Aí, em contraponto e, porque não, em diálogo, o fragmento do ego incide com a história particular de cada um e com as experiências diversas, mobilizando significados específicos na seara dessa atividade coletiva de conhecimento. Seria a dimensão afetiva em estreita relação com a dimensão relacional, produzindo no sujeito algo de distinto acerca dessa aprendizagem.

Contudo, o enfrentamento de questões que parecem ser de fórum muito particular (introspecção, timidez e vergonha) quando o aluno se encontra em condição de fronteira cultural na escola, pode estar no olhar para a singularidade, sem dúvidas, mas também, no enfrentamento de questões de cunho mais geral, tais como um revisitar do processo de democratização da escola básica e a problematização do imaginário em torno da qualidade de ensino que se constituiu nesse decurso. Faz-se necessário reconhecer que a democratização da escola, mesmo no quesito do acesso, não atendeu aos interesses da maioria da população. Como parte de demandas econômicas, assumiu um cunho muito mais urgente, simplório e pouco afeito as reais necessidades de formação quando se considera a nossa diversidade cultural. Nesse processo, a qualidade de ensino assumiu um tom de privilégio, sendo moldada na ideia de algo para poucos, excluindo muitos alunos dessa vivência. Portanto, problematizar a qualidade de ensino tem a ver não somente com tentar expandi-la para todos, mas antes, com repensar o que pretendemos por educação, conhecimento e, assim, aprendizagem especificamente escolar. Nesse sentido, talvez, mais do que tentar impugnar o sofrimento psíquico discente diante de dificuldades de adaptação a determinados modelos, seja interesse resistir, contribuindo para produzir subjetividades que emirjam do confronto com padrões excludentes.

A produção da subjetividade como forma de resistência e a questão da experiência escolar como experiência de transformação

Todo esse enredamento discursivo em torno da qualidade de ensino frente às questões aqui apresentadas (democratização do acesso a escola pública, formação do imaginário acerca da qualidade de ensino, conseqüências dessa narrativa na trajetória escolar do aluno), não somente constitui a escola, mas contribui para conformar a subjetividade dos sujeitos que transitam em seus espaços cotidianos. Portanto, entre a definição das funções de cada um, os papéis do estudante e do professor são demarcados e reproduzidos de tempos em tempos, através de determinadas práticas discursivas. Além disto, estas colaboram para constituir imaginários, entre os quais o da excelência escolar, e delimitar “quem está dentro e quem está fora” em relação aos privilégios escolares. É por isso que não caberia mais pensar na subjetividade como uma das construções neutras da escola, ao contrário, se sua produção pode se dar nos limites da aceitação de padrões, ela também pode ser uma criação transformadora e contribuir para a resistência diante dos mecanismos de poder presentes no sistema disciplinar educacional. Deste modo, *“isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência - de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação -, não haveria de forma alguma relações de poder”* (FOUCAULT, 2004, p. 106).

É cabível considerar que, ao longo de sua obra, Foucault se contrapôs, com a sua reflexão em torno da resistência, a qualquer noção essencialista de subjetividade. Para o autor, a resistência é o outro do poder, ou seja, onde há poder, há resistência, não se pode pensar em relações de poder que não engendrem mecanismos de resistência. Surgindo nas brechas do poder, a resistência encontra eco nos desvios e nas diferenças relativas a todas as formas de padronização e de sujeição normalizadora. Este seria o principal movimento para se desnaturalizar certas atividades normativas, massificantes e homogeneizadoras presentes no sistema escolar.

Em acréscimo a essa concepção de resistência, buscamos a noção de experiência em Foucault, para nos auxiliar a problematizar o poder disciplinar da escola como promotor da individualização através da interiorização de modelos, ou seja, aquele que institui muito mais a aceitação do que a invenção. Diante da perspectiva do poder disciplinar, da vigilância e da punição, pensamos ter lugar a nossa potência desejante em meio ao que a realidade traz, fazendo-nos exercer a criatividade, inclusive, por meio de táticas de fuga.

Em Foucault (MOTTA, 2009. p. VII), podemos considerar que o sentido da experiência *“é algo do qual se sai transformado”*. Tal consideração, advinda da aproximação de Foucault do contexto da literatura, pode ser cara para pensarmos também outros espaços da existência cotidiana.

Ao passo que, todos os contextos da vida são atravessados por uma forma de saber ou por saberes, frisamos o quanto Foucault promoveu uma mudança na relação com o conhecimento, ao trazer à luz as relações entre saber e poder. Assim, para o ambiente que nos interessa aqui, o escolar, podemos ponderar que o saber tem relação com combinados e com processos de valorização, estando contido, entre outras coisas, no conjunto heterogêneo de discursos e práticas que se engendram (dispositivos) para produzir os diferentes campos da existência e para incidir sobre nossas formas de viver.

Por isso, quando tratamos da experiência, partimos do pressuposto de que a concepção trazida por Foucault pode nos auxiliar também a refletir sobre a experiência escolar, com as suas produções de saber e relações de poder, bem como, endossar nosso posicionamento acerca das possibilidades de transformação da escola. Para o autor, a experiência teria a potência de arrancar o sujeito de si mesmo, propondo uma espécie de dessubjetivação - destituição subjetiva do Um. Enquanto para a fenomenologia a experiência se assenta em certezas, em Foucault esta é o lugar da experimentação, ou seja, da possibilidade de seguir pela não certeza, o que levaria o sujeito a sair do seu eixo de referência.

Para o autor, a experiência pode aparecer em toda a sua pujança, capaz de retirar o sujeito de si, quando este se encontra em confronto com o outro do discurso. *“Há, então, esse outro do discurso que falha, que é, ao mesmo tempo, explosão da experiência da interioridade e descentramento da linguagem”* (MOTTA, 2009, p. XIV). Neste sentido, refletindo sobre as categorias hegemônicas que circundam a nossa vivência contemporânea e sobre os contextos em que elas são reproduzidas (dentre os quais o escolar), estas ganham maior força de “verdade” e permanecem por longo período quando encontram condições não somente de produção, mas de larga aceitação. Porém, na medida em que algumas experiências podem ser potentes a ponto de colocar o sujeito da fala em confronto com o outro do discurso, um outro apto a descentrá-lo, essa experiência como acontecimento pode romper com tais categorias.

Centrando-nos no âmbito escolar, esse ponto de vista pode ser aporte interessante para ressignificarmos a experiência nesse espaço específico. Geralmente definida por roteiros (pedagógicos, curriculares, didáticos), em sua maioria articulados por indivíduos e instâncias externos à própria instituição escolar, a experiência vivida na escola está prenhe de rumos e ideais pré-concebidos. Rumos a serem seguidos por cada aluno em sua trajetória individual. Ideais do que este deveria ser e, conseqüentemente, do que se espera que ele aprenda, em quanto tempo e de que maneira.

Desta forma, enquanto o poder disciplinar da escola *“funciona através de técnicas e mecanismos que visam dar uma ordem à multiplicidade difusa, confusa, dos grandes coletivos que ela abriga e administra”* (BELTRÃO, 2000, p. 40), por outro lado, a nosso ver, a noção de experiência em Foucault poderia interromper esse encadeamento disciplinar. Ao nos valermos da experiência, com toda a sua potência de subversão, a escola poderia ser vivida de outra maneira, menos massificante e mais afeita à singularidade do ser, sendo possível a *“construção de caminhos ímpares pelos sujeitos permeáveis à troca discursiva e à ética do desejo”* (ARREGUY, 2011, p. 103). Com isso, acreditamos que o investimento na singularidade proporcionaria o que é a experiência para Foucault: o encontro com a interioridade é a experiência do impossível. O que esta consideração pode trazer de transgressão aos diversos ditames da existência, incluindo a escola, é

apenas prefácio de um devir incalculável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa concepção de experiência foucaultiana relembramos a questão da qualidade de ensino, com a qual desenhamos essa escrita. Ressaltamos que a tentativa de caminhar na perspectiva de discursos de homogeneidade em torno da excelência significa seguir a direção contrária em relação às lutas pelas diferenças e pelas múltiplas alternativas de vida, em que seja possível não se orientar por modelos pré-concebidos e ser um estudante singular no contexto da escola: aquele que se pode ser, que se quer ser e que se entrega às diversas possibilidades de constituição cotidiana, na relação com o conhecimento e, num sentido mais amplo e profundo, na relação consigo e com a produção de si.

Porém e, paradoxalmente, cabe também pensar em que medida a própria ausência de um ensino universal, público e igualitário para todos provoca a exacerbação de diferenças baseadas no escalonamento imaginário de pessoas e de instituições de “excelência”, sustentadas por categorias como sujeitos “ricos” e “pobres” em escolas “privadas” e “públicas”, especificamente? Ora, se o respeito às singularidades é importante, estas só emergem de forma realmente espontânea quando há um fundamento universalizante, no Bem Comum, como base de igualdade e Direitos Humanos na escola.

Por fim, numa sociedade marcada por uma severa divisão socioeconômica, também recordamos Saviani (1999), para quem a defesa da escola pública surgiu nos limites da concepção liberal, uma vez que a burguesia associava a luta pela educação ao desenvolvimento econômico do país. Portanto, há limites claros nessa defesa. O empreendimento pela democratização da escola pública hoje tem a ver com a resignificação da qualidade de ensino (como um debate, como algo não pacífico, como um problema), que deve dialogar com a e estar a serviço da diversidade cultural, a partir da expansão dessa vivência para a população brasileira, assim sendo, esta luta é, sumariamente, parte do movimento popular. E é desse lugar que devemos angariar novas bandeiras de ação e novos sentidos para a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARREGUY, Marília Etienne. Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens. *Revista Aleph: Uff /Niterói*, 2011, v.1, n. 15, p. 99-106. Disponível em [http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/354/261]. Acesso em 04/04/2017.
- BELTRÃO, Ierecê Rego. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios* - Didática: o discurso científico do disciplinamento. 1. Edição. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf]. Acesso em 10/09/2018.
- BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Processo de produção das elites escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr.-jun. 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a15.pdf]. Acesso em 22/06/2018.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 (Coleção TRANS).
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Almeida Sampaio. 23. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- _____. *Ditos & Escritos III - Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade" (entrevista com H. Becker, R. Fomet-Betancaurt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984), *Concórdia Revista Internacional de filosofia*, n. 6. Julho-dezembro de 1984, ps. 99-116.
- _____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Introdução, organização e tradução de Roberto Machado. 4. Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 243 - 276.
- FREUD, Sigmund. *Psicologia de grupo e análise do eu*. Tradução: Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. Vol. XVIII. Standart Brasileira, 1921 (Obras Completas - v. 15).
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed., Petrópolis, R.J.: Vozes, 2012, p. 103-133.
- LEGROS, Patrick et al. *Sociologia do imaginário*. Frédéric Monneyron, Jean-Bruno Renard, Patrick Legros e Patrick Tacussel. Tradução: Eduardo Portanova Barros. Porto Alegre: Sulina, 2007. 1. Edição.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MOTTA, Manoel Barros da. Apresentação à edição brasileira. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III - Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. V - XLVII.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SOARES, Adriana Barbosa & FERREIRA, Sandra Amaral Barros. Quem são os outros que agora fazem história no centro de excelência? Reflexões e desafios para a formação docente. In: VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina Franco da Silva e MACIEL, Carla Mendes. (orgs.). *Formação docente, pesquisa e extensão no Cap UFRJ: entre tradições e invenções*. 1. Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 159-182.

[1] Para a Sociologia do imaginário, não há civilização sem imaginário; este é coletivo e, por isso, ganha dimensões históricas, culturais e sociais, tornando-se possível, para alguns autores, a construção desse campo científico (LEGROS et al., 2007). Neste contexto, a definição de imaginário tem a ver com o universo que guarda os sonhos, fantasias, utopias, desejos, mitos. A sociologia do imaginário não trata deste como um objeto de contornos

específicos, ao contrário, o imaginário seria uma perspectiva sobre o social e, neste sentido, atravessaria as diferentes atividades humanas. Defende-se que, por mais assépticas que estas atividades se pretendam, há sempre uma potencialidade latente para o mito. Assim, o imaginário advém de um pensamento mítico que, por sua vez, pode apresentar concretude na medida em que se organiza a partir de analogias. Estas determinam “as percepções do espaço e do tempo, as construções materiais e institucionais, as mitologias e as ideologias, os saberes e os comportamentos coletivos” (LEGROS et al., 2007, p. 10), o que possibilita considerar que o imaginário é passível de observação e, conseqüentemente, de cientificidade.

[2] Por escolas de prestígio tomo de empréstimo o termo utilizado por Zaia Brandão e Cynthia Paes de Carvalho (2011) para definir as instituições de alta seletividade e reconhecido desempenho, tanto por parte das famílias que as buscam para seus filhos, quanto por parte da sociedade em geral.