

**CENAS EDUCATIVAS: UMA PRODUÇÃO DO SUJEITO “NÃO-APRENDENTE” NA ESCOLA**

***ESCENAS EDUCATIVAS: UNA PRODUCCIÓN DEL SUJETO "NO APRENDIZ" EN LA ESCUELA***

***EDUCATIONAL SCENES: A PRODUCTION OF THE "NON-LEARNING" SUBJECT IN SCHOOL***



Eliziane Tainá Lunardi RIBEIRO<sup>1</sup>  
e-mail: elizianetainalr@gmail.com



Leandra Bôer POSSA<sup>2</sup>  
e-mail: leandrabp@gmail.com



Joacir Marques da COSTA<sup>3</sup>  
e-mail: mc.joacir@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

RIBEIRO, E. T. L.; POSSA, L. B.; COSTA, J. M. Cenas educativas: Uma produção do sujeito “não-aprendente” na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024008, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18091>



| **Submetido em:** 23/05/2023

| **Revisões requeridas em:** 22/06/2023

| **Aprovado em:** 18/09/2023

| **Publicado em:** 15/01/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Acadêmica do curso de Pós-graduação em Educação Nível Doutorado, professora da Educação Básica no Município de Santa Maria/RS (Orientanda).

<sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Professora Doutora da UFSM nos Programas de Pós-graduação em Educação e Políticas Públicas em Gestão Educacional. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão GEPE/UFSM (Orientadora).

<sup>3</sup>Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Professor/Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM) (Coorientador).

**RESUMO:** O texto potencializa a análise de recortes de cenas educativas em que se busca dar visibilidade para o alargamento da produção de estudantes que, como territórios discursivos/corpos, constituem-se em, os/as quais chamaremos: “não aprendentes”. Sinaliza-se que como efeitos a produção destes sujeitos constitui-se no “borramento” das fronteiras de sujeitos que participam do processo de aprendizagem caracterizados/as na normalidade das classificações: “estudantes normais” e os/as estudantes produzidos/as como público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A problematização desenvolvida no texto buscar movimentar pistas para buscar compreender: como as práticas discursivas de cenas educativas inventam e agenciam sujeitos “não aprendentes”? Desse modo, considera-se a escola operando com as noções de performatividade e produção dos sujeitos, sinalizando que a produção de estudantes “não aprendentes” se caracteriza em uma outra categoria de processos de subjetivação operados na escola e nas práticas “ditas” pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Produção de sujeitos. Não-aprendentes.

**RESUMEN:** El texto potencia el análisis de recortes de escenas educativas en las que se busca dar visibilidad a la expansión de la producción de alumnos que, como territorios / cuerpos discursivos, se constituyen en, lo que llamaremos: "no alumnos". Se señala que como efectos la producción de estos sujetos se constituye en el "desdibujamiento" de las fronteras de los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje caracterizado en la normalidad de las clasificaciones: "alumnos normales" y los alumnos producidos como público objetivo de la Asistencia Educativa Especializada (AEE). La problematización desarrollada en el texto busca mover pistas para intentar comprender: ¿cómo las prácticas discursivas de las escenas educativas inventan y agencian sujetos "no alumnos"? Así, se considera que la escuela opera con las nociones de performatividad y producción de sujetos, indicando que la producción de alumnos "no aprendices" se caracteriza en otra categoría de procesos de subjetivación operados en la escuela y en las "llamadas" prácticas pedagógicas.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela. Producción de sujetos. No aprendices.

**ABSTRACT:** The text enhances the analysis of clippings of educational scenes in which it seeks to give visibility to the expansion of the production of students who, as discursive territories/body, constitute themselves in, what we will call: "non learners". It is pointed out that as effects the production of these subjects is constituted in the "blurring" of the frontiers of subjects that participate in the learning process characterized in the normality of the classifications: "normal students" and the students produced as target audience of the Specialized Educational Attendance (AEE). The problematization developed in the text seeks to move clues to try to understand: how the discursive practices of educational scenes invent and agency "non-learning" subjects? Thus, the school is considered operating with the notions of performativity and production of subjects indicating that the production of "non-learning" students is characterized in another category of subjectivation processes operated at school and in the "so-called" pedagogical practices.

**KEYWORDS:** School. Subject production. Non-learners.

## Para começar...

A possibilidade da experiência e a constituição de sujeitos, nas relações e por si mesmos (estudantes, professor/a, mulher/homem/transgênero...), dizem de um eu que, “não se dirigindo a uma interioridade, mas a um exterior, [...] se organiza em torno da capacidade de dar forma a essa superfície que é o si mesmo” (Vilela, 2010, p. 245). Uma forma e superfície que é um corpo que se conduz e, por isso, um corpo que organiza em um modo de se conduzir no mundo. Assim, estabelecer um estudo que acena para problematizações acerca da escola, dos corpos e das superfícies de um si mesmo que a habitam, mobiliza a pensar os modos como atuamos com os corpos, suas superfícies, nessa instituição. Pensar os contornos que desenham esses corpos e superfícies que, neste texto, estão na possibilidade de compreender processos políticos, sociais que conduzem a forma de ação de todos/as e de cada um em relação a produção de certos estudantes que são inventados e nomeados/as como “não-aprendentes”.

Não são quaisquer sujeitos que não aprendem, pois muitos deles já estão inventados, como é o caso dos estudantes com “ditas” dificuldades de aprendizagem, aqueles que já possuem laudos e diagnósticos etc. Pensamos, portanto, na invenção/produção de estudantes que assumem para si um modo de ser corpo e condução de si diante de discursos que a escola lhe dirige. Trata-se de uma compreensão que se relaciona não com sujeitos que sofrem ações exteriores, mas com sujeitos que assumem ações e que, quando o fazem, assumem conduzir-se desde a experiência com a qual foi descrito e identificado por outros. Uma experiência que não foi interrompida na escola, mas por ela propagada, nos automatismos e nas naturalizações.

A escola como instituição formativa de sujeitos pode ser espaço em que práticas discursivas possam ser acolhidas sem [e/ou com] o exercício da interrupção do pensamento que governam as naturalizações. Um outro pensamento que, mais devagar, pode ser mobilizador de outros modos de produção e que pelo sentido concebem, nos detalhes, a experiência de invenção e nomeação de sujeitos. As práticas discursivas, ao inventar, dar identificação e identidade as coisas, pessoas e processos também organizam a existência e os modos de condução dos corpos que serão assumidos pelos sujeitos.

Essas práticas assumidas podem ser autoritárias, violentas, imparciais ou de resistência (Vilela, 2010), mas, para que se constituam experiência, precisam de instituições como a escola para, como práticas, atuarem como produção e invenção de novos sujeitos e de posições deles no grupo social e cultural que estão inseridos. A intenção de reflexão em torno das práticas discursivas que mobilizam a experiência de produção de sujeitos na escola, neste texto, portanto, é mostrar que essas práticas discursivas, em cenas escolares, estão a produzir corpos

e modos como cada um é conduzido e se conduz como estudante e pessoas a escola, entendendo que esses discursos, no âmbito da pesquisa na e com a escola, precisam ser parados/interrompidos/suspensos, para serem sentidos e percebidos como produzindo sentidos pela experiência.

O sujeito da experiência é forma e devir, múltiplas relações, movimento contínuo e indefinido; não é identidade, unidade ou unicidade, mas relação e transformação assumidas. É a experiência um modo de constituir uma política de nós mesmos e de como nos conduzimos nas diferentes instâncias de nossas existências, percebendo o que naturalizamos e convertemos em verdades e, ao mesmo tempo, identificando as possibilidades de existir algo de singular, casual e não arbitrário naquilo que são as políticas educacionais que atestam o obrigatório e o necessário a ser cumprido.

Dito isto, nesta escrita propomos questionar as estratégias de governamentalidade nas políticas educacionais e de suspender o estatuto de verdade que trazemos em nós mesmos/as, como docentes, para dar forma às instituições escolares, aos corpos e às subjetividades – às nossas e às daqueles/as sobre quem nossas condutas incidem.

Buscamos a possibilidade da experiência ética de um gesto de fratura e que implique o questionamento e a transformação do papel atribuído, as condições de possibilidade de saber-poder ao eu professora/o, as práticas de pensar a escola e os/as estudantes. Compreendendo que somos o efeito do saber-poder que poderemos, na crítica, ter uma atitude de recusa da verdade e encontrar espaço para resistir e não ser governado, conceber a singularidade e a diferença como parte da vida, o que implica, também, compreender que a crítica não é a simples troca de ordem epistêmica, mas como decisão ética, o que nos leva a pensar com Foucault que,

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas de poder moderno. [...] A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (Foucault, 2010, p. 283).

Os movimentos construídos diariamente são pautados em pontos de interrogação. As práticas pedagógicas do cotidiano inquietam, a ponto de perceber a precisão de pensar a escola, os sujeitos que nela são produzidos, a partir de outros lugares. Então, a partir das “interrogações/inquietações”, passamos a assumir metodologicamente a pesquisa mediante

escrita de episódios capturados com as experiências dos espaços escolares. Neste texto, destaca-se o recorte de cenas que consideramos relevantes para a produção de discussões e teorizações no sentido de que:

Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há um método para descobrir, apenas uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla captura, o roubo, um duplo roubo. É assim que se cria, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre <<fora>> e <<entre>>. Uma conversa seria precisamente isso (Deleuze; Parnet, 2004, p. 17).

Diante do exposto, inventa-se uma problematização para movimentar algumas pistas e embaralhá-las nos escritos: **como as práticas discursivas de cenas educativas inventam sujeitos “não-aprendentes”?** Com isso, tem-se como objetivo geral: analisar como as práticas discursivas de cenas educativas inventam e agenciam sujeitos “não-aprendentes”.

### Possibilidades de cenas

Nas instituições escolares, existe um “tipo de registro literal” das situações ocorridas no cotidiano, o registro de um momento específico em que se busca transferir para o papel a complexidade do momento dos envolvidos na cena, em práticas discursivas que dizem do pedagógico. Os discursos que circulam, arranjam e interditam sentidos, mediante regras e procedimentos escolares, possibilitam (do ponto de vista analítico) colocar em suspensão e suspeição o que comumente toma-se como verdade incólume.

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da *prática discursiva*. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever [...] (Foucault, 2020, p. 59-60, grifo nosso).

Com isso, a constituição da materialidade analítica, para a construção das cenas, emergiu das Atas escolares de diversas escolas, sem que elas precisassem ser nomeadas ou identificadas. A não identificação tem relação com uma posição epistêmica que entende a escola

como uma instituição da sociedade e, por isso, não se refere a uma escola, mas a escola que em cada sociedade é possuidora de um regime de verdade, a qual corporifica-se nos

[...] 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 dos 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 (Foucault, 2019, p. 12).

A noção de regime de verdade, de acordo com o modelo jurídico “vigente” em nossa sociedade, pode também se apresentar como modelo de regulação nas práticas escolares. Como, por exemplo:

Dois meninos são encaminhados. Cada um traz uma “testemunha”. Até a autoridade chegar, todos falam ao mesmo tempo, muita discussão, xingamentos, acusações, [...] enfim, as acusações não param. Para começar a conversa, é solicitado silêncio, para primeiro uma parte ser ouvida, depois a outra, porém, as acusações não param. As testemunhas são retiradas da sala, assim, ficam apenas os dois envolvidos diretos com as agressões físicas e verbais. As partes são interrogadas, as versões das histórias são diferentes, então, o primeiro objetivo torna-se descobrir quem está falando a “verdade”, para que se possa fazer o registro do que ocorreu. Além de descobrir a “dita” verdade, outras interrogações e problematizações são propostas, mas são ignoradas, pois o objetivo de ambos é que o culpado seja punido, castigado. Outra autoridade busca rapidamente saber o que está havendo e imediatamente já sinaliza que o culpado deve realmente ser punido, para servir de “exemplo” para os outros (Anotações, s/Ano, s/p.).<sup>4</sup> busca rapidamente saber o que está havendo e imediatamente já sinaliza que o culpado deve realmente ser punido, para servir de “exemplo” para os outros (Anotações).<sup>5</sup>

Poderiam ser realizadas as seguintes interrogações: Trata-se de uma situação de “crime”? São “autoridades” policiais? Quem são os envolvidos? Quem são as testemunhas? Qual será a punição?

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas [...], ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. [...] penso ainda na maneira como um conjunto tão prescritivo como o sistema penal procurou seus suportes ou sua justificação, primeiro, é certo, em uma teoria do direito (Foucault, 2014, p. 16-17).

---

<sup>5</sup> Fragmentos de escrita que aparecem neste texto, são anotações dos autores, a partir de Atas escolares que sofrem recortes e que constituem um banco de dados de uma pesquisa acadêmica de pós-graduação em nível Doutorado.

Sobre a cena transcrita, trata-se de mais uma tarde na escola, em que dois estudantes, após brigarem no horário do recreio, são encaminhados para a orientação educacional da escola. Os discursos sobre certo/errado, verdade/mentira, são onipresentes nas práticas escolares e, inclusive, incorporados como práticas pelos próprios estudantes.

Como pensar “fora desta caixa” e dos binarismos? As cenas que compõem os episódios de um roteiro do cotidiano escolar, nos provocam a tentar olhar a escola como um espaço-tempo dinâmico em que a experiência em torno de outros modos de pensar as práticas podem ser mobilizadas como resistência ao que historicamente vem organizando a escola e os discursos que ao fim e ao cabo podem, pela produção de sujeitos, [re]produzirem e manterem os níveis aceitáveis e úteis [numa dada sociedade] de desigualdade, discriminação, segregação, separação e hierarquização.

As práticas que compõem a escola são constituídas por “verdades” que, como Foucault nos ajuda a pensar, podem ser ditas como regimes de verdade. E assim, pensar como a ideia e verdades foram pensadas, quais produções elas dão existência e que efeitos de verdade elas têm na constituição objetiva e subjetiva dos indivíduos, a naturalização de como certas situações se tornaram comuns. Foucault provoca-nos a pensar focando-se em um específico efeito de verdade, procura-se entender o processo que construiu esse regime de verdade, que é temporal-histórico, em um regime sobre determinado acontecimento. O trabalho analítico de práticas discursivas em “ambiente pedagógico” reverbera na provocação sobre como as relações entre os/as docentes re/produzem regimes de verdade, como:

Colegas sentados na sala dos/as professores/as, em um meio círculo, para conversarem sobre situações pontuais que foram encaminhadas para a coordenação e SOE. Começa uma conversa sobre o desempenho dos estudantes do 6º ano. Em minutos, a conversa vira uma grande discussão; afinal, um colega da disciplina de português afirma que:

“O problema é que eles chegam aqui sem saber nada, a gente não tem como dar conta!”

Imediatamente, uma colega responde: “Como não sabe nada? Comigo, ele aprendeu, só se contigo está desaprendendo!”

Então, outros colegas começam a se manifestar, cada um falando seu ponto de vista, e todos tentando “achar o culpado”. [...] Segue a discussão! (Anotações).

Como Larrosa (2003) explica em *A arte da conversa*,

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não se queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final

se chegue ou não a um acordo....pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...mantendo-as e não as dissolvendo...e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante...por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra..., por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe...e muda para outra coisa [...] (Larrosa, 2003, p. 212-213).

O cotidiano do ambiente escolar, provoca produções de sujeitos e até mesmo “naturalizações” de outros, como o caso dos/as alunos/as ditos/as que “não conseguem”. Não se trata de estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também não aprendem de acordo com a norma/regra. Tal norma/regra coloca-se como regime de verdade, e, se um/a estudante “não aprende”, é responsabilizado/a pôr seu desempenho, uma vez que escapa de certa metodologia ou prática pedagógica. Assim, quando os sujeitos “não se encaixam” como estudantes do AEE e nem como estudantes da “norma”, fabrica-se outro sujeito, o qual chamaremos de: **“não-aprendente”**.

### **Cenas: “borramentos”**

O sujeito que acionamos como “não-aprendente”, é produzido a partir de práticas de “tentativa e erro” na escola. Quando o/a estudante é avaliado/a e o “rótulo” não lhe é “fixado”, o/a estudante “não-aprendente” emerge numa outra ramificação, entre o/a aluno/a produzido como sendo do AEE e o/a aluno/a que se encaixa na “norma”. Logo, percebe-se que a produção desses sujeitos “não-aprendentes” configura um “borramento”, em meio a tantos outros que possam existir. Esse “borramento” desponta entre os saberes tomados como regimes de verdade, as práticas movimentadas a partir desses regimes e o lugar em que os indivíduos não se encaixam. Compreender como esses sujeitos são fabricados em território escolar, por meio de análise de situações cotidianas, problematizando pistas daquilo que compõe a ideia de dita verdade sobre a produção dos sujeitos “não-aprendentes” na escola.

Presenciar a “não aprendizagem” como um dito problema, perceber que os/as professores/as estão centrados/as em práticas discursivas que gerenciam um “lugar” para os sujeitos que não aprendem e que mobilizam uma “noção de aprendizagem”, noção esta que afirma que aprender é: aprender o conteúdo, ter boas notas nas avaliações, seguir as regras de comportamento, etc. Entendemos que essas “noções de aprendizagem” atravessavam as práticas pedagógicas e as Atas escolares como um modo de registro “oficial” das características dos/das alunos/as “não-aprendentes”, suas noções de “aprendizagem”, as exigências em relação aos “saberes” dos conteúdos, modos de comportamento, etc.



Ao analisar discursos de Atas Escolares, como modo de captura (tentativa de captura) dos modos de registro de práticas do contexto escolar, compreendemos como válidas à medida que se potencializam outras amarras teórico-metodológicas, as quais produzem sentido, dúvidas, compreensões, sobre as práticas de produção de estudantes “não-aprendentes”. Dito isso, os detalhamentos dos movimentos necessários para a construção da escrita por meio de pistas mobilizam perguntas que compõem uma rede de possibilidades, movimentos que fizeram parte do processo e também indicaram outros caminhos pertinentes.

Cabe entender que as práticas discursivas da escola, mesmo sob certo dualismo incluídos/excluídos, acabam por incluir os/as excluídos/as em outro regime de verdade, não menos ou mais correto. Ou seja, a prática discursiva que se cria aqui vai além de “o sujeito é incapaz”, “o/a professor/a é incompetente”, e posiciona os sujeitos em outra norma.

[...] discursos normalizantes esculpem e moldam as formas em que as escolas selecionam, interpretam e traduzem aspectos específicos de iniciativas de políticas e mandatos de políticas. Mais uma vez, com base em Foucault (1979), a normalização tem a ver com a constituição de critérios contra os quais todos deverão ser medidos e todos devem ser avaliados e julgados. Normalização vai além de qualquer contra binária de bom/mau (Ball; Maguire, 2016, p. 182).

O imperativo na escola de “solucionar” problemas e assim se tornar uma “boa” escola é uma “[...] produção de instituição compatível – “boa escola” / “bom/a professor/a” (Ball; Maguire, 2016, p. 181). Tentativas discursivas trabalham para “produzir” o que a escola é. Para alcançar o resultado esperado, as instituições implantam um vasto leque de atividades, eventos, mecanismos disciplinares que ajudam a sustentar significados e crenças, com o propósito e tarefas de fazer escola (Ball; Maguire, 2016).

O sujeito escolar no discurso pedagógico é capturado a estar numa determinada “norma/regra”, esta tem como referência um lugar classificatório que varia num gradiente de normal – anormal. As ditas “limitações/diferenças” não estão no indivíduo, mas o produz como sujeito das cenas educativas na escola. A produção do “bom aluno” tem como princípio a certeza de que, se o/a estudante tem expectativas altas de si mesmo/a, ele/a pode atingir o sucesso. Se um/a aluno/a é motivado/a, acredita em si mesmo/a e se comporta bem, parece que o sucesso está confirmado (Ball; Maguire, 2016).

Nesse sentido, o/a aluno/a, capturado/a por essas estratégias construídas no jogo discursivo das práticas pedagógicas, está construindo e sendo construído no enredo do “bom aluno”, do “mau aluno”, do “aluno da falta”, do “aluno indisciplinado” e do “não-aprendente”

para permanecer no contexto escolar, mesmo que seja por meio da exclusão/inclusão e/ou estando nas fronteiras, fazendo parte dos “borramentos” construídos no cotidiano das práticas.

### **Cena: sujeitos “não-aprendentes”**

Afinal, quem são os/as “não aprendentes”?

“04/12/2019 Compareceu na escola a mãe, [...], do aluno, [...], da turma 21 da professora, [...], para conversar a respeito do aluno, sobre a aprendizagem. O aluno é inteligente, mas não aprende, a professora tenta o tempo todo alternativas para ajudá-lo, mas o aluno não responde. A professora esclareceu para a mãe sobre a importância da atenção e das relações com os colegas. Sobre os temas de casa, a professora tem buscado alternativas orais para a fixação dos conteúdos. O aluno continua desorganizado, risca, rasga o caderno, o aluno ainda é muito ansioso, tendo comportamentos fora do normal. Apresenta facilidade com números, mas precisa praticar caligrafia [...]”. (Anotações).

Da “naturalização” de um sujeito que aprende e de um que “não aprende”, emerge por meio das leituras das Atas o “objeto de pesquisa”, qual seja: **a produção de um sujeito “não-aprendente” na escola**. Por quê? Percebemos que na escola se produzem práticas pedagógicas que se naturalizam como norma e, assim, reverberam em determinados modos de classificação, endereçamento e invenção. Sobre isso,

“30/10/2019 Compareceu na escola a senhora [...], mãe da aluna [...], para conversar a respeito da aluna e retirar o boletim, [...] está com baixo rendimento e precisa focar a atenção, ter mais esforço para que consiga recuperar suas notas e passar de ano, pois a aluna já está fazendo pela segunda vez o sétimo ano. A mãe, afirmou que conservará com a aluna para que ela melhore [...]”. (Anotações).

A escola se arranja, se agencia, também produzindo desigualdades, pois a partir do momento que surgem situações denominadas “distorção idade-série” a escola passa então a propor outras formas de o/a estudante permanecer na escola, inventando nova “regra” para aquele/a aluno/a que escapa da regra da idade “correta”, no ano escolar “correto”, da boa aprendizagem etc. Este precisa ser realocado/a em uma nova regra, em um novo “nicho”, para esconder a diferença, mas mantendo-a/o.

E ainda,

“24/09/2019 Compareceu na escola a mãe do aluno [...] da turma 21, da professora [...] para conversar sobre os problemas de comportamentos, faltas e aprendizagem. É um aluno desorganizado, agitado, não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, estacionou e não está evoluindo [...]”. (Anotações).

Nesse sentido, as palavras operam na construção de discursos que possibilitam pensamentos, práticas, palavras re/ordenadas, re/combinadas, silenciadas e até mesmo excluídas. Discursos que, para Foucault (1980, p. 2008-2009) “[...] são o conjunto de condições de acordo com o qual uma prática é exercida, de acordo com o qual essa prática dá origem a parcial e/ou totalmente novas declarações, e de acordo com o qual ele pode ser modificado”.

Assim, nos discursos pedagógicos, se produz o “aluno bom/ideal”, os “propósitos de escolaridade”, a “aprendizagem efetiva”, como modelo de gerenciamento de comportamentos e de padrões, contribuindo para o “sentido soberano” de legitimação de um gradiente discursivo que compõe as outras possibilidades de estudantes, pois na constituição discursiva, não existe uma uniformidade; há fragilidades, “lacunas, vazios, ausências, limites, divisões” (Foucault, 2009, p. 119).

Dito isto, acionamos a noção de performatividade<sup>6</sup> nas práticas pedagógicas como estratégia de organização de modos de gestão dos sujeitos, utilizando mecanismos de controle, individualização, competitividade, concorrência nas relações consigo mesmo e com os outros. Com isso, a noção de performatividade é reconhecida como uma tecnologia política sumária para promover os princípios de numa racionalidade contemporânea<sup>7</sup> de gerencialismo do cotidiano da vida e das formas de ser no mundo, constituindo relações e processos de produção de subjetividades no espaço institucional das escolas (Scherer, 2021).

As tecnologias como a performatividade, realizam um complexo trabalho de mudança nas práticas interpessoais, resultando na produção/identificação de “outros sujeitos”. Isso significa que, ao se identificarem os sujeitos “aptos” e “não-aptos” para a performance exigida, os que não atendem são agenciados e, portanto, precisam ser “realocados”, sendo, portanto, “performativos” noutros gradientes do contexto educativo.

Para tanto, a performatividade configura-se como efeito de uma maquinaria empresarial, em que a qualidade educativa se pauta em menores custos, melhores resultados e melhores *rankings*. Ball (2010, p. 41) aponta que, como efeito de segunda ordem, “a democracia

---

<sup>6</sup> De acordo com Ball (2010), ele retirou o conceito de performatividade da obra de Jean Lyotard (2009, p. XXIV), que a concebeu como o “a otimização da performance pela maximização daquilo que sai (benefícios) e minimização daquilo que entra (custos)”. Ball (2010), todavia, move-se, paulatinamente, para além da perspectiva lyotardiana assumindo essa concepção pela nomenclatura de performatividade como “um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações” (p. 41). Conforme o autor, por meio de uma série de medidas de inspeções, avaliações e autorrevisões, *ranking*, resultados e metas, segundo uma perspectiva bastante controlável e objetiva, aplicadas no cotidiano de trabalho, é almejada a garantia da qualidade final do serviço, neste caso, da educação (Scherer, 2021, p. 166).

<sup>7</sup> Como racionalidade contemporânea entendemos a imersão da escola numa racionalidade neoliberal, a qual pode ser discutida em outros textos. Ver: LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

educacional é redefinida como democracia do consumidor no mercado educacional” (Ball, 1998, p. 132). Logo, agenciar o “bom aluno”, o “mau aluno”, o “aluno da falta”, o “aluno indisciplinado” e o “não-aprendente” no gradiente de classificação, instituindo uma versão e/ou modo de dizer de estudantes, é um efeito do processo de individualização dos sujeitos e de responsabilização destes e de sua performatividade na escola.

Tais discursos, mobilizados nas práticas de normalização da presença dos/as estudantes na escola, materializam os movimentos de políticas e de governamentalidade na condução das condutas e dos modos de ser, a partir de mecanismos de regulação individuais e coletivos, tais como aparecem nas Atas escolares. Cada sujeito é produzido nos gradientes e objetificado a partir de como são lidas suas condutas e de como são potencialmente narradas suas subjetividades.

### **Cena: performatividade/fabricações**

Consonantemente, percebe-se as práticas e as relações centradas na individualização dos sujeitos,

Discursos que falam de políticas individuais também contêm em si conjuntos de práticas que produzem a “escola”. Como já observado, discursos constroem o objeto de que falam, aqui o aluno, a escola, o professor, e eles são produzidos nisso, [...] eles têm desfechos ou efeitos de poder. Eles definem e estabelecem o que é “verdade” em momentos particulares” e essas verdades trabalham para deslocar outras construções e versões (Ball; Maguire, 2016, p. 177).

A performatividade ainda se expressa por meio das *fabricações*. Parafraseando Foucault, *fabricações* são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão “fora da verdade”, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas, são produzidas propositalmente para “serem responsabilizáveis”.

Sobre isso, Butler coloca

Tais atos, gestos, encenações, genericamente interpretados, são *performativos* no sentido de que a essência ou a identidade que eles de outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por meio signos corpóreos e outros significados discursivos (Butler, 2003, p.196).

Ao acionarmos a fabricação do sujeito “não aprendente”, do ponto de vista discursivo de análise, recaímos na invenção de um outro na escola. Ao inventar esse outro, a escola vai nos sinalizando sua capacidade de incorporar a normalização da norma, sua capacidade (como

recorte da sociedade) eficiente no agenciamento dos corpos que tentam fugir, escapar ao já dito. É preciso reinventar performatividades constantemente!

A escola produz e é produzida pelos sujeitos performáticos, por meio de ações, construídas de modo coletivo e também individual, são percebidas como “táticas” para a produção de resultados e alcance da meta estabelecida, por uma norma que é constituída tanto por fatores internos quanto externos. Cada indivíduo, seja professor/a ou estudante, torna-se peça útil para o funcionamento da “maquinaria de aprendizagem”, que se dá nesse espaço tempo complexo, em que a paradoxalidade compõe os sistemas de força que atravessam a escola.

A performatividade como efeito de uma política regulação mobilizada pelas práticas pedagógicas, corporifica-se provocando as comparações e exposições, tanto de modo individual quanto coletivo. Desse modo, o sujeito “não-aprendente”, passa a ser pensando como ponto de instabilidade nos jogos de forças que compõem os discursos escolares.

Esses “jogos”, construídos nos índices e números são articulados tanto para representações de necessidade de melhorias, rótulos “negativos”, quanto para divulgação de superação de resultados, excelência no nível de escolarização da instituição:

[...] há um imperativo no sentido de “solucionar”: para resolver o problema da política tornar-se uma escola “boa”. Isso é codificado, divulgado e amplificado pelo trabalho textual e discursivo da própria escola em suas tentativas de reinventar-se e melhorar a si mesma – de como eles não poderiam agir a esses discursos dominantes de “elevar padrões” e “constante melhoria” (Ball; Maguire, 2016, p. 182-183).

Logo, considerar o discurso e as práticas pedagógicas como uma arena de luta por significados, que são compostos por camadas, e não simplesmente pelo que está na “superfície”, e isso não se trata de um fenômeno harmônico ou neutro. Em meio à produção de sujeitos na instituição escola, estratégias para “moldar” os territórios/corpos constituem-se em práticas que atuam na radical de condições de um modo de ser quase invisível, e outras, de maneira explícita e rigorosa. Acerca disso,

[é] dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (Foucault, 2009, p. 164).

Porém, há a existência de corpos distorcidos, que estão na fronteira dos grupos que compõem a escola – esses estão nas fronteiras / “borramento”.

## “Não-aprendentes”, outras possibilidades de subjetivações?

Ao entender os sujeitos como produzidos, fabricados, por meio das práticas escolares, passamos a percebê-los em nosso tempo presente por meio de outras subjetivações, como o/a estudante que “não aprende”, ao não ser desencaixado/a da norma, ele/a que como condição passa a ocupar outro lugar, outras formas, intentados para serem “existência”, aquele que “não aprende”, *mas é educado/a*; “não aprende”, *mas não bagunça*; “não aprende”, *mas é esforçado/a*; “não aprende”, *mas é comportado/a*; ele “não aprende”, mas pode ser alocado/a no nicho dos/as que “quase passam despercebidos/as, pois é comportado/a, educado/a. Ou ainda, “não aprende” e não obedece; “não aprende” e só bagunça; “não aprende” e seu contexto é complicado; “não aprende e é revoltado/a”, é o/a aluno/a problema/indisciplinado/a. A respeito dessas formas de intervenção sobre os territórios/corpos, a partir das práticas pedagógicas escolares.

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno (Foucault, 1995, p. 239).

Propomo-nos a pensar, apoiados na perspectiva foucaultiana, que nos auxilia a perceber as condições de transitoriedade e de produção de sujeitos ao mesmo tempo que se produz a escola e suas práticas. A escola, em nosso tempo presente, em que historicamente sofremos subjetivações e individualizações, assim como produzimos com e em nossos/as estudantes, não de modo paradoxo (bom ou ruim, falso ou verdadeiro), mas na intenção de percebermos os entrecruzamentos, os movimentos rizomáticos que compõem os corpos nas instituições escolares. Dessa forma, [...] reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenham papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram [...] (Foucault, 2019, p. 15).

Perceber as descontinuidades discursivas e seus efeitos/práticas dos/nos sujeitos “não-aprendentes”, apontam para produções provisórias de nossas práticas, a substituição de produções de verdades, por possibilidades de verdades. As práticas escolares produzidas são atravessadas pelo inesperado que compõem o cotidiano, ou seja, processo não lineares formam e (de)formam sujeitos nas escolas.

Por fim, a tentativa metodológica-analítica com ênfase nas práticas discursivas do objeto de pesquisa - invenção de sujeitos não-aprendentes -, é potência para deslocamentos de

verdades no presente e, ainda, instaura um olhar para esse sujeito que está “dentro-fora”, ou seja, esse sujeito que ao tentar escapar e que se apresenta como resistência a uma pré-norma escolar. Esse sujeito que, novamente e sempre, num regime de verdade assumido pela instituição escolar, é aliciado às práticas discursivas que parecem, no roteiro cotidiano, comprometerem-se em querer “nomeá-lo”.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 121-137.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. Uma conversa, o que é? Para que é que serve? *In*: DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2004, p.12-47.
- FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. *In*: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Porto Correro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980 / Michel Foucault, São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.
- FOUCAULT, M. “O sujeito e o poder”. *In*: DREYFUS H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2. ed., 2010. p. 307
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 432 p.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

LARROSA, J. Epílogo: a arte da conversa. *In*: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 211-224.

SCHERER, S. S. Performatividade, trabalho docente e escola pública: principais debates do Brasi. *In*: MUIRAQUITÃ: **Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, n. 2, 2021.

VILELA, E. **Silêncios tangíveis**. Corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

### ***CRedit Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Às escolas públicas participantes.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** A acadêmica de doutorado Eliziane Tainá L. Ribeiro, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leandra Bôer Possa e Prof. Dr. Joacir Marques da Costa, escreveram o presente artigo, com o objetivo de problematizar sobre a produção de sujeitos “não-aprendentes” na escola.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

