



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Glicia Mendes Pereira

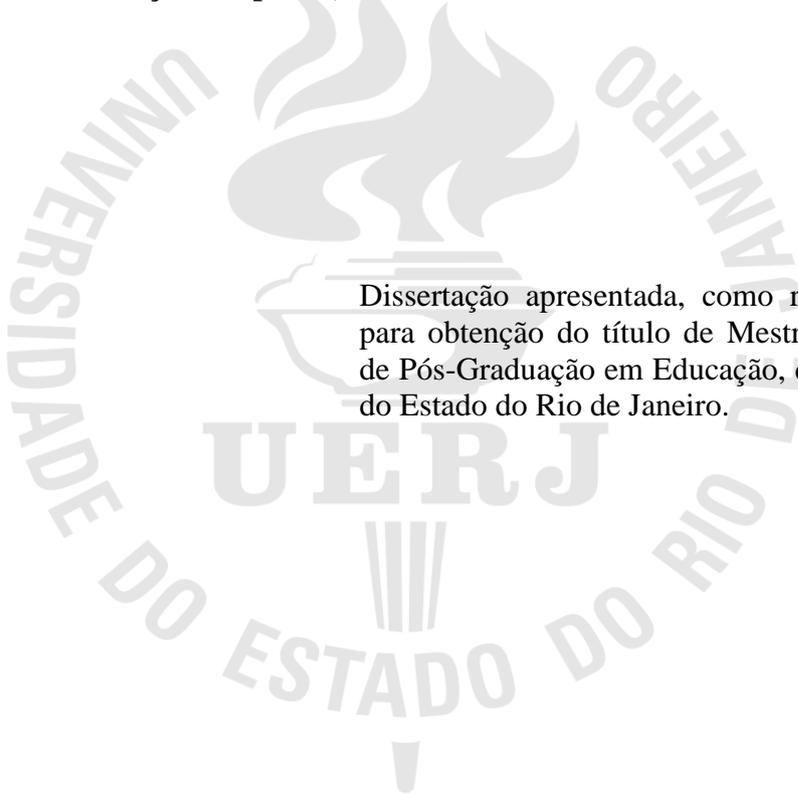
Relações de poder, currículo e cultura escolar

Rio de Janeiro

2010

Glicia Mendes Pereira

Relações de poder, currículo e cultura escolar



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P436 Pereira, Glicia Mendes.
Relações de poder, currículo e cultura escolar / Glicia
Mendes Pereira - 2010.
110 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Disciplina escolar – Teses. 2. Cultura escolar – Teses.
3. Escolas – Teses. 4. Subjetividade – Teses. I. Tura, Maria de
Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 371.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese
dissertação.

Assinatura

Data

Glicia Mendes Pereira

Relações de poder, currículo e cultura escolar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de agosto de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação da UERJ/FEBF

Prof^a. Dra. Adônia Antunes Prado
Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro

2010

Para a minha filha, Nina, companheira de todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rangel Tura. Lembrarei sempre de sua acolhida, infinita compreensão e de nossas longas e profícuas conversas.

Aos queridos/as colegas do grupo de pesquisa Mário Sergio, Rosana, Maria Lucia, Silvina, Graça Helena e especialmente a Luciana pela amizade, carinho e troca de tantos saberes.

Às professoras Elizabeth Macedo, Maria Inês Marcondes e Alice Casimiro Lopes pela acolhida e incentivo.

Aos amigos Luiza Mayer, José Brakarz e Luiz Carlos Mayer por acreditar ser possível e incentivar esse meu percurso intelectual.

À Equipe Diretiva, funcionários/as, aluno/as e colegas professoras da escola municipal onde desenvolvi a pesquisa, possibilitando-me a realização deste estudo.

A todos e todas com os/as quais compartilhei experiências durante o Mestrado em Educação, professores e professoras, colegas nas disciplinas e colegas dos grupos de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ pela possibilidade de realizar meus estudos e aos funcionários do PROPED pela disponibilidade em auxiliar.

Por fim, carinhosamente, aos meus familiares, principalmente aos meus pais que já não estão mais aqui.

Não somos mais
Que uma gota de luz
Uma estrela que cai
Uma fagulha tão só
Na idade do céu

Não somos o
Que queríamos ser
Somos um breve pulsar
Em um silêncio antigo
Com a idade do céu ... (...)

Jorge Drexler

RESUMO

PEREIRA, Glicia Mendes. *Relações de poder, currículo e cultura escolar*. 2010. 110 f. Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta dissertação, a partir das lentes teórico-metodológicas de Michel Foucault, lança um olhar sobre aspectos da cultura escolar, suas regras, modos de organização, currículo, avaliações que movimentam o processo de escolarização, problematizando as relações de poder envolvidas na produção de subjetividades dos diferentes sujeitos e permeadas por diferentes “verdades” sobre esses sujeitos. Nessa perspectiva relacional, o poder é entendido como dinâmico, flexível, estratégico, difícil de ser capturado: o sujeito e suas ações são seus efeitos e agentes. Pretendo entender como algumas forças provenientes de diferentes direções vão construindo os cenários nos quais os sujeitos do cotidiano escolar atuam, produzindo relações de poder muito complexas. Nesse exercício, não cabe descrever os efeitos do poder em termos negativos. O poder produz realidades e rituais de verdade. Assim, busco, neste estudo, olhar para essa articulação de forças, de estratégias, de movimentos que, atravessando as relações de poder, produzem o currículo e as subjetividades num determinado espaço educativo. Esses saberes/verdades, extraídos das práticas de objetivação, possibilitam o investimento em ações e intervenções. É nesse sentido que busco olhar as práticas escolares como espaços de objetivação/subjetivação. Ao analisar essas práticas, destaco que os efeitos, no que diz respeito à produção de subjetividades, não se encontram em uma ou outra forma de agir. Percebi que as práticas escolares articulam-se numa rede disciplinar formada por diferentes dispositivos que se relacionam na produção de sujeitos, agindo sobre seus corpos. Relatórios, registros, observações, classificações, controle das atividades, organização do tempo e do espaço formam uma rede de significações e de normalização dos sujeitos no espaço escolar. E aqueles/as que não se enquadram, que se desviam do caminho, são apanhados mais facilmente pelas redes do poder e objetivados são produzidos em sua subjetividade que tenta fazer com que ele/a se perceba e se compreenda de certo jeito para se autogovernar, para melhor aprender e normalizar-se. Nesse processo de normalização dos sujeitos, não descarto a necessidade de se ter determinadas regras de convivência, de se ter a preocupação com que as crianças aprendam os conhecimentos escolares. O que ressalto é que se reflita sobre que tipo de normas estabelece o que é normal e anormal, que tipo de saberes é valorizado, com que propósito se investe sobre os corpos das crianças, que subjetividades estão sendo produzidas no espaço da escola.

Palavras-chave: Relações de poder. Cultura escolar. Disciplinarização. Escola.

ABSTRACT

This dissertation, seen through the theoretical-methodological eyes of Michel Foucault, looks at aspects of school culture, its rules, methods of organization, curriculum, evaluations that impel the process of schooling, problematizing the power relations involved in the production of subjectivities of the different subjects and permeated by different knowledges seeking to pronounce “truths” about those subjects. In that relational perspective, power is considered dynamic, flexible, strategic and hard to be captured: the subject and his actions are its effects and agents. I want to understand how some forces coming from different directions build scenarios in which the subjects of everyday school life act, producing very complex power relations. In that exercise, we should not describe the effects of power in negative terms, Power produces realities and rituals of truth. Therefore, I am seeking in this study to look for that articulation of forces, of strategies and of movements which, passing through the power relationships, produce the curriculum and the subjectivities in a certain educative space. These knowledges/truths extracted from objectivation practices, make it possible to invest in actions and interventions. It is in that sense that I am looking at school practices as objectivation/subjectivation spaces. When analyzing these practices I note that the effects, with regard to the production of subjectivities, are not found in one or another way of acting. I noticed that the school practices are articulated in a disciplinary network formed by different dispositions that are in the production of subjects, acting on their bodies. Reports, records, observations, classifications, control of activities, organization of time and of space form a network of significations and of normalization of the subjects in the school space. And those that do not fit in, who stray from the path, are caught more easily by the networks of power and objectivated persons are produced in their subjectivity which tries to make him or her perceive himself/herself and understand in a certain way to self-govern, to better learn and become normal. In that process of normalization of subjects, I do not rule out the need to have certain rules of cohabitation, to be preoccupied with children learning school knowledges. What I emphasize is that we should reflect on which type of rules establishes what is normal and abnormal, which type of knowledges is valorized, with which purpose the bodies of the children are invested in, and which subjectivities are being produced in the school space.

Key words: Power relations. School culture. Disciplinarization and School.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	MARCO TEÓRICO: Michel Foucault e a questão do poder	18
2	OS CAMINHOS PERCORRIDOS	27
2.1	Escola Cinza	29
2.2	Os arquivos	31
2.3	A entrevista	33
2.4	As reuniões pedagógicas	35
2.5	O Conselho de classe	36
3	TRABALHO DE CAMPO	38
3.1	Práticas disciplinares: seus movimentos no espaço e no tempo escolar	38
3.2	Práticas normalizadoras e seus movimentos	41
3.2.1	<u>O espelho</u>	48
3.2.2	<u>A advertência</u>	49
3.2.3	<u>Exames: corpo/saber</u>	51
3.2.4	<u>Os relatórios</u>	54
3.3	Práticas de governamentalização	55
3.3.1	<u>Prova Brasil</u>	57
3.3.2	<u>Avaliação e Aprendizagem</u>	63
4	CONCLUSÃO	78
	REFERÊNCIAS	80
	ANEXO A – Prova Brasil- Descritores	84
	ANEXO B – Mapa Avaliação I	88
	ANEXO C – Mapa Avaliação II	89

INTRODUÇÃO

Parto, atravessada por acontecimentos descontínuos que me trouxeram até aqui e que corroboram para este difícil começo de escrita de uma pesquisa com suas questões, seu foco, sua metodologia. Gostaria, como nos diz Foucault (2004a, p. 8), de ser envolvida pela palavra e conduzida para além de todo começo possível. Pois este começar solene cercado de atenção, ritualizado e arriscado carrega “poderes e perigos que mal se imagina”

Considero que este trabalho está inserido no campo de formação de professores, pois não posso deixar de considerar esta dimensão aqui presente já que me debruço sobre e além do muro, no interior da escola em que trabalho como professora de uma turma de 5º ano. Considero que pensar sobre nossas ações cotidianas de forma crítica pode significar para a educação, a escola e a sala de aula novas formas de se relacionar com elas e conosco mesmos. No entanto, como nos lembra Gilberto Velho (2003), para fazer pesquisa em um ambiente muito próximo do pesquisador é fundamental que se realize um movimento constante de “estranhar o familiar”.

Portanto, proponho neste trabalho uma tentativa de fazer esse exercício de si: apresentar alguns movimentos que tenho feito no sentido de problematizar as práticas (minhas também) pedagógicas em uma escola pública de Ensino Fundamental. Nesse sentido, vou colocando-me em questão, entendendo que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21).

A possibilidade de investigarmos espaços do nosso cotidiano está presente em Foucault (2006b, p. 230), quando fala sobre as escolhas que faz, dos alvos que procura analisar e dos modos de conduzir suas pesquisas, argumentando que:

Existe atualmente (...) em nossas sociedades um certo número de questões, de problemas, de feridas, de inquietação, de angústias que são o verdadeiro motor da escolha que faço (...) É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam - que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco.

Ao mesmo tempo, nessa movimentação, o ato da escrita é sempre um desafio na medida em que escrevemos para outros sujeitos de diferentes experiências, com outros olhares

e entendimentos. Assim, na esteira de Larrosa (2006, p.142) proponho o meu trabalho como uma tarefa de leitura:

No ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem. Ou melhor, a pergunta que os textos abrigam no seu interior, ao tentar respondê-la: a pergunta pela qual os textos se fazem responsáveis. Por isso, a única resposta que se pode buscar na leitura é a responsabilidade pela pergunta. (...) a leitura não resolve a questão, mas a reabre, a re-põe e a re-ativa, na medida em que nos pede correspondência. (...) Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa (...) o que o texto leva a pensar. (...) depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto, o que nós pensamos do texto, mas o que (...) nós sejamos capazes de pensar. O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da lição é escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá o que dizer.

Desse modo, compreendo que as nossas narrativas se constroem permanentemente junto com aquilo que somos. São os fragmentos de minhas experiências, associados à de outros/as, que produziram e produzem em mim os desassossegos que fazem parte deste trabalho.

Ancorando-me no título da primeira seção de um livro de Larrosa (2006), *Como se chega a ser o que se é* para me situar nesse processo de formação e caminhando junto com suas reflexões, considero que não existe um modelo de formação a ser alcançado nem um padrão a seguir. Para se chegar ao que se é não basta seguir um caminho traçado previamente sem se deixar desviar. O itinerário é sempre inventado e por isso mesmo repleto de incertezas e desvios. Assim, não se pode considerar que exista lá um eu a ser descoberto, mas sim inventado, conquistado, criado, pois o que importa “é aquele [eu] que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu” (p.9).

Entendo, assim, que o meu problema de pesquisa se constitui também por inquietações e problematizações sobre algumas verdades que permearam a minha prática como professora do Ensino Fundamental e outras que ainda estão presentes. Entre aquelas, foi possível revê-las durante o curso de graduação em Pedagogia e principalmente pela participação no grupo de pesquisa coordenado pela professora Maria de Lourdes Tura, no qual pude ampliar o meu olhar e considerar que a educação não se resume a uma ciência aplicada e que o processo de ensino-aprendizagem envolve questões que vão além dos aspectos técnicos.¹

¹ Segundo Veiga-Neto (1996), o paradigma tecnicista reduz o processo de ensinar e aprender ao uso de técnicas mais eficientes, tornando os problemas relacionados ao fracasso escolar internos à escola. Para o autor, esse paradigma dificulta uma visão mais ampla da Educação, pois se baseia em noções totalizantes,

Sandra Corazza (2002), ao referir-se a constituição dos objetos de pesquisa nos fala dos sentimentos como aqueles que vão desencadear a insatisfação com o “já-sabido”, e que apesar de parecer pouca coisa atribuir a um sentimento o mote de uma investigação, ela não o considera dessa forma. Para a autora, “somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (p.111).

Gostaria de enfatizar que falar de meu caminho justifica-se em função de um certo rigor acadêmico que penso ser necessário para quem se propõe a vivenciar esta experiência da pesquisa, pois durante o período de elaboração da dissertação o meu olhar foi interessado e ao começar a traçar o caminho na escrita não poderia deixar de inscrever-me.

Portanto, tive a preocupação de em todos os momentos que fui me apresentando como professora da escola, falar um pouco da minha condição de mestranda e da intenção de fazer a pesquisa de campo na escola. Neste primeiro momento não percebi nenhuma resistência, mas também nenhum interesse em saber do que se tratava a pesquisa. Tudo parecia muito natural.

Aos poucos, fui me inteirando do espaço da escola, enxergando as possibilidades de pesquisá-lo, revendo os instrumentos, utilizando algumas ferramentas e, aparentemente, o fato de estar ali como pesquisadora não ser levado em consideração, a presença do pesquisador não é neutra. De alguma forma estaria influenciando as pessoas, alterando suas rotinas, os hábitos, e essas modificações constarão na produção textual. Parece-me que isso indica o quanto as ferramentas não podem ser consideradas como universais e o quanto durante a pesquisa muitos ajustes devem ser feitos para se tentar superar as dificuldades que vão surgindo.

De acordo com Veiga- Neto (2002, p. 31):

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo.

Assim, na medida do possível, registrei o que fui vendo, ouvindo, encontrando pelos caminhos (as pegadas), percebendo e sentindo. Dessa forma, construí meu Diário de Campo procurando cada vez mais focar nos interesses da pesquisa, já que estar imersa no campo os

cinco dias da semana durante um turno inteiro, fez com que muitas vezes me deparasse preocupada em observar e coletar dados que na verdade não estavam dentro das problematizações da pesquisa. Isso exigiu relatos mais ágeis e maior atenção enquanto realizava as observações ou quando não era possível no momento, procurava fazê-los após a leitura dos registros, complementando-os.

As observações que realizei, foram permeadas por conversas com alunos/as, professores/as, merendeiras, inspetores/as, secretárias, estagiárias, diretoras e coordenadoras pedagógicas, ouvindo suas histórias, que me auxiliaram na compreensão de que somos produzidos de uma certa maneira e que nas narrativas que construímos estamos, também, nos produzindo. Larrosa (2002, p.24) diz que somos sujeitos da experiência, somos “território de passagem, algo que como uma superfície sensível que aquilo que afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (...) o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos”.

No decorrer da pesquisa e no dia a dia do trabalho docente os vínculos que se formaram no espaço da escola envolveram relações de amizade e coleguismo e isso se colocou como mais um desafio para a pesquisa.

Desse modo, este trabalho se aproxima de uma pesquisa qualitativa do tipo *self-study*. Segundo Marcondes (2004, p.263), a pesquisa auto-investigação (*self-study*) pode ser definida como “um estudo feito pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática sobre sua própria experiência e tem como base o conhecimento prático”. Nesse sentido a idéia que permeia este tipo de pesquisa é a de que não há mudança educacional sem mudança nos sujeitos envolvidos com esses trabalhos. Existe assim um olhar voltado para as práticas e experiências para se chegar a um melhor entendimento das complexidades do ensinar e aprender.

Assim, a partir das lentes teórico-metodológicas de Michel Foucault, esse estudo lança um olhar sobre aspectos da cultura escolar permeados pelas políticas de currículo que movimentam o processo de escolarização problematizando as relações de poder/saber.

Machado (2004), ao discutir os estudos genealógicos feitos por Foucault destaca que o poder não tem uma localização específica na estrutura social; funciona como uma rede de dispositivos a qual ninguém escapa; não existe o poder, mas relações de poder em que uns controlam as ações dos outros. Nas palavras do próprio Foucault (1995, p.235), “o poder circula na trama social, categorizando e marcando o indivíduo em sua própria individualidade, a partir de ‘discursos verdadeiros’ que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele”. O poder aparece como algo produtivo.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2006a, p.161).

Nessa perspectiva relacional, o poder é entendido como dinâmico, flexível, estratégico, difícil de ser capturado: O sujeito e suas ações são seus efeitos e agentes.

Nesse jogo, pretendo entender como algumas forças provenientes de diferentes direções vão construindo os cenários nos quais os sujeitos do cotidiano escolar atuam, produzindo relações de poder muito complexas. Nesse exercício não cabe descrever os efeitos de poder em termos negativos. Na verdade o poder produz; ele produz realidade e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Assim, esses dois conceitos, saber/poder, são utilizados como ferramentas fundamentais nas análises de Michel Foucault, pois são indicadores de como a subjetividade se constitui e se dispõe. Seria mesmo pensarmos que o interesse das investigações deste filósofo centra-se no sujeito e não no poder.

Esse poder de individualização, nas análises do filósofo francês, tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder (FOUCAULT, 2004b).

Nesse sentido, busco, neste estudo, olhar para essa articulação de forças, de estratégias, de movimentos que, atravessando as relações de poder, produzem o currículo e as subjetividades num determinado espaço educativo.

Esses saberes/verdades, extraídos do indivíduo através das práticas de objetivação, possibilitam o investimento de ações e intervenções sobre ele, subjetivando-o. É nesse sentido que, neste estudo, busco olhar para as práticas escolares como espaços de objetivação/subjetivação.

Nesse percurso do cotidiano escolar para se interrogar as práticas é preciso também analisar as práticas discursivas emergentes nos espaços da escola. Quem fala? Para quem fala? De onde vêm os discursos que ali circulam?

Desse modo, cabe analisar o discurso em suas relações históricas e políticas, como práticas concretas presentes nos enunciados que circulam no cotidiano escolar. A respeito da

análise do discurso como prática social, Bueno (2001), nos lembra que apesar de Foucault já ter feito a associação entre práticas discursivas e não discursivas em seus estudos arqueológicos, é só nos três volumes de sua *História da sexualidade* que esse mútuo condicionamento fica mais claro. Assim:

(...) 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, 2008, p.55).

Assim, percebem-se os enunciados articulados às práticas sociais: “quem” fala e “para quem” fala; os lugares institucionais de onde surgem os discursos utilizados pelos sujeitos; as diferentes posições que esses sujeitos ocupam e os dispositivos, considerados por Foucault (2004b, p. 244), como:

(...) um conjunto 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 estabelecer entre estes elementos”

Na esteira dessa trajetória, seguindo e deixando pegadas assinalo que o interesse por este estudo está diretamente relacionado com minhas experiências acadêmicas e profissionais. Na posição de professora atuo desde a década de 1980, quando lecionei como professora “leiga” numa área rural no interior do Estado do Rio, na época fazendo parte do extinto programa de alfabetização denominado MOBREAL. Nesta primeira experiência pude me deparar com situações extremas, desde a falta de espaço físico, falta de material até com a minha falta de formação tanto para alfabetizar as crianças como os adultos, muitas vezes, reunidos num mesmo grupo.

Depois de três anos, interrompi estas atividades por conta da gravidez e voltei a lecionar no final dos anos de 1980, alfabetizando e “escolarizando” a minha filha num sistema de “Home schooling”. Durante, aproximadamente dez anos, mantive esta atividade completando minha falta de formação com leituras e troca de correspondências com outros profissionais que muitas vezes me enviavam material pelo correio.

Por volta da metade da década de 1990, comecei a lecionar música em uma escola estadual situada na mesma região rural, porém mais próxima ao centro urbano, para turmas do ensino fundamental. Com essa inserção na escola me deparei com situações que considerava

permeadas por relações de poder e que serviram para atizar a minha vontade em compreendê-las. Logo voltei a estudar e resolvi fazer um curso de formação para professores em nível de 2º grau, mas antes que terminasse o segundo ano já estava estudando para o vestibular que teve como resultado o meu ingresso na Universidade (Curso de Pedagogia) no ano de 2002.

Uma vez na Universidade (UERJ) fui fazer parte do grupo de pesquisa intitulado Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. A proximidade com as discussões e diferentes leituras feitas neste espaço de pesquisa, ao qual me vinculo, me fez entender a pesquisa em Educação como construída junto às vivências e experiências do/a pesquisador/a.

Assim, desde a produção da monografia de final de curso, que algumas questões me acompanham: quais são os sentidos produzidos pelas práticas curriculares na escola? Como a política educacional, as práticas curriculares e a cultura escolar realizam o processo de produção dos saberes/poderes? Qual a relação entre políticas e práticas curriculares? Como se articulam na produção de subjetividades no espaço da escola? Estas foram algumas perguntas que me levaram a este estudo e a tentativa de apresentar este trabalho.

Procurando analisar algumas dessas questões, entendo que as propostas de mudança alicerçadas pelas reformas no sistema de ensino buscando novos parâmetros, acabam por modificar o cotidiano da escola e suas práticas, gerando um ambiente de discussão e muitas vezes de conflito, como reflexo da pluralidade própria do espaço da escola.

Assim, importa considerarmos a educação inserida na sociedade em que se está vivendo e por isso não se pode deixar de levar em conta as políticas, propostas e programas para a Escola Básica implantados no contexto das reformas educacionais a partir da segunda metade dos anos de 1990.

Durante a minha investigação, procurei desnaturalizar as práticas escolares que, no cotidiano escolar, são realizadas e compreendidas como fundamentais tanto para o sucesso do processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as como do trabalho do professor/a, colocando sob suspeita a produção de tais práticas como efeitos de relações de poder que nesse espaço se produzem.

Assim, a escola, de acordo com Tura (2000), é analisada como lugar de cultura, e lugar de formação. Neste espaço pedagógico, a cultura escolar se evidencia na organização de seu espaço físico, nos procedimentos didáticos no qual o currículo se desenvolve, estabelecendo critérios de regulação, expectativas de comportamento que constroem um certo tipo de escola e de ações no interior dela e dos objetos em sua materialidade.

No âmbito desse trabalho, os sujeitos e suas práticas são percebidos como fundamentais para se entender a cultura própria dessa instituição pedagógica. Dessa forma, os

discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar – isto é, as palavras e imagens – constituem um aspecto fundamental para análise de sua cultura.

Indo de encontro a estas considerações, sob uma perspectiva sociológica, poderíamos compreender a cultura escolar como território de lutas entre diferentes significados dos sujeitos. Essas considerações nos sinalizam como nos diz Tura (2000), para o quanto a escola está imbricada em relações sociais e de poder dentro de uma rede de significados socialmente compartilhados.

Consideramos que há uma estreita ligação entre o trabalho dos professores, a produção de documentos curriculares e a produção de dispositivos legais permeadas por negociações complexas. Sob este entendimento “os processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas, valores” (BALL, 2001, p. 105).

Entendo assim, que a política influencia a prática e esta produz sentidos para as políticas.

No próximo capítulo, apresento um pequeno panorama dos estudos de Michel Foucault, na tentativa de situá-lo como o principal referencial teórico para esse estudo e sua perspectiva sobre a questão do poder.

1 MARCO TEÓRICO: Michel Foucault e a questão do poder

Adentrar no pensamento de Michel Foucault é percorrer um espaço incerto, por muitos percorridos das mais diferentes formas. A grande variedade de pesquisas apoiadas no pensador francês ou sobre o mesmo, além da quantidade de textos escritos por ele não permite uma fácil sistematização de sua obra.

Veiga-Neto (2003), após problematizar algumas propostas de classificação das obras de Foucault sugere o uso da expressão *domínios foucaultianos* para explicar a obra do filósofo: os domínios do *ser-saber*, do *ser-poder* e do *ser-consigo*. Nos dois primeiros domínios Foucault desenvolveu e aplicou a arqueologia e a genealogia, este último um termo emprestado de Nietzsche.

A série de análises históricas que são denominadas arqueológicas, por Foucault, para “distingui-la da história das ciências e das idéias” (MACHADO, 2006), é dada a conhecer no pensamento de Michel Foucault em seu primeiro grande texto, fruto de sua tese de doutoramento, “*A História da Loucura*”. Este conceito mais do que possibilitar o que foi pensado sobre a loucura permitiu a Foucault se debruçar sobre as prováveis condições para um pensamento sobre a loucura. Considerando a arqueologia o estudo de história naquilo que é ausência da história, Nicolazzi (2002, p.1), considera a arqueologia de 1961, o que permite “ouvir, no silêncio do tempo, a instauração originária do que são os limites de uma cultura, que lhe dão seus contornos e que definem, por assim dizer, as condições de sua historicidade”.

Segundo Machado (2006, p.54), *História da loucura* tem como seu alvo principal o aparecimento, no início de século XIX, de uma disciplina psiquiátrica. No entanto, não é uma história dessa disciplina que Foucault busca estudar com seus conceitos básicos, suas principais teorias ou métodos nos diferentes momentos de sua existência. Seu objetivo é “estabelecer as condições históricas de possibilidade dos discursos e das práticas que dizem respeito ao louco considerado doente mental” e mostra a trajetória que “a história precisou seguir para que a psiquiatria tornasse o louco doente mental”.

Portanto, Foucault não está contando a história do progresso científico, o que possibilita em suas análises considerar a ciência longe de um desenvolvimento linear. Nas próprias palavras de Foucault o que a arqueologia tenta descrever “não é a ciência em sua estrutura específica, mas o domínio, bem diferente, do *saber*” (FOUCAULT, 2008, p.218).

E o que é esse *saber*? Ao final de *Arqueologia do saber*², Foucault levanta algumas questões relativas à delimitação de suas análises a algumas disciplinas e distingue o “saber” do “conhecimento”. Saber se define por um conjunto de elementos que são a “base à partir da qual se constroem proposições coerentes ou não, se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias”(FOUCAULT, 2008, p.203). Esses elementos são formados de maneira regular por uma prática discursiva o que permite Foucault concluir que o saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.

Assim, a análise arqueológica até o começo dos anos de 1970 ocupa-se das análises históricas sobre as ciências procurando segundo Machado (2004), “estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições” respondendo, desse modo, a *como* os saberes apareciam e se transformavam. A partir daí, a análise que sucede este período tem como ponto de partida a questão do *porquê* procurando explicar “o aparecimento dos saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes” situando-os como “elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica” .

Essa análise dos saberes pretende explicar sua existência e suas transformações estabelecendo-os como peças de relações de poder. Assim, a introdução da questão do poder, segundo Machado (2004), é o que caracteriza a passagem de um domínio arqueológico para um genealógico nas investigações de Foucault.

Essa fase genealógica tem no livro *Vigiar e punir* seu marco inicial. Nas palavras do autor:

O objetivo deste livro: uma história da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apóia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade (FOUCAULT, 2006a, p.23).

Mas, se por um lado, em seus primeiros livros, a analítica do poder não está explicitamente colocada, por outro, a questão do poder inserida em sua obra e pensamento possui características singulares levando-se em consideração a leitura de textos específicos. Percebe-se, contudo, que a busca pela compreensão do exercício do poder em suas investigações está fortemente atrelada a uma forma de ação política.

No entanto, devemos compreender que em suas análises, Foucault, não considera o poder como algo que se possui. O poder, em oposição às análises que antecedem a proposta

² *Arqueologia do saber* livro de 1969 com o qual Foucault procura explicar e sistematizar suas pesquisas anteriores.

foucaultiana, é uma prática social em constante transformação, constituída historicamente. Segundo Foucault (2006a, p. 26), o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido

... não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter...esse poder se exerce mais que se possui.

Esse deslocamento com relação à ciência política, que restringe ao Estado as investigações sobre o poder, já se delineiam nas primeiras investigações de Foucault. Ressalta-se, no entanto, que para o filósofo francês a existência de outras formas de exercício do poder, diferentes das usualmente praticadas pelo Estado, permanecem a ele articulados tornando-se, inclusive, indispensáveis a sua atuação e permanência.

Como vimos, Foucault inicia suas pesquisas sobre as condições de possibilidade política de saberes em *História da loucura*. No entanto, essa questão do *ser-saber*, é retomada em sua famosa aula inaugural, *A Ordem do discurso*, no *Collège de France*, 1971, e ganha outros contornos em *Vigiar e punir*, livro publicado quatro anos mais tarde. É nesse livro, considerado o marco de sua fase genealógica, que Foucault “coloca toda ênfase na busca do entendimento a cerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO, 2003, p.65). Nas palavras de Foucault (2005, p. 14), as genealogias tratam

(...) da insurreição dos saberes (...) mas uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.

Entende-se, desse modo, que é contra os efeitos de poder próprios do discurso tido como científico que a genealogia “deve travar combate” (idem). Sem deixar de analisar os discursos, Foucault, trata de fazê-lo diversamente do que fez em *As palavras e as coisas* e de explicá-los como fez em *A Arqueologia do saber* mantendo-os, assim, em articulação com práticas de poder. No intuito de diferenciar suas pesquisas Foucault explica que “a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem” (FOUCAULT, 2005, p.16).

No âmbito das pesquisas genealógicas, no intuito de estudar as transformações de certas práticas institucionais, Foucault, se concentra na passagem do Antigo Regime para o que ele considera a Modernidade. Nesse período, passam-se dos suplícios, como castigos corporais, para o disciplinamento, principalmente no interior do que o filósofo chama de *instituições de seqüestro*: prisões, escolas, hospitais, quartéis e asilos. Instituições, essas, que se tecem na rede do poder disciplinar e no interior do que o autor denomina sociedade disciplinar.

Assim, a questão do poder nas análises de Michel Foucault consolida-se, segundo Machado (2004), na reformulação de objetivos teóricos e políticos, complementando o exercício da arqueologia do saber pelo projeto da genealogia do poder.

Apesar de não aparecer sistematizada na obra desse filósofo francês a problemática do poder nunca deixou de ser uma preocupação para ele. Considera-se o poder um tema imanente ao seu pensamento. Nas palavras do próprio autor, presentes no artigo publicado por Rabinow e Dreyfus “O sujeito e o Poder” em 1983, pode-se entender um pouco melhor sua relação com essa questão:

As idéias que eu gostaria de discutir aqui não representam nem uma teoria nem uma metodologia. Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (...) Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. É verdade que me envolvi bastante com a questão do poder (...) Era necessário estender as dimensões de uma definição de poder se quiséssemos usá-la ao estudar a objetivação do sujeito. Será preciso uma teoria do poder? (FOUCAULT, 1995, p. 231-232).

Ao questionar a necessidade de desenvolver uma teoria do poder Foucault (1995 p.231-232) esclarece que

uma vez que uma teoria assume uma objetivação prévia, ela não pode ser afirmada como uma base para um trabalho analítico. Porém, este trabalho analítico não pode proceder sem uma conceituação dos problemas tratados, conceituação esta que implica um pensamento crítico – uma verificação constante.

Assim, de acordo com as análises de Michel Foucault um conjunto de transformações, sobretudo a partir do final do século XVIII, toma corpo na Europa modificando as relações de poder e o estabelecimento de uma nova forma de exercer o governo dos outros e de si mesmo. Para entender tais modificações, Foucault (1999) analisa as transformações das práticas penais e suas implicações nas transformações das relações de poder e na produção de saberes

e de sujeitos. Essas modificações das relações de poder deram origem a um tipo de poder que se desenvolveu plenamente a partir de então, o poder disciplinar. Apesar de considerar a existência, há muito tempo, dos processos disciplinares só no decorrer dos séculos XVII e XVIII Foucault(2006a, p.119), os associa à fórmulas gerais de dominação. Segundo suas análises, esses métodos disciplinares se diferenciavam da escravidão, da domesticidade, do ascetismo e das disciplinas de tipo monásticas, pois foi o momento histórico em que nasce uma arte do corpo humano que visava a “formação de uma relação que no mesmo mecanismo torna (o corpo) tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”.

Para Foucault (1995), os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. No entanto, ressalta o autor, esses mecanismos “não constituem apenas o ‘terminal’ de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas” (FOUCAUT, 1995, p.236).

Este tipo de estrutura prevalecente em nossa sociedade segundo Foucault (1995), está associado a uma nova forma de organização política que se desenvolveu, continuamente, desde o século XVI. Foucault enfatiza que esta estrutura, o Estado moderno, é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora, motivo pelo qual estaria sua força. Assim, combinam-se no interior das mesmas estruturas políticas, as técnicas de individualização e os procedimentos de totalização.

Seguindo as análises de Foucault (1995), a eficácia e astúcia do Estado moderno se devem a integração nessa nova forma política de uma antiga tecnologia de poder, gestada nas instituições cristãs, chamado de poder pastoral.

De acordo com Veiga-Neto (2003), o poder disciplinar veio suprir o poder pastoral e o poder de soberania. O autor esclarece que, para se ter uma noção do alcance desse fenômeno, precisamos compreender o poder pastoral no modo como ele se produziu nas práticas cristãs medievais.

Segundo Foucault (1995), ao se dizer que o cristianismo gerou um código de ética diferente daquele do mundo antigo faz com que se deixe de enfatizar que, de fato, ele propôs e ampliou as novas relações de poder no mundo antigo. Esta religião organizada como uma Igreja demanda que certos indivíduos possam, por seu atributo religioso, servir a outros como pastores. Vale identificar essa forma específica de poder. Nas palavras de Foucault (1995, p.237):

- 1) É uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo.

- 2) O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono.
- 3) É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida.
- 4) Finalmente esta forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazê-lhes revelar os seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la.

No âmbito dessas análises Foucault distinguiu dois aspectos do poder pastoral: por um lado a perda de força das instituições eclesiásticas, desde o século XVIII; por outro, a ampliação e multiplicação de suas funções.

Nesse sentido, ocorre uma nova forma de distribuição e organização deste tipo de poder individualizante: O Estado moderno. Para Foucault esta entidade não se desenvolveu acima dos indivíduos ignorando-os, mas procurando integrá-los sob a condição de submetê-los a um conjunto de modelos muito específicos.

Configura-se assim uma nova forma de poder pastoral. Nas palavras de Foucault (1995, p.238):

- 1) (...) não se trata mais de uma questão de dirigir o povo para a sua salvação no outro mundo, mas, antes, assegurá-la neste mundo. E, neste contexto, a palavra *salvação* tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes (...)
- 2) (...) esta forma de poder era exercida pelo aparelho de Estado ou, pelo menos, por uma instituição pública como a polícia.(...) Outras vezes, o poder se exercia através de empreendimentos privados, sociedades para o bem-estar, de benfeitores (...) Porém, as instituições antigas como a família eram igualmente mobilizadas, nesta época, para assumir funções pastorais. Também era exercido por estruturas complexas como a medicina, que incluíam as iniciativas privadas (...) mas que incluíam instituições públicas como os hospitais.
- 3) Finalmente, a multiplicação dos objetivos e agentes do poder pastoral enfocava o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois pólos: um globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo

Percebe-se dessa incorporação de um poder pastoral por um poder de soberania que houve uma mudança de objetivo, um reforço da administração do poder pastoral e o desenvolvimento de um saber ao mesmo tempo individualizante e totalizante.

Assim, compreende-se que o Estado moderno nasceu da combinação entre o poder pastoral e o poder de soberania. O poder pastoral que havia, durante séculos, apoiado o cristianismo na Europa

ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma 'tática' individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores (FOUCAULT, 1995, p.238).

Para Foucault, o poder disciplinar é produzido no bojo dessas transformações da sociedade europeia, ou seja, do deslocamento do poder concentrado nas mãos do Rei disseminando-se ao longo da rede social. Dessa forma, o poder passa a ser exercido na forma de micropoderes ou de uma micropolítica (MACHADO,2004). Entende-se que no âmbito dessas mudanças, o exercício do poder estatal vincula-se a uma microfísica do poder.

Assim, continuando as análises sobre o aparecimento do poder disciplinar na esteira do pensamento de Foucault, Veiga-Neto (2003, p.81), nos diz que fora do campo religioso, o poder exercido pelo soberano amparou-se, um pouco, na lógica do poder pastoral. Ao deixar, por questões intrínsecas ao seu poder, de ser salvacionista, piedoso e individualizante, o poder de soberania possui um “*deficit* em relação ao poder pastoral”.

Nesse sentido, o poder disciplinar preenche este espaço. Nas palavras de Veiga-Neto (2003, p. 82):

Foi ele (poder disciplinar) que, como poder individualizante e microscópico, calcado nas práticas de vigilância, preencheu o vácuo, resolvendo a deficiência de ordem política que assolava a soberania: o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda parte, numa sociedade europeia que se complexificava, crescia e se espalhava pelo mundo afora.

Entende-se, assim, que de certa forma a lógica do poder pastoral se desvencilhou do campo religioso e se expandiu para o campo sociopolítico. Como ressalta Veiga- Neto (2003), esse movimento acabou por “mandar o rei para casa”, já que as tecnologias disciplinares dariam conta do controle social.

Essas modificações constituíram uma nova forma de organização sob o nome de “sociedade disciplinar”, na qual, segundo Revel (2005, p. 35), o discurso da disciplina é “posterior e estranho à lei ou à regra jurídica da soberania, produzindo um discurso sobre a regra natural, isto é, sobre a norma”.

Assim, o ‘regime disciplinar’ tem entre suas características “certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos” (REVEL, 2005, p.35). Entende-se, com isso, que os procedimentos disciplinares se exercem mais sobre as ações do que sobre seus resultados. Considerando, segundo Foucault (2006a, p. 118), que em qualquer sociedade o corpo está submetido a limitações, obrigações ou proibições, a novidade, no entanto, está nos métodos que “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Foucault denomina esses procedimentos de as “disciplinas”.

Nessa perspectiva Veiga-Neto (2001, p. 11), tem argumentado que as disciplinas se articulam em dois eixos indissociáveis: o eixo do corpo e o eixo dos saberes. Implicadas, desse modo, com os processos de subjetivação atuam como pano de fundo “na qual cada um de nós assume como naturais os muros a que somos submetidos como sujeitos modernos”.

Ao especificar como a disciplina investe nos corpos dos indivíduos, Foucault (2006a), esclarece quais técnicas disciplinares atuam sobre os corpos. O modo pelo qual realizam este investimento é entendido como uma anatomia política do detalhe³ que se investe na produção do sujeito moderno. Essas técnicas nas palavras de Veiga-Neto (2003, p. 78)

(...) Tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamentos, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante.

Sob essa perspectiva, a escola vem se configurando historicamente, como instituição disciplinar procurando dar visibilidade aos sujeitos por meio da vigilância constante no intuito de produzir corpos dóceis e indivíduos produtivos.

Segundo Foucault (2006, p.143), o poder disciplinar

É com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar

³ O sentido da expressão *anatomia*, para Foucault (2006a), amplia o entendimento dado as disciplinas, pois refere-se na Medicina, ao ato de dessecar cadáveres para conhecê-lo, decifrá-lo. Tal qual na anatomia a política do detalhe age sobre os corpos de forma a analisá-lo e detalhá-lo.

ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes.

É possível considerar que o processo de disciplinarização se faz presente no espaço escolar de um modo bastante visível, funcionando pelo princípio da *individualização* que tem como objetivo segmentar os indivíduos para descrevê-los e controlá-los em suas ações, situando cada um em seu lugar e estabelecendo o momento em que cada coisa pode ou não ser realizada.

No entanto, ao problematizar os efeitos que as relações de poder, presentes nas práticas escolares, produzem sobre os diferentes sujeitos que delas participam, buscando normalizar esses sujeitos, não descarto a necessidade de se ter determinadas regras de convivência, de se ter a preocupação com que as crianças aprendam os conhecimentos escolares. O que ressalto é que se reflita sobre que tipo de normas estabelece o que é normal e anormal, que tipo de saberes é valorizado, com que propósito se investe sobre os corpos das crianças, que subjetividades estão sendo produzidas no espaço da escola.

A partir desse olhar, estarei discutindo o que acontece na escola que foi o *locus* dessa pesquisa.

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

As minhas opções metodológicas podem ser melhor compreendidas, junto à concepção de Corazza (2002, p. 124) da prática de pesquisa:

(...) é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida.

Assim, Veiga-Neto (2002, p. 36), sob uma perspectiva foucaultiana, nos chama a atenção sobre a:

“total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo (...) isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar”

A perspectiva foucaultiana com que tenho olhado para a escola e analisado a minha prática pedagógica tem me possibilitado levantar algumas questões e pensar a instituição escolar e seus elementos – o currículo, os conteúdos escolares, a avaliação, os/as alunos/as, os/as professores/as – como produzidos para atender a determinados interesses, segundo as propostas que vão se fazendo hegemônicas.

Assim, pretendo compreender a idéia mais geral deste trabalho de que no espaço escolar desenrola-se um misto de poder disciplinar e governo⁴ me apropriando das análises de Michel Foucault, no sentido de dar conta das indagações que tem se apresentado como o foco de meu interesse nessa investigação.

A pesquisa configura-se com uma feição etnográfica. Na escola baseei-me na observação direta e no contato permanente, conversando diariamente com toda a equipe da escola, além de ficar, muitas vezes, em espaços de grande circulação (refeitório, pátio interno, corredores) assumindo, por vezes, um papel de espectadora de alguns conflitos. No entanto, estas cenas e momentos serviram de alerta, pois existe uma ética na pesquisa em que não se pode falar tudo. Ao mesmo tempo serviu para mostrar os possíveis caminhos a seguir. Muitas

⁴ Governo é usado segundo Veiga Neto (2002), como a ação ou ato de governar diferentemente de Governo referente “à instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar” (p.19).

vezes estive tentada a fazer uma leitura muito superficial dos fatos o que me levou a ler e estudar mais, possibilitando perceber diferentes relações entre os fatos observados.

Neste sentido, um dos caminhos que encontrei para realizar esta pesquisa foi usar o Paradigma Indiciário como método investigativo, pois este toma como lugar privilegiado de investigação as margens, as pegadas, os resíduos. Esse paradigma, apesar de aparecer em de fins do século XIX em diferentes disciplinas e atividades (pesca, carpintaria, olaria), como nos mostra Ginsburg (1989), remonta a hábitos dos primeiros caçadores. Com essa atividade “o homem aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados (...) aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar as pistas” (p.151).

As ciências assim chamadas indiciárias se apóiam em sintomas, pistas, detalhes e se caracterizam por serem qualitativas. Ginzburg (1989, p.156) observa que este grupo de disciplinas

(...) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade (...) ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.

Com esse novo modelo de se fazer ciência redefine-se a noção de rigor científico que passa a ser construído pela relevância dos dados excluindo a primazia imposta pelo modelo das ciências exatas. Assim, o que caracteriza o tipo de método qualitativo possibilitado pelo Paradigma Indiciário, e aí vem de encontro a um dos objetivos da pesquisa, é a possibilidade de perceber a constituição dos sujeitos, nem ideais nem universais.

A minha entrada na escola se deu pelo fato de tê-la escolhido como local de trabalho ⁵ para depois se tornar o lugar de pesquisa. Como já tinha estabelecido algumas questões da pesquisa, percebi que ali se configurava um espaço possível de investigação.

⁵ No momento de entrada para o curso de Mestrado a minha intenção era fazer uma pesquisa voltada para escolas da área rural da região serrana, mas logo fui convocada pelo município de Petrópolis para ocupar o cargo de professora. Assim, escolhi uma escola pela sua situação geográfica, ou seja, que ficasse perto do terminal rodoviário, possibilitando após a saída da escola, chegar à cidade do Rio de Janeiro e a UERJ no horário das aulas.

2.1 Escola Cinza⁶

A escola localiza-se na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, na fronteira que liga dois importantes bairros da cidade. Um deles muito conhecido como referência de um de seus mais expressivos pontos turísticos. No entanto, senti muita dificuldade para encontrar a escola, já que não existe (ainda hoje) nenhuma referência a ela. Não existe nenhuma placa na rua alertando os motoristas, nem uma placa no prédio identificando-a.

O seu prédio é uma construção relativamente grande em níveis diferentes, comum na cidade devido a sua geografia acidentada, fica na beira da rua e sua identificação como uma escola só é percebida na hora da chegada ou saída dos/as aluno/as. A escola passou a ocupar este espaço há seis anos, em uma situação de emergência por causa de barreiras que atingiram outra escola, no bairro vizinho. Após a reforma da antiga escola constatou-se que havia número suficiente de alunos/as para que esta permanecesse funcionando. No entanto, sua manutenção é precaríssima, apresentando constantes infiltrações, goteiras, desabamento do forro nas salas de aula, problemas de acesso (muitas escadas), falta de espaço para atividades físicas dos/as alunos/as.

Diante dessa situação, na época das chuvas, principalmente, a comunidade docente e discente, procura se mobilizar com inúmeras manifestações no sentido de chamar a atenção das autoridades municipais para que a Secretaria de Educação transfira a escola de prédio. Como este é alugado acaba criando-se um impasse: nem o proprietário se interessa em arrumá-lo, nem a prefeitura em investir o suficiente nas reformas necessárias. O que há são sempre medidas paliativas.

Após usar todos os recursos de adiamento de posse⁷, cheguei à escola no primeiro dia letivo do segundo semestre. Só pude perceber que a escola era aquele prédio cinza por conta do enorme número de alunos/as em frente ao portão de grades de ferro. Subi alguns níveis de escada chegando à secretaria onde me apresentei como a nova professora do quinto ano. Enquanto esperava, fui tentando entender aquele espaço, quem eram aquelas pessoas que entravam, cumprimentavam, faziam alguma brincadeira para alegrar o dia, outras nem tanto, muitos comentários sobre o período de férias. Seguiu-se um momento de tensão por não

⁶ A escolha desse nome se deve ao fato do acabamento das paredes externas do prédio da escola ser de cimento bruto sem nenhuma pintura, apresentando, por isso, esta cor cinza.

⁷ Quando participei do concurso para ingresso no magistério, no final do ano de 2005, um dos objetivos era voltar a morar na minha cidade natal. Naquele momento residia na cidade do Rio de Janeiro e ainda não havia concluído o curso de Pedagogia. Logo após a conclusão do curso ingressei no Mestrado, na intenção de permanecer residindo na capital fluminense até o término do curso. Quando recebi a convocação do município para assumir o cargo de professora a única alternativa foi retornar à cidade de onde havia saído há sete anos.

saberem com quem ficara a chave da porta que liga a secretaria ao interior da escola, o que foi resolvido com algumas ligações telefônicas. Restava abrir a cortina de ferro⁸ para que os/as alunos/as entrassem.

Quando tudo parecia estar em seus lugares, fui encaminhada a sala da direção e apresentada à coordenadora pedagógica que, de modo geral, me falou sobre a linha de trabalho da instituição e da dificuldade em achar professoras que aderissem às suas propostas.⁹ Nesse meio tempo chegou a professora (contratada¹⁰) que eu iria substituir e ficou acordado que trabalharíamos juntas pelo período de uma semana, tempo necessário, segundo a coordenadora, para que as crianças se adaptassem à mudança de professora. Em seguida, Rosa¹¹ me levou para conhecer a escola e assim que passamos da sala da direção, à secretaria e ao refeitório me deparei com uma pequena sala envidraçada. Esta sala se assemelha a um panóptico¹², pois do seu interior é possível enxergar o pátio interno, a escada que leva ao último piso (onde ficam as salas de aula), a cozinha, o refeitório e o escovódromo. Mais tarde, ao me inteirar da história da escola confirmei de fato a existência deste panóptico, pois o prédio fora construído para abrigar uma fábrica de móveis. Neste momento, acreditei no que muitas vezes, em encontros de pesquisadores, ouvi dizer: Que a escola escolhe você.

Subimos ao que pode ser considerado quinto piso, onde ficam as salas de aula, sala de atendimento¹³, sala e banheiro de professores/as, banheiros dos/as alunos/as e em frente a algumas salas de aula, subindo alguns degraus a biblioteca e sala de vídeo.¹⁴

A escola tem em torno de seiscentos alunos/as divididos em dois segmentos com turmas de educação infantil ao nono ano. Este ano funciona apenas uma turma de educação infantil no turno da tarde e a tendência é não formar turmas neste nível, pois uma escola próxima está transformando-se em Centro de Educação Infantil para atender às crianças neste nível de escolaridade. Por conta dessa mudança, este ano, a escola recebeu vários alunos/as, de primeiro ao quinto ano, oriundos desta escola. Assim, houve a necessidade de se formar

⁸ Esse nome é dado as portas fabricadas em ferro usadas em estabelecimentos comerciais que enrola-se e desenrola-se na hora de abrir e fechar, respectivamente.

⁹ Nesse momento ela falou genericamente sobre o trabalho que a escola desenvolve com base no construtivismo.

¹⁰ Há, na escola, um rodízio grande de professoras do primeiro segmento. Algumas entram de licença maternidade, outras por motivo de doença pessoal ou na família, o que gera um número expressivo de professoras contratadas temporariamente pela Secretaria de Educação.

¹¹ Nome fictício da coordenadora pedagógica

¹² O *Panóptico* de Bentham foi analisado por Foucault como um dispositivo importante do poder. Foucault o descreve“(…) na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; (...) Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (FOUCAULT, 2006a,p.165-166)

¹³ Esta sala é assim denominada porque é usada pela coordenadora pedagógica para atender alguns alunos/as, fazendo o que ela chama de sondagem. No dia a dia este espaço é usado como refúgio das inspetoras, lugar onde os/as professoras/es deixam suas pastas com diário de classe e algum material didático como o globo terrestre.

¹⁴ Atualmente, devido a infiltrações em uma sala de aula por causa das últimas chuvas, essa sala está funcionando como sala de aula.

três turmas de quinto ano, uma delas funcionando com professora contratada. No entanto, o maior inconveniente observado foi a falta de livros didáticos, já que a escola recebeu os novos livros para o primeiro segmento de acordo com o censo escolar do ano anterior onde o número de alunos/as do quinto ano era bem menor. Até o momento as professoras destas séries só podem trabalhar com os livros em sala de aula, pois a direção resolveu que só entregará os livros quando houver número suficiente para atender a todos/as alunos/as. Criou-se mais um impasse, pois a editora respondendo a um pedido da escola comunicou que não há livros disponíveis e, por outro lado, a escola diz que apesar de estar em contato com outras escolas tentando localizar livros disponíveis, não tem como providenciar os livros restantes.

A parte administrativa da escola é formada por três diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, duas secretárias, três zeladores, duas inspetoras¹⁵ e três cozinheiras.

Nessa configuração, percebe-se um grande entrosamento entre as diretoras e coordenadoras pedagógicas que vão além das relações profissionais, sobressaindo-se como figura de referência e articuladora do grupo a coordenadora pedagógica denominada neste trabalho de Rosa.

2.2 Os arquivos

Chamarei de *arquivo* não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de *acontecimentos* e de *coisas* (FOUCAULT, 2005, p.95).

Segundo Revel (2005, p. 18), nos escritos de Foucault, da *História da Loucura à Arqueologia do Saber*, o arquivo representa o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados numa época dada e que continua a existir através da história. Para Foucault, fazer a arqueologia desses documentos é “buscar compreender as suas regras, suas práticas, suas condições e seu funcionamento”. Nas palavras do filósofo:

Analisar os fatos de discurso no elemento geral do arquivo é considerá-los não absolutamente como *documentos* (de uma significação escondida ou de uma regra de construção), mas como *monumentos*.é – fora de qualquer metáfora geológica, sem nenhum assinalamento de origem, sem o menor gesto na

¹⁵ Desde que entrei na escola houve uma troca constante de inspetores. Atualmente, duas mães de alunos/as exercem essa função e estão no cargo de inspetora desde o ano passado.

direção do começo de uma *archè* – fazer o que poderíamos chamar, conforme os direitos lúdicos da etimologia, de alguma coisa como uma *arqueologia* (FOUCAULT, 2005,p.95).

Isto implica dizer que em seu domínio arqueológico, segundo Revel (2005, p. 18-19), Foucault propõe um trabalho de recuperação do *arquivo geral* da época escolhida, isto é, “de todos os traços discursivos susceptíveis de permitir a reconstituição do conjunto das regras que, num momento dado, definem ao mesmo tempo os limites e as formas de dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação”.

No entanto, ainda de acordo com Revel, a partir do início dos anos de 1970 o arquivo muda de estatuto em Foucault funcionando “mais como traço de existência do que como produção discursiva” (REVEL,2005,p.19). Pode-se considerar que nesse momento caracterizado pelo domínio genealógico, Foucault concentra suas análises na noção de subjetividade.

O entendimento de que as narrativas que construímos sobre os outros e nós mesmos se encontram implicadas no processo de constituição de subjetividades direcionou o meu olhar para os registros escritos sobre os/as alunos/as. Estes registros, algumas vezes, circulam nas reuniões com os pais, nos Conselhos de Classe ou são consultados pelas professoras. Compreendi que estes se configuram como histórias sobre a vida dos/as alunos/as, utilizados para investigar, detalhar e arquivar informações sobre eles/as, especialmente, consultados a partir da identificação de algum problema com os/as alunos/as.

Foucault (2006a, p. 143), em seus trabalhos sobre o poder disciplinar, demonstra que a disciplina fabrica indivíduos utilizando como instrumentos o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Essas práticas de exame nas instituições disciplinares, a escola entre outras, segundo Foucault coloca a individualidade num campo documentário:

Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam (FOUCAULT, 2006a, p.157).

Entende-se, assim, de acordo com Foucault, que as práticas documentárias produzem saberes sobre os indivíduos. Esses saberes, muitas vezes, sustentam as ações exercidas sobre os/as alunos/as e interferem no processo de produção de suas subjetividades.

Na escola, pude me debruçar sobre os registros escritos existentes sobre os/as alunos/as: Os Livros de Ocorrência, as Pastas Individuais, o Espelho (produzido em sala de aula pelas professoras) entre outros, como laudos médicos e psicológicos.

Nesses registros, foi possível encontrar descrições de aspectos comportamentais dos/as alunos/as, alguns assinados pelas professoras, diretora/ coordenadora pedagógica.

2.3 A entrevista

Durante as observações do espaço escolar percebi a necessidade de complementá-las de alguma forma e escolhi como instrumento de pesquisa a entrevista. No âmbito dessa questão privilegiei a escuta da coordenadora pedagógica por considerá-la figura central na dinâmica e organização da escola.

Contudo, considero que muitas são as questões que envolvem a utilização desse instrumento. Ao refletir sobre o papel das entrevistas nas pesquisas em educação, Silveira (2002, p.138), problematiza a tradicional concepção da entrevista com uma função “partejadora”, ironizando a expectativa que se possa ter de “encontro e levantamento de verdades”.

Para Silveira (2002, p.122), as visões mais tradicionais de entrevista como instrumento de pesquisa listam uma série de recomendações metodológicas que vão desde atitudes que propiciariam a “abertura da alma” do entrevistado, até a preocupação com a obtenção de dados relevantes para a pesquisa e o entrevistador. Assim, alerta a autora, seria uma atitude ingênua acharmos que nas entrevistas realizadas durante uma pesquisa acadêmica “também não haja jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas”.

No domínio dessas questões deixaríamos de lado os ideais tradicionais de objetividade, atemporalidade, fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Silveira(2002, p.125), propõe, assim, que pensemos “sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações”.

Refletindo sobre as relações de poder que se estabelecem na entrevista, Silveira (2002, p. 125), diz que:

O uso do sufixo -or em entrevistador (indicativo de agente) e do particípio passado entrevistado, sempre indicando ‘quem sofre a ação’(...) etiqueta

(ainda que não de forma definitiva) os papéis que a dupla envolvida deveria assumir.

E, a autora, ao enfatizar as características desse gênero discursivo reforça a idéia de que, mesmo subvertendo-as, questionando-as, ressignificando-as, tais regras “são a sua referência e, de certa forma, sua garantia” (SILVEIRA, 2002, p. 125).

Assim, mesmo interrogando a noção que normalmente temos sobre a entrevista: de um lado, alguém que pergunta; de outro, alguém que responde, consideramos que a entrevista se dá em um campo de batalha, de lutas entre sujeitos que se relacionam de modo dinâmico apontando para a complexidade da situação de interlocução e para os evidentes riscos da simplificação. Desse modo, percebe-se que a entrevista movimenta-se como uma “arena de significados” que sinaliza

... um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. (SILVEIRA, 2002. P.139-140).

Mas, nessa arena, ainda falta um personagem: o pesquisador, que “fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstituirá, a eles trazendo outros sentidos” (SILVEIRA, 2002, p.140).

Nesse sentido, muitos foram os momentos em que pude partilhar de falas/conversas/escutas das professoras sobre situações a respeito da escola. Antes do início das aulas, na secretaria à espera do sinal de entrada; durante o recreio, na sala dos professores/as; nos encontros de corredores; nos intervalos, durante os encontros de professores; no ônibus, entre vindas e idas à escola; durante as festividades. Esses momentos relatados em meu Diário de Campo possibilitaram-me perceber os diferentes sentidos atribuídos, pelas professoras/coordenadoras,/diretoras, à escola, e aos sujeitos desse espaço, principalmente, os/as alunos/as. Estes últimos, muitas vezes, vinculados/as aos discursos científicos, especialmente ao campo da psicologia fazendo-me interrogar sobre quais seriam os diferentes processos de subjetivação do sujeito que esses discursos produzem no espaço escolar.

2.4 As reuniões pedagógicas

Esses encontros no primeiro momento em que comecei a pesquisa aconteciam todas as sextas-feiras, na escola. Os/as alunos/as entravam no horário normal¹⁶ e saíam às 9:30h e no horário restante as professoras se reuniam com as coordenadoras pedagógicas.¹⁷ No semestre seguinte, as reuniões passaram a ser quinzenais em horário integral, ou seja, os/as alunos/as do primeiro segmento não têm aula nesse dia. Essa organização, definida pela Equipe Diretiva da escola, muitas vezes, foi alvo de crítica por parte dos responsáveis, o que levou a coordenação a orientar as professoras a esclarecerem a necessidade e importância desse momento de estudo das professoras para o trabalho da escola.

Assim, percebe-se que esse espaço é considerado, pela equipe pedagógica da escola, de grande importância pela feição que teria de um espaço de formação em serviço, o que contribuiria para o melhor desempenho das professoras.

Nesse tempo da pesquisa, pude observar que as reuniões são sempre coordenadas por Rosa com a presença de algumas diretoras, que nem sempre ficam todo o tempo da reunião, e seguem a mesma organização: distribuição da pauta; leitura em voz alta de algum texto, geralmente crônicas de autores brasileiros, gênero escolhido por Rosa; leitura do registro da reunião anterior, este feito no sistema de rodízio pelas professoras; e as propostas de trabalho. Essas se dividiram no estudo e apresentação de questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. As apresentações e questionamentos feitos pela coordenadora foram permeados por propostas de trabalho para as professoras de séries próximas, apresentação de trabalhos feitos no cotidiano e a preocupação em sistematizar o que deveria orientar as práticas das professoras em sala de aula.

Apesar do rigoroso planejamento, inclusive com o tempo estipulado para cada atividade, nem sempre a coisa se passava como o esperado. Muitas vezes a demanda das professoras era por contar situações do cotidiano escolar que estavam mais ligados a questões de disciplina, a questões familiares dos/as alunos, o que tomava grande parte da reunião, para desespero da coordenadora.

Assim, o estudo dos textos mais teóricos ficava sempre como leitura “extra”, no máximo recorrendo a eles para pontuar alguma passagem mais significativa para o que estava

¹⁶ O turno da manhã começa às 7:30h e termina às 11:30h.

¹⁷ Uma das coordenadoras, que atuava nesse momento, foi selecionada em um curso de mestrado e logo entrou de licença. Por conta disso, Rosa ficou alguns meses responsável pelo trabalho de coordenação. Atualmente, a professora de Língua Portuguesa de algumas turmas do segundo segmento e antiga professora do primeiro segmento, assumiu (por indicação da direção) o cargo de coordenadora atuando conjuntamente com Rosa.

sendo proposto. Esse foi o caso da proposta de trabalho com projetos, percebido como um grande desafio pelas professoras que na maioria das vezes se mostravam inseguras.

As últimas reuniões estão pautadas na área matemática. Segue a mesma orientação: procurar conhecer como os/as alunos estão pensando, através de sondagens, diagnósticos e como constroem o conhecimento matemático, para então planejar atividades, intervir, sistematizar e avaliar.

Outras situações produzidas nesses encontros referem-se à organização do espaço/tempo escolar restringindo-se, muitas vezes, aos informes da Direção sobre a construção de murais; a presença das professoras no recreio (em sistema de rodízio) e na hora de entrada e saída dos/as alunos/as; a organização para alguma festividade; o horário de reforço.

Nessas reuniões, ao mesmo tempo em que se escuta como os/as alunos/as são narrados/as percebe-se os diferentes posicionamentos das professoras e dos lugares em que estão falando. Os questionamentos, as dúvidas, as incertezas, nem sempre explicitadas, parecem desestabilizar o grupo, provocando certo mal-estar, tão comum quando nos vemos diante de desafios, nem sempre colocados por nós mesmos.

Assim, se por um lado, a tentativa da Coordenação/Direção de conduzir e disciplinar o espaço da reunião parece encontrar o confronto e a resistência na postura, nos olhares, na saída (mesmo que rapidinha) e nas conversas paralelas, por outro lado, é percebido como um espaço de encontro - tão difícil de acontecer na correria do cotidiano escolar – mas, sobretudo, foi percebido como espaço de produção de subjetividades, tanto das professoras/coordenadoras/diretoras como dos/as alunos/as ali narrados/as.

2.5 O conselho de classe

O Conselho de Classe se configura como um momento de grande importância no processo de avaliação escolar. Na escola, os dias estipulados para o Conselho são definidos pela Direção e, este ano, as professoras receberam, no início do ano letivo, um calendário marcando o dia das Reuniões Pedagógicas, entrega de relatórios¹⁸ e dos Conselhos de Classe.

¹⁸ As turmas de 1º, 2º e 3º ano são avaliadas através de relatórios bimestrais. Somente as turmas de 4º e 5º são avaliadas com notas.

Percebe-se que este é um momento que não é apenas de avaliação dos/as alunos/as, mais do que isso, é um momento de definição para a vida escolar de cada aluno/a, de decisão sobre o futuro de cada um/a, a partir de como são relatados, interpretados e produzidos pelas professoras/ coordenadoras/diretoras.

Nesse processo, recorre-se às fichas dos/as alunos/as identificando-os/as pelas fotos, muitas vezes de quando ainda eram bem pequenos, às histórias de vida, fazendo-se as ligações familiares (parentescos) com irmãos, primos/as, avós, pais e responsáveis e a trajetória escolar. Como salienta Rabuske (2006), o Conselho de Classe se assemelha a um microtribunal em que a rede de provas se articula definindo a sentença, especialmente no caso dos/as alunos que apresentam algum problema.

Esse mecanismo funciona na escola à semelhança de procedimentos penais, visando à normalização. Foucault (2006), caracteriza-o como uma arte de punir que no regime do poder disciplinar

... não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. (...) a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 2006a, p.152-153).

Assim, consideramos que o Conselho de Classe ao tomar cada indivíduo como um “caso”, ao mesmo tempo em que o constitui como um objeto para o conhecimento o capta para o exercício do poder. Tal como foi observado vai se produzindo “o bom aluno”, o “aluno –problema”, “a família que não participa”, instituindo-se, a partir dessa rede de representações, o julgamento e a sentença.

Para finalizar, considero que com este capítulo, procurei mostrar os caminhos que percorri, os indícios que segui no intuito de olhar e repensar as práticas escolares tomando como pista uma perspectiva foucaultiana. Nesse sentido, busquei usar ferramentas que serviram para eu problematizar o visto/vivido/sentido em relação à cultura escolar vista/vivida/sentida em suas relações de poder.

3 TRABALHO DE CAMPO

O que trago para análise, nesta parte do trabalho, são excertos que recortei e selecionei do meu Diário de Campo, das entrevistas e documentos da escola fragmentos que me possibilitaram problematizar alguns dos elementos do cotidiano escolar que, ao articularem-se, produzem determinadas subjetividades permeadas por relações de poder.

3.1 Práticas disciplinares: seus movimentos no espaço e no tempo escolar

Entendendo, de acordo com as análises de Michel Foucault (2006a), que o poder disciplinar, produzido no bojo das transformações da sociedade europeia do século XVIII, disseminou-se ao longo da rede social sob a forma de micropoderes, interessa pensar esse poder disciplinar na análise de situações que observei ocorrerem na Escola Cinza.

Assim, ao observar a falta de espaço e de pessoal de apoio pude perceber como as práticas pedagógicas no espaço escolar se produzem, enquanto um espaço de normalização, que conforma corpos, inscrevendo, nos mesmos, marcas da posição que ocupam. Para melhor visualizar o que presenciei/participei, procurarei fazer a descrição de alguns acontecimentos que registrei¹⁹.

Os espaços destinados à hora do recreio na Escola Cinza restringem-se a um pátio coberto e dois pequenos pátios externos. O acesso a todos esses espaços é feito por escadas mal adaptadas em termos de tamanho de degraus como é o caso do acesso do refeitório e escovódromo²⁰ para o pátio interno. Os pisos são de cimento bruto e o pátio interno possui quatro colunas de cimento que servem de sustentação para uma das lajes da construção.

Na hora do recreio das turmas de educação infantil até o 5º ano a organização e controle do uso desses espaços ficam por conta do/as inspetores e de uma professora. Esta em sistema de rodízio.

Como pude observar, algumas mudanças que ocorreram nesse período da pesquisa, como as proibições das cartinhas e da brincadeira de correr na hora do recreio, acabaram por deixar as crianças sem opções de brincadeira, o que gerou alguns conflitos.

Retiro do meu Diário de Campo alguns comentários das inspetoras feitos durante o período da pesquisa o que possibilitou perceber como elas lidam com os conflitos que surgem durante o recreio.

¹⁹ Os excertos, apresentados a seguir, são resultados de anotações realizadas no Diário de Campo.

²⁰ Escovódromo é um lugar, próximo ao refeitório, que possui um grande tanque com cinco torneiras destinado a higiene dos/as alunos/as como escovar dentes e lavar as mãos. Os/as alunos usam também para beber água.

Essas crianças estão impossíveis!

A gente fala é a mesma coisa que nada. Continuam correndo e se agarrando.

Vou botar de castigo!

Para de implicar! (referindo-se a dois alunos que estavam correndo)

(Recreio - Inspetora Clara)

Isabel! (nome da professora) Amanhã os alunos G e C vão ficar sem recreio.

Arrumaram briga.

As cartinhas estão proibidas! Tá dando muita confusão.

(Recreio - Inspetora Branca)

Assim, percebe-se que, principalmente as inspetoras, têm uma visão negativa do conflito entre as crianças, associando-o somente a briga, confusão, desobediência. Com um outro olhar, no entanto, percebemos que essas situações de conflito presentes na escola, em um sentido foucaultiano, são relações de poder e estão presentes em todas as relações sociais.

Para compreender essas situações, recorro ao entendimento do conceito de conflito utilizado por Cruz e Carvalho (2006, p.115). Ou seja, a “manifestação de interesses diferentes em que um dos lados procura superar a resistência do outro visando à realização do seu interesse, quer por meio de cooptação e convencimento, quer pela anulação do interesse do outro”. Assim, as autoras chamam a atenção para o fato de que o conflito nem sempre é cercado por atos de violência. Nessa direção citam uma pesquisa de Fríoli (1997), em que esta constata que as crianças incluem em sua definição do que é um amigo a possibilidade de brigar, tanto em atividades livres como dirigidas e, conclui que os conflitos se apresentam mais frequentemente entre amigos do que não-amigos e que a diferença nos conflitos entre amigos é que as brigas são menos duras e resolvidas mais rapidamente, o que a leva a argumentar que brincar e exercer a agressividade são elementos constitutivos do fazer infantil.

Assim, o que se percebeu é que as crianças procuram um jeitinho de burlar a vigilância das inspetoras e da professora e acabam dando suas corridinhas ou inventando uma nova brincadeira como o futebol de tampinha, de bola de papel, de garrafinha pet e que nesses jogos os conflitos, muitas vezes, surgem e se desfazem sem nem serem notados pelas inspetoras, ou que estas praticam o “olhar que não quer ver” (TURA, 2000).

Por outro lado, o que pude perceber é que essa função de vigilância e controle que tem que ser feita durante o recreio acaba atrapalhando as professoras que usam muitas vezes esse

tempo para corrigirem cadernos, irem à biblioteca ou mesmo irem ao banheiro, o que não é possível quando estão com os/as alunos/as.

Retiro do meu Diário de Campo alguns comentários das professoras:

(...) As professoras do 5º ano estão fazendo um projeto coletivo de leitura. Cada uma ficou responsável por escolher um texto de acordo com os gêneros escolhidos: poesia, fábula e conto.

Encontrei com a professora Morena que chegou correndo na escola. Disse que ainda não tinha tido tempo para selecionar o texto, mas que ia dar um pulinho na biblioteca na hora do recreio. Foi quando lembrou e disse:

Droga! Hoje não posso, é o meu dia de ficar no recreio. Isso é uma chatice!

(Tempo das professoras - Professora Morena)

Esse horário do recreio foi percebido também como um tempo necessário de descanso para o professor. Uma pausa para recompor as energias como sobressai no comentário a seguir:

Tempo das professoras

Professora Ana

Já não chega tanta coisa pra fazer ainda temos que ficar no recreio. É muita coisa! Não dá nem pra respirar.

Em outra ocasião foi percebido um descompasso entre o tempo da escola e o tempo das crianças, pois após o sinal tocar avisando o término do recreio, elas ainda se mostravam bastante agitadas.

Em seguida, trecho retirado do meu Diário de Campo.

Ao final do recreio me detive no alto da escada e fiquei observando:

Os alunos/as fazem fila no pátio. Um aluno sai do lugar e quando volta empurra o colega que está no lugar de onde tinha saído. Ele o empurra e o menino bate nele. Uma aluna intervém e empurra outro colega. O inspetor chama a atenção de todos/as. Neste meio tempo, necessário para que todos/as se alinhem, o inspetor percebe que estou observando do alto da escada. Sem esperar, como de costume, retira os alunos e aluna da fila. Resolvo descer a escada para marcar minha presença junto à turma. O inspetor se dirige a mim e

aos alunos dizendo que os encaminhará à direção e serão notificados/a por indisciplina e desrespeito.

(Recreio)

Nesse momento, percebi que apesar do poder parecer ser “esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte” (Foucault, 2004b, p.75) isto teve seu efeito mostrar aos alunos/as como devem se comportar, como serem “civilizados”, garantindo, assim, um controle sobre seus corpos.

Este olhar estratégico, direcionado a todos/as e a cada um/a ao mesmo tempo, produz o que poderíamos tratar de práticas totalizantes, direcionadas a todos/as, no intuito de homogeneizar o grupo e práticas específicas direcionadas para alguns alunos/as produzidos como desobedientes, rebeldes, “impossíveis”, etc.

Assim, ao refletir sobre as relações de poder, compreendidas como um jogo de forças que vai se configurando, percebi que a minha posição (no alto da escada) observando a formação da fila, ou seja o trabalho do inspetor e sua autoridade foi o que desencadeou esse jogo, esse exercício do poder junto a alguns alunos/as que passam a serem vistos como indisciplinados, fora das normas, ou seja, um anormal.

Assim, entende-se que a existência de uma norma acaba por estabelecer como o sujeito deve ser e deve se comportar em seu meio social, o que gera divisões dos sujeitos em bons e maus, capazes e incapazes. Na escola isso pôde ser percebido em outros momentos que trago a seguir.

3.2 Práticas normalizadoras e seus movimentos

Na esteira das análises sobre o poder disciplinar, a sanção normalizadora funciona como uma forma de controle dos desvios, observando e investigando o que está inadequado à regra. Na escola, os/as alunos/as são avaliados pelo seu comportamento, habilidades, produção e aqueles/as que saírem fora do padrão estarão sujeitos às correções com o intuito de serem normatizados.

Assim, no início do ano letivo a Equipe Diretiva da Escola Cinza se organizou de forma que cada diretora ficasse encarregada de coordenar diferentes setores ligados aos mais variados aspectos da escola: merenda e cozinha, limpeza, uniforme das crianças, etc. Um calendário com os dias e horários em que cada uma estaria na escola foi distribuído para as

professoras. Nesse sentido, a atuação da Equipe Diretiva aparece como um aspecto para se pensar as relações de poder na escola, a partir das observações, entrevistas com as professoras e as anotações feitas no Diário de Campo.

Muitas vezes, durante as observações, foi possível perceber a movimentação das diretoras e coordenadoras pedagógicas em direção às salas de aula do 2º segmento. Isso ocorre devido a problemas disciplinares em que alguns alunos/as são protagonistas, mas que acaba sendo motivo para que se envolva toda a turma em longas conversas.

Anotei no Diário de Campo:

A presença da Equipe Diretiva é mais marcada nas turmas de 2º segmento.

Ao conversar com as professoras do primeiro segmento constato que a presença das professoras da Equipe Diretiva acontece de forma esparsa nessas turmas. A maioria das professoras concorda que deveria haver uma maior assiduidade das diretoras nas salas, com intuito de melhorar a disciplina dos/as alunos/as.

Em relação ao primeiro segmento recorro a um trecho da entrevista com a professora Ana:

Aqui elas (Equipe Diretiva) quase nunca vêm. Acho importante que elas viessem mais vezes (...) acho que ajudaria na disciplina das crianças (...) porque a gente às vezes fica desgastada de tanto falar e não resolve (...) com elas, talvez, surgisse mais efeito.

Assim, em relação à presença das professoras da direção nas salas de aula do primeiro segmento, anotei em meu Diário de Campo:

A presença da Equipe Diretiva tem sido mais constante nas turmas de 5º ano, por conta de atitudes consideradas indisciplinadas de alguns alunos/as.

O que se percebe é que do mesmo modo como ocorre com o segundo segmento, a presença das professoras da Equipe Diretiva nas salas de aula ocorre quando existe algum problema disciplinar.

Trago um excerto do Diário de Campo:

Os alunos M e E , do 5º ano, subiram para a sala de aula de boné, afirmando que passaram pela Diretora 1 e que ela deixou que eles ficassem de boné.

Durante o recreio a inspetora, Clara, os advertiu para tirarem o boné e não obteve resposta. Esta, ao se dirigir a esses alunos, após o recreio em sala de aula, acabou chamando a Diretora 1.

No momento que a Diretora 1 entra na turma houve um significativo momento de descontração entre os/as alunos/as. Pergunta se estão muito ocupados e começa a discorrer sobre o motivo que a levou até a sala. Dirigindo-se a alguns alunos (meninos) manda que sentem direito, que coloquem as pernas para dentro, que tirem o boné, cusпам o chiclete (...) Recolhe os bonés dos alunos M e E que só poderão ser devolvidos aos pais/responsáveis.

Considero que a entrada da professora da Equipe Diretiva ativa outras operações disciplinares: entrar na sala, verificar se os/as alunos estão trabalhando, se estão comportados, se seguem as regras da escola pode também indicar como a rede do poder disciplinar em seu aspecto normalizador se costura nas práticas escolares. Entende-se que, de certa forma, a professora e o seu trabalho estão sendo controlados através do olhar da professora da Equipe Diretiva.

Percebem-se, também, nestas cenas como os/as alunos/as considerados normais passam despercebidos, não chamam a atenção, pois estão sempre em seus devidos lugares. Nesse sentido, aqueles/as que se desviam é que ficam marcados e, por isso, são mais falados. O disciplinamento dos corpos, desse modo, intensifica-se sobre os/as alunos/as que escapam à normalidade padrão.

Assim, ao refletir sobre as relações de poder, compreendidas como um jogo de forças que vai se configurando, percebi que a presença, muitas vezes desejada pelas próprias professoras, da Equipe Diretiva na sala de aula, desencadeou o exercício do poder não só sobre os alunos, mas também sobre a própria professora da turma. Como mostra Foucault (2004b, p. 75), o poder está presente e “ninguém é propriamente seu titular (...) ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui”.

Nessa relação, alunos/as/diretora/ professora, identifica-se o funcionamento e o exercício do poder em rede passando através do sujeito que ele institui. Nas palavras de Foucault (2004b, p.183), os indivíduos não só circulam na malha do poder, mas “estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (...)”.

Assim, durante as observações pude, muitas vezes, acompanhar as práticas disciplinares e seus movimentos no cotidiano da escola. Percebi que as relações de poder apóiam-se em técnicas disciplinares, ações habituais, que passam a ser consideradas naturais. Trago, recolhido entre os documentos da escola, as Regras da Escola, que permitem problematizar tais movimentos:

FALTAS	GRAU	SANÇÕES
*Não cumprimento de tarefas	Grave	*Advertência *Após a 3ª advertência, encaminhar ao contraturno
*Atrasos e/ou faltas constantes	Grave	*Advertência *Após a 3ª advertência, convocação dos responsáveis *Encaminhamento ao Conselho tutelar
*Falta de uniforme	Média	*Advertência *Após a 3ª advertência, convocação dos responsáveis
*Agressão física	Grave	*Encaminhamento dos agressores e seus responsáveis à Ronda Escolar
*Desrespeito às autoridades escolares	Grave	*Conversa entre as partes; *registro no livro de ocorrências; *convocação dos responsáveis (dependendo do caso); *em reincidência, encaminhamento ao Conselho tutelar
*Danos ao patrimônio escolar	Grave	*Convocação de responsáveis; *reposição e/ou recuperação do patrimônio
*Furto	Grave	*Convocação de responsáveis e ronda escolar; *devolução ou ressarcimento do objeto furtado
*Indisciplina na fila	Média	*Advertência verbal; *encaminhamento à direção/orientação; *advertência por escrito (em caso de reincidência); *contraturno (em casos extremos)
*Saída da sala, nos intervalos de aula, sem autorização	Média	*Advertência verbal; *encaminhamento à direção/orientação; *advertência por escrito (em caso de reincidência)
*Namoro na escola	Média	*Conversa com os inspetores; *encaminhamento à orientação (em casos de reincidência)
*Baixo aproveitamento escolar	Grave	*Anotação em espelho; *encaminhamento ao serviço de orientação; *convocação de pais e/ou responsáveis
*uso de celular e/ou jogos eletrônicos (ou de outra ordem) em aula	Grave	*Apreensão dos objetos para entrega aos pais
*Brincadeiras impróprias durante as aulas	Grave	*Advertência verbal; *anotação em espelho; *encaminhamento a direção/orientação; *convocação dos pais

Quadro 1 – Regras da Escola
Fonte: Escola Cinza

Constata-se que entre as treze regras ou faltas, nove são consideradas graves enquanto, apenas quatro são penalidades médias.

Essas regras determinam o funcionamento escolar e os modos pelos quais, não apenas alunos/as, mas também professores/as, inspetoras, pais e responsáveis, entre outros sujeitos da escola, devem agir.

Pude constatar junto a uma turma de 5º ano como essas regras acabam se legitimando.

Diário de Campo

Atividade em uma turma de 5º ano / Construção das Regras da Turma

No início da atividade, a professora conversou com a turma a respeito das regras da escola. Entregou para cada aluno uma cópia do documento da escola e pediu que os/as alunos/as lessem e colassem no caderno.

Dentro da proposta de construir as regras da turma, a professora, prosseguiu a atividade de leitura das regras da escola. Pediu que um/uma aluno/a lesse regra por regra, logo em seguida, fazia um comentário, ouvindo a opinião dos/as alunos/as. Esta atividade foi feita em várias etapas.

No mês de maio a professora pediu que os/as alunos/as, com base nas regras da escola, listassem dez regras para servirem de regras para a turma. A professora combinou que em seguida recolheria o material, para depois listarem as sugestões mais indicadas para servirem de regras para a turma.

No mês de junho a professora entregou a lista com as sugestões dos/as alunos e depois de copiá-las no quadro, leram conjuntamente. Ficou acordado que estas seriam as regras da turma.

Seguem as regras da turma:

Escola Municipal

Regras da Turma 501: Sugestões dos/as alunos/as

Na hora do dever todos devem ficar quietos
Entrar na fila após o sinal tocar
Não namorar dentro da escola
Deixar a sala limpa
Não agredir uns aos outros
Vir de uniforme
Respeitar os/as professoras
Obedecer às autoridades
Não sujar as paredes
Chegar no horário
Não pode comer chiclete dentro de sala de aula
Não jogar bolinha de papel na aula
Não brigar na sala
Não correr dentro da sala de aula
Não xingar os/as colegas
Ter responsabilidade com o material
Manter a sala limpa
Não faltar aula
Respeitar os/as colegas
Não fazer bagunça dentro dos meios de transporte
Não falar palavrão
Não ofender os/as colegas
Não esquecer material em casa
Não gritar na sala de aula
Não cuspir no chão da escola
Fazer as tarefas
Prestar atenção na aula
Não sair da sala sem a permissão da professora
Estudar
Falar um de cada vez
Cuidar dos livros
Não assoviar dentro de sala
Não conversar quando estiver fazendo o dever
Ajudar a professora
Não usar objetos eletrônicos
Ser organizado

Ilustração 1 – Regras da Turma
Fonte: Escola Cinza

Constata-se que se mantém, agora em maior número (36 regras), a feição disciplinar nas regras que os próprios alunos/as construíram. Levando-se em consideração que a professora abriu espaço para que os/as alunos/as construissem essas regras, percebe-se que

eles/as tomaram como base as regras da escola. Apesar, de não constar nessas regras as classificações quanto ao grau e as sanções correspondentes as infrações, sobressai, nitidamente, a ênfase dada ao caráter disciplinar presente no documento da escola, extrapolando, inclusive, o espaço escolar como aparece na regra em que os/as alunos/as não devem fazer bagunça dentro dos meios de transporte.

Nessa direção, em diferentes momentos, o que se observou foi que entre os muitos modos de os/as alunos/as se relacionarem com as práticas escolares, surgiram alguns movimentos de resistência, através do não cumprimento dessas regras. Além disso, pude notar o efeito constitutivo do poder, presente na produção de alunos/as considerados “problema”.

Rabuske (2006), entende que no espaço escolar o aluno/a ingressa num conjunto de práticas de exame, vigilância e controle, que articulado a padrões de normalidade, posiciona-o/a como bom/boa aluno/a ou “problema”. Assim, ao conceber a escola como local que funciona produzindo subjetividades na articulação de suas múltiplas práticas, a autora propõe que se problematize as práticas cotidianas direcionadas aos alunos tomados como problemas, muitas vezes, por “realizarem ‘crimes’ bastante questionáveis, dependendo do lugar de onde se olhe...mascar chiclete, usar boné/touca, ser ‘hiperativo’, sair de sala de aula sem autorização” (RABUSKE, 2006, p.98).

O que pude perceber é que na Escola Cinza não há um consenso à respeito dessas regras o que ficou claro na entrevista com a coordenadora Rosa que diz em relação ao uso do uniforme que “isso não é o mais importante”, “ se perde muito tempo com isso”. Por outro lado a Diretora 3, que tem como tarefa verificar a assiduidade, pontualidade e uso do uniforme por parte dos/as alunos/as, precisa cobrar isso deles/as.

Assim, muitas vezes, criam-se conflitos por não se levar em consideração as marcas culturais que são próprias daquele grupo de jovens. Nesse sentido, como sugere Tura (1999, p.110), “é necessário romper o isolamento da escola com a comunidade que a cerca e olhar para os distintos significados e sentidos culturais” . O que observei é que as marcas próprias da cultura dos/as aluno/as, apesar do esforço homogeneizador da escola, acabam aparecendo nos cabelos coloridos ou espetados, na cabeça desenhada dos meninos pelos cortes de cabelo, nas trancinhas das meninas, nos enfeites do cabelo, nas unhas pintadas, o que confere um ar mais alegre àquele ambiente tão cinza.

Outras práticas normalizadoras foram observadas, nesse tempo em que olhei para a escola como pesquisadora.

3.2.1 O espelho

O espelho de classe é um caderno que a professora mantém em sala de aula e onde devem ser anotadas todas as “faltas” do/as aluno/as, principalmente com relação à disciplina.

Assim, aparece na entrevista da professora Iara:

O espelho

Professora Iara

Você tem que usar, mas é tanta coisa que muitas vezes não dá pra anotar (...) o que eu faço, às vezes, é levar pra casa e lá eu anoto. É muito complicado (...) Eu uso mais como moeda de troca com os alunos. Quando vejo que eles estão muito agitados digo logo:

Olha! Vou anotar seu nome no espelho.

Num instantinho eles ficam quietos.

O que pude constatar em relação a esse instrumento disciplinador é que ele acaba se configurando como mais uma exigência que a professora tem que dar conta. Nesse sentido, questiono se esta não seria uma forma indireta da equipe diretiva atuar junto à disciplina dos/as alunos/as, sem se dar conta de que estaria sobrecarregando as professoras. Para pensar sobre esse aspecto trago um excerto em que aparece a preocupação da direção com relação à disciplina dos/as alunos/as.

Circular interna

- pedimos que as advertências feitas aos alunos sejam registradas no espelho visto ser este um importante instrumento de observação disciplinar e documento disponibilizado aos pais quando de suas convocações.

Aqui aparece outro aspecto importante com relação ao espelho de classe. O fato de servir de instrumento para ser usado junto aos pais e responsáveis pelos alunos/as.

São esses registros que vão marcando e produzindo o/a aluno/a como bom ou mau aluno, aluno-problema, aquele que precisa ser corrigido, normalizado. Os próprios alunos constroem essa idéia de que estar com o nome no espelho de classe é sinal de que há algum problema com ele. O fato de ter se comportado mal em determinado momento, ter se excedido na conversa com os/as colegas, deixa de ser uma coisa de momento e passa a marcar este/a aluno/a, pois está registrado, pode-se voltar a este acontecimento a qualquer momento. Ele/a estará marcado como bom/mau aluno/a, se seu nome estiver ou não no espelho de classe.

Esta produção de subjetividades a partir do espelho de classe também é percebida pelos pais/responsáveis como aparece a seguir, no excerto retirado do Diário de Campo:

Ao final do bimestre a coordenação resolveu convocar, separadamente, os pais/responsáveis dos/as alunos/as que estão com baixo rendimento. O intuito é reforçar junto aos pais a necessidade de acompanharem as tarefas de casa, providenciarem óculos (no caso de alguns alunos), organizarem em casa um horário de estudo e até a necessidade de um reforço extra escolar.

Assim, a coordenadora conversa com a mãe do aluno Anderson e a professora mostra os trabalhos, testes, atividades feitas em sala de aula, o mapa do dever de casa constatando que ele nem sempre cumpre as tarefas de casa. A mãe concorda plenamente, diz que percebe como ele está escrevendo mal, que não gosta de estudar e que está com uma letra péssima. Ao final da conversa ela diz que queria saber mesmo: *E o espelho de classe? O nome dele tá no espelho?*

3.2.2 A advertência

Outra marca que acompanha as práticas normalizadoras na Escola Cinza é a advertência. Este pequeno documento é entregue diretamente aos alunos/as pelos inspetores, na frente das professoras para que estas fiquem cientes da falta cometida pelo/a aluno/a e, também, se responsabilizem em cobrar do/a aluno/a que traga a advertência assinada pelos pais/responsáveis.

ESCOLA MUNICIPAL

ADVERTÊNCIA

Sr. responsável, comunicamos que o
aluno _____
_____ foi advertido no dia
_____/_____/_____ pelo seguinte motivo:

() Estava sem uniforme
 () Chegou atrasado
 () Problemas disciplinares
 () Faltas frequentes
 () Desrespeito às autoridades escolares
 () Não realização de tarefas de aula e/ou de casa
 () Outros _____

A direção

(assinatura do responsável)

Ilustração 2 – Advertência
 Fonte: Escola Cinza

Nota-se que entre as ações consideradas passíveis de serem notificadas encontra-se em maior número aquelas ligadas a atitudes comportamentais. Assim, durante o período de observação na escola, acompanhando mais de perto as turmas de 5º ano pude constatar que em nenhuma das vezes a advertência foi entregue por ser constatada a não realização das tarefas de aula e/ou casa. O que se verificou como marca mais freqüente dizia respeito à falta de uniforme e problemas disciplinares.

Tais discussões encaminharam-me a observar como se narra os/as “alunos/as considerados/as “problema” através de dispositivos²¹, do modo como se lida com esse aluno e como eles se relacionam entre si, aproximando-me de práticas que circulam no cotidiano escolar e com a qual os sujeitos se relacionam, constituindo-se.

²¹ Para Foucault (2004b), o dispositivo é “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 elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (p.244) (...) são estratégias de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (p.246).

3.2.3 Exames: corpo/ saber

A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (Foucault, 2006,p. 154)

Michel Foucault (2007) dedicou parte de seus estudos ao aparecimento, no século XIX, de certos discursos científicos (Ciências Humanas – Psicologia, Pedagogia, Antropologia, entre outras) sobre o sujeito. Ao analisarem esses estudos Dreyfus e Rabinow (1995), articulam as práticas do exame e da confissão à emergência dessas ciências sociais subjetivantes. Tais ciências partem do princípio “de que há uma verdade profunda conhecida e escondida” (p.198) no sujeito, empregando diversas estratégias disciplinares, “especializadas”, para investigar tais verdades.

O que se observou na escola foi a produção de pareceres, relatórios e encaminhamentos de alunos/as para profissionais da área da psicologia como ações que classificam, descrevem e posicionam os sujeitos.

Abaixo, o laudo médico de um aluno considerado um “problema”

Guilherme P.M.

Apresenta Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (F50.0) e Dificuldade de Aprendizagem (F81.0), com acompanhamento médico regular e terapias semanais (psicoterapia, fonoterapia e fisioterapia).

(...)

De acordo com Rabuske (2006), a aceitação da demanda da escola que um aluno seja “tratado” por um profissional, implica o uso de procedimentos de extração de verdades sobre esse aluno. Vale questionar se desse modo a escola não estaria legitimando o fato de que o problema está no aluno? A escola não estaria deixando, assim, de olhar para outras práticas e condições ligadas a essa produção?

Assim, retiro alguns trechos anotados no Diário de Campo:

Várias professoras comentam sobre o fato do aluno Guilherme andar na ponta dos pés. Com isso são levantadas várias hipóteses sobre sua suposta síndrome.

Hoje a professora do 4º ano disse que andou pesquisando na internet e acha que o aluno Guilherme tem síndrome de Asperger, pois os sintomas combinam muito mais do que com um possível autismo, como a maioria acredita.

O que pude perceber é que o aluno Guilherme é considerado, na Escola Cinza, como um aluno-problema. Fisicamente o que o diferencia das outras crianças é o fato de andar nas pontas dos pés. Percebe-se, também, que ele fala muito depressa e isso impede que se entendam algumas palavras. Na sala de aula, o que pude constatar é que quando ele faz algum comentário, muitas vezes longo, não há tempo para ouvi-lo ou mesmo interesse em saber sobre o que ele está contando e dizemos: *Ah! Tá bom!* ; *Ah! É mesmo?*; *Humm...*

Na tentativa de entender o que se passa com esse aluno o que pude perceber é que vão se configurando uma série de situações na família e na escola, muitas vezes, com a intenção de proteger a criança que acaba por produzi-lo de determinado modo. São situações que se alimentam por determinado discurso médico, psicológico ou, mais recentemente, psicopedagógico sem maiores fundamentações. No caso do aluno Guilherme apresentar um laudo médico onde diz que ele tem TDAH e dificuldade de aprendizagem como ressaltou a coordenadora Rosa “*é muito pouco*”. A escola, nessa situação, continua perguntando: O que isso quer dizer? e o que se pode fazer, a partir dessa constatação, para ajudá-lo?

No âmbito dessas questões podemos considerar que paralelamente ao discurso científico desenrolam-se outros discursos que vão construindo um saber a respeito do sujeito.

Assim, pude observar durante o recreio a emergência desses saberes sobre o aluno Guilherme. Trago anotações do meu Diário de Campo:

No recreio:

Estava observando a brincadeira de alguns alunos. O aluno Guilherme estava nesse grupo. Brincavam de pega-pega. De repente, outro aluno sai da brincadeira e dirigindo-se a mim diz:

- Tia, não liga não! O Guilherme é doido.

Surpresa, imediatamente, perguntei:

- Por quê? E ele:

- É sim tia, desde o jardim. Todo mundo sabe.

Desse modo, observando, comparando e classificando o sujeito, exerce-se um poder sobre ele, pois dentro da escola, por exemplo, ele escapa à norma. Assim, torna-se possível

narrá-lo de modo que se vai produzindo determinada subjetividade. Esse fato que trago das observações remete-me a Foucault (2006a, p.118), quando este analisa a constituição do sujeito e percebe-a acontecendo de forma ativa, mostrando que “o doente mental se constitui como louco em relação e diante daquele que o declara louco”.

Em suas palavras:

(...) se agora me interessa de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2006b, p.276).

No âmbito dessas questões vale a pena trazer as considerações de Foucault sobre a Pedagogia:

A Pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e fora dela poder exercido sobre a criança (FOUCAULT, 1999, p.122).

Nesse sentido, podemos considerar que disciplinas, como a Pedagogia, a Psicologia, estão conferindo um estatuto de cientificidade à educação através de novas disciplinas como a Psicopedagogia e produzindo os mesmos sujeitos que procuram descrever. Assim, o que se percebe é que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder.

Assim, aquilo que é observado num grupo passa, muitas vezes, a valer para todos/as como norma a ser aplicada à totalidade. Na escola o discurso do desenvolvimento infantil pautado em uma linearidade acaba por enquadrar todas as crianças nessa mesma expectativa de desenvolvimento. Caso isso não aconteça corre-se o risco de taxá-lo como aluno-problema ou como alguém fora da normalidade.

Levando-se em consideração que a formação nas áreas de pedagogia ou psicologia apóiam-se em certas “verdades” que definem o que se deve estudar, Rabuske (2006), faz uma interessante consideração sobre sua graduação em psicologia. Nesse curso foi orientada a estudar conceitos de psicopatologia, psicologia do desenvolvimento, noções de normalidade e de anormalidade, práticas de intervenção psicoterapêutica, entre outros, o que segundo a autora, acabou por direcionar o que devia ser visto e como se devia olhar.

Nesse sentido, o currículo, como nos diz Popekwitz (2002), visto como uma invenção da modernidade envolve formas de conhecimento permeadas por funções que procuram regular e disciplinar o sujeito. Em suas palavras:

O currículo é uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (POPKEWITZ, 2002, p.186).

O entendimento de que as narrativas que construímos no espaço da escola se encontram implicadas no processo de constituição de subjetividades, levou-me a buscar diferentes registros escritos sobre alunos/as considerados/as como problema.

3.2.4 Os relatórios

Na Escola Cinza quando os pais/responsáveis são chamados para conversarem com a orientadora pedagógica ou com as diretoras costuma-se orientá-los a procurarem atendimento, geralmente psicológico para esses alunos/as considerados problema.

Em um segundo momento, normalmente, os pais/ responsáveis solicitam à professora que faça um relatório, pois este faz parte das exigências para que o/aluno/a seja atendido pelo psicólogo/a.

Trago o comentário da coordenadora pedagógica, Rosa, sobre o relatório da aluna Kelly.

Trecho, escrito pela coordenadora, extraído do rascunho do relatório da aluna Kelly:

“Sugiro que o texto seja menos descritivo (sobre as situações do cotidiano). Como se destina a um profissional de psicologia, penso que seja importante demonstrar a preocupação (de forma mais analítica?) sobre as questões comportamentais apresentadas.”

Foucault (2006a, p.143), ao analisar o poder disciplinar diz que “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos” e que o sucesso desse poder se deve ao uso de instrumentos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame, esta combinação dos dois elementos anteriores. O exame é “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2006a, p.154).

No caso da aluna Kelly o que está colocado desde o ano anterior é que ela só pensa em namorar, que enfrenta a mãe em casa, que não tem responsabilidade com seu material escolar,

que não cuida do irmão menor, que não ouve quando os adultos falam. Situações essas, muitas vezes, que ultrapassam o ambiente da escola, mas que esta se sente responsável em resolver. Intensifica-se, assim, a vigilância situando-a igualmente em uma rede de anotações escritas. No caso da aluna Kelly, uma aluna-problema que precisa ser normalizada. Nesse sentido, o melhor é encaminhá-la ao psicólogo.

Como havia apontado anteriormente, venho questionando em minha própria prática o papel da escola na construção das subjetividades do/as alunos/as.

Cabe então, refletir sobre o lugar da escola como espaço privilegiado de subjetivação transformando as singularidades de existência em sujeitos dos quais se espera determinadas ações que efetivem aquilo que deles se espera. E o que se espera dos/as aluno/as? Se a escola ainda é um espaço disciplinador, provavelmente, se espera corpos dóceis. E se está deixando de ser, que subjetividades estaremos construindo com nosso alunos/as?

Com essas questões, é possível trazer a idéia de governamentalidade²² descrita por Foucault (2004b), como “uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum (...) mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar (...) fazer por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos” (p.284).

3.3 Práticas de governamentalização

Segundo Foucault (1997, p.101), o governo é entendido no sentido amplo como “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens (...) governo das crianças, das almas ou das consciências, de uma casa, de um Estado ou de si mesmo”.

Entende-se que para tanto se faz necessária a construção de saberes sobre a população, propiciando um conhecimento próprio e detalhado a respeito de vários elementos que compõem a sociedade.

Assim, a população passa a ser o objetivo final do governo, cuja função será, segundo Foucault (2004b, p. 289), “melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc”.

E aqui me pergunto se não seria possível incluir, atualmente, na lista desses benefícios a aprendizagem? Nesse sentido, essa forma de governo não estaria presente sob a forma dos controles estatísticos produzidos pelos exames nacionais junto às escolas? Com que finalidade

²²O termo governamentalidade é utilizado, por Foucault, para distingui-lo do termo usado usualmente como governo. Assim, tal conceito amplia seu significado ao referir-se a um conjunto formado pelas instituições, estratégias, procedimentos, análises, conferindo-lhe um caráter de tecnologia, ou seja, modos de exercer o poder que enfatizam as práticas de governo. Cf. Foucault, 2004b.

estaria se produzindo saberes sobre as condições de aprendizagem dos/as aluno/as no interior das escolas?

Nesse sentido, procurarei fazer considerações sobre os processos avaliativos que pude acompanhar durante a pesquisa na escola, assim como, problematizar algumas abordagens apresentadas em uma publicação do MEC (BRASIL, 2008), disponibilizada para as professoras de 5º ano e 9º ano em função dos/as alunos/as dessas séries participarem da Prova Brasil.

No âmbito dessas questões retomo Foucault (2006a), que considera duas possibilidades referentes ao exame: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável para mantê-lo em sua singularidade, evolução particular, em suas aptidões próprias, sob o controle de um saber permanente; e a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, descrição de grupos, caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos, sua distribuição numa população.

Estes saberes servem para o governo produzir campanhas e projetos que tem por objetivo, segundo Veiga-Neto (1995, p.48) “instaurar e disseminar, o mais amplamente e ao menor custo possível, o poder disciplinar das populações”.

Assim, é possível perceber esse aspecto na apresentação da publicação do MEC destinada aos professores cujos alunos farão a Prova Brasil. Coloco em evidência a palavra campanha presente no trecho.

Trecho retirado da publicação do MEC (BRASIL, 2008, p.9, grifo nosso):

O objetivo maior desta publicação é envolver docentes, gestores e demais profissionais da educação nessa *campanha* de valorização e conhecimento do que são Saeb e Prova Brasil, de constituição desse instrumento cognitivo de avaliação, de sua aplicação em 2009 e de sua importância para o alcance das metas propostas pelo Ideb .

Na esteira das análises de Foucault, Popkewitz (2002), aponta que essa preocupação com a população permite dois movimentos correspondentes: a busca de novos saberes sobre este conjunto, mas também sobre os indivíduos que o compõem – vendo-os de forma detalhada, mas também descritos por categorias – e a aparição de novas técnicas de controle e regulação, dada a possibilidade que tais saberes engendram de observar e administrar tais populações.

No contexto dessas discussões, trago para análise questões relacionadas a um instrumento de avaliação de caráter nacional aplicado durante o período da pesquisa na escola.

3.3.1 Prova Brasil

De acordo com a publicação do MEC (BRASIL, 2008), as discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil ocorreram no período entre 1985 e 1986. Nessa época, o Banco Mundial financiou um projeto destinado às escolas rurais localizadas na região nordeste: Projeto Edurural. A partir daí planejou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam freqüentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e que pudesse comparar com o dos alunos que não freqüentavam essas escolas. No âmbito dessa pesquisa, pensou-se um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante o Projeto. A partir dessa experiência, em 1988, o MEC criou o Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária. Logo em seguida, de acordo com as modificações da Constituição de 1988, instituiu-se o Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica. Nesse sentido, segundo esta publicação o objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. A primeira avaliação ocorreu em 1990.

Após dois anos, decidiu-se que a aplicação e avaliação ficaria por conta do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep.

O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então, sem interrupções, a cada dois anos.

Seguindo o texto da publicação, importantes modificações aconteceram a partir de 1995 quando foi incorporada uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item, TRI, que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação.

Prosseguindo, em 1997, foram desenvolvidas as matrizes de referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação, segundo o que diz o texto.

Segundo a publicação, para a construção dessas matrizes foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, acrescentando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto da avaliação escolar.

Em 2001 as matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Repetindo-se o

procedimento usado em 1997, foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as matrizes de referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN's.

Ainda de acordo com a publicação, em 2005, paralelamente a avaliação do Saeb, é realizada outra avaliação. Essa, de natureza quase censitária, permitiria a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. Surge assim, a Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb.

Na Escola Cinza a ampla utilização desses instrumentos e a importância dada à Prova Brasil faz parte de um processo que começou com a proposta de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, me parece que não há uma discussão mais ampla a respeito desses referenciais nem do contexto em que foram elaborados. Na entrevista, a coordenadora Rosa explica como foi o processo de construção do PPP na Escola Cinza.

Entrevista com a coordenadora pedagógica, Rosa.

O trabalho da coordenação pedagógica, a gente foi aprendendo fazendo. Na realidade ninguém teve escola. E quando se decidiu que no município se teria coordenação pedagógica, o objetivo foi para colocar pessoas que dinamizassem a feitura do Projeto Político Pedagógico. Para atender uma exigência governamental. Com a LDB e o Plano Nacional de Educação, várias coisas foram sendo regulamentadas e começou ser necessária a construção nas escolas. E aí eu entrei com a única incumbência de construir o Projeto Político Pedagógico. E o projeto foi sendo discutido, foi sendo feito e a gente começou a ver todas as demandas da escola.

Então o trabalho foi assim, uma aprendizagem do próprio grupo. A gente começou a ver quais eram as necessidades da escola.

Assim, foi possível constatar a ligação entre a proposta de construção do PPP na escola e o trabalho da coordenação pedagógica.

Em outro trecho da entrevista, Rosa se refere aos PCN's.

Na realidade quando os PCN's apareceram todo mundo ficou muito solto. A gente lia aquilo que era um referencial, um parâmetro...ele é muito abrangente. Tem uma concepção pedagógica que permeia, mas assim, ele demanda exatamente isso. Estudo e adequação às realidades. Então a gente tentou vários movimentos: Estudar PCN, ler capítulo por capítulo... a gente foi ensaiando todo esse movimento de orientação pedagógica.

Com o PCN uma série de coisas foi surgindo e a gente foi pegando no ar e tentando costurar isso tudo.

Vale lembrar que, de acordo com a publicação do MEC, os PCN's serviram de base para a construção das matrizes de referência. Estas por sua vez são a referência para a elaboração das questões que compõem a Prova Brasil.

Assim, o que se observou foi um esforço imenso, por parte das professoras de 5º ano, nesse período da pesquisa em que os/as alunos/as iriam fazer a Prova Brasil. Valendo-se do referido caderno do MEC (2008) e pautadas no que é chamado de descritores²³ as professoras elaboraram exercícios e avaliações que eram feitas semanalmente com todos/as os alunos/as de 5º ano.

Na realização das atividades, as professoras de 5º ano conversavam sempre com as turmas, explicando a importância de se empenharem na hora de fazer a prova. A maioria concordava e mostrava expectativa com a prova, apesar da professora Joana se mostrar preocupada pela postura de alguns alunos: *eles só querem saber se a prova vale nota*. Em outro momento anotei no Diário de Campo a preocupação das professoras: *os alunos ficam perguntando se a Prova Brasil conta nota para passarem de série*.

Essas colocações fizeram-me questionar: qual a preocupação com as experiências dos/as alunos/as, uma vez que a escola está preocupada em ter uma boa classificação no *ranking* do MEC? E, ao mesmo tempo, que espaço sobra para se pensar em outras possíveis atividades que não aquelas voltadas exclusivamente para a Prova Brasil?

A partir dessas inquietações é possível entender como a escola se constitui como um espaço “polissêmico, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos” (DAYRELL, 1996, p.144). Desse modo, alunos/as, professores/as, diretoras, coordenadoras significam de modos diferentes o espaço escolar onde convivem.

²³ Ver anexo

Entendendo-se a escola como um espaço atravessado por relações de poder, percebe-se a existência de hierarquias de saberes, que muitas vezes estão produzindo vozes silenciadas, pois os/as envolvidos com a escola possuem projetos individuais e diferentes de vida e a diversidade cultural desses sujeitos está presente na concepção de seus projetos individuais, no qual a escola se inclui. Para Dayrell (1996, p.144), “todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isso de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano futuro” .

O que se pode perceber é que a preocupação com o bom desempenho dos/as alunos/as na Prova Brasil, acabou direcionando as atividades das professoras de 5º ano indo de encontro ao que é apresentado no caderno do MEC.

Para que esses resultados ajudem pedagogicamente, é preciso identificar e descrever itens acertados pelos alunos com nota no ponto que se quer interpretar. Só com a construção e a disseminação desse tipo de interpretação pedagógica, a Prova Brasil *poderá influenciar mais decisivamente o ensino*. (BRASIL, 2008, p.9)

Em outros documentos da escola também foi possível perceber a preocupação, não só das professoras, como também da equipe pedagógica e Equipe Diretiva com a avaliação externa.

Trago em seguida trechos de uma circular entregue aos professores/as no início do segundo semestre²⁴ de 2009.

Circular Interna

Desejamos que todos /as tenham um produtivo segundo semestre, apesar dos entraves que teremos que enfrentar visto o atraso para o reinício das aulas.

♦ Conforme esclarecido ao corpo docente, nas reuniões que precederam o início das aulas, é necessário que sejam realizadas adaptações curriculares, pois apesar da compensação que faremos, certamente, parte do conteúdo ficará comprometido. Lembramos, especialmente, aos docentes de 5ºs e 9ºs anos a proximidade da **Prova Brasil**, prevista para o período de **19 a 30 de outubro** e a necessidade de consolidação dos conteúdos e habilidades previstas para os respectivos segmentos;

²⁴ O início do semestre do ano de 2009 foi prorrogado nas escolas municipais por conta da “Gripe Suína”.

Esses comunicados acabam por conferir um peso a mais para as professoras de 5º e 9º ano. Anotei no meu Diário de Campo, uma conversa que tive com a professora de 5º ano.

Desabafo da professora de 5º ano

“Gosto muito de preparar as aulas, pesquisar, procurar exercícios, fazer material didático. Acho que faço porque gosto desse tipo de atividade. Lidar com os livros, papel, imprimir textos...criar exercícios. Mas apesar disso, de gostar muito de trabalhar com as turmas de 5º ano, estou cansada...é muita pressão. Se puder escolher, acho que gostaria de ficar com a turma de 4º ano, pelo menos eles não fazem Prova Brasil.

Poderia trabalhar mais tranqüila. É muita pressão”

Por outro lado, a professora de Língua Portuguesa do 9º ano ressalta o valor desse material disponibilizado pelo MEC.

Nossa! Esse livro não sai mais da minha pasta.

Estou usando direto pra preparar as minhas aulas.

No entanto, o que pude perceber, durante entrevista com a coordenadora pedagógica, é que se faz uma avaliação desse material por ele mesmo. E, ao ser considerado um bom material, ele está sendo usado como parâmetro para se definir o que os/as alunos têm que aprender. Segue trecho da entrevista:

A gente sempre fez uso desses instrumentos como instrumentos de reflexão na escola. A gente nunca usou esses instrumentos para classificar, pra execrar para dizer : olha nós estamos fraquíssimos ou então a gente tá tranqüilo.

A gente sempre usou os documentos como instrumento para reflexão ... sempre.

Inclusive a gente pegou a Provinha Brasil , a gente decompôs, fizemos um instrumento do 1º ao 4º ano... porque a gente verificou esse valor no instrumento, quer dizer.. ali existe alguma coisa que precisa... precisa ser compreendido pela criança.

A criança ao final do 2º ano, ela tem que tá lendo minimamente, tem que tá interpretando. Tem que tá usando diferentes competências na leitura que não é

simplesmente... ler com fluência, ler interpretando, sabendo do tema, descobrindo...fazendo uma leitura do contexto.

Isso foram coisas que a gente entendeu com os instrumentos. A gente não sabia nada disso.

A gente quando pegou esses instrumentos;

Olha só! Olha! Olha aqui! Tá usando diferentes tipos de letra.

A primeira Provinha Brasil vinha uma sondagem de escrita que eles pediam a escrita da frase, e a gente tava trabalhando a história da alfabetização muito ligada a palavra, lista e aí a gente viu que a criança escrevendo a frase ...a gente já tava desconfiando disso e aí com a provinha a gente se convenceu.

A gente viu que tinha que repensar o nosso trabalho a partir do instrumento.

Ele sempre foi utilizado de uma maneira crítica. A gente tem a total noção de que ele é uma avaliação que na realidade ele não é definidor, mas é um instrumento que deu possibilidade da gente aprender. A gente aprendeu com os instrumentos.

A Prova Brasil, a história dos descritores, foi assim uma coisa fantástica pra gente. Nós nunca teríamos condições com a estrutura que a gente tem é... definir aqueles descritores pra leitura.

Olha que.... aqueles descritores!

Assim, o que se percebe é que não aparece uma discussão sobre o contexto de produção desse material, ou sobre o tipo de conhecimento que é valorizado a partir dele. Parece-me que ele é usado pragmaticamente. As crianças precisam aprender a ler e escrever e o caminho que nós temos é esse: usar o material dessas avaliações externas. Por um lado, reconhecendo que a Prova Brasil e a Provinha Brasil são instrumentos de avaliação, mas que são bons materiais, não se estaria legitimando essa cultura da avaliação? E por outro lado, não se estaria desqualificando e desconsiderando o saber das professoras?

Nesse sentido, o que se tem observado é uma série de avaliações internas, bimestrais, denominadas *Avaliação Diagnóstica*. Essas provas são elaboradas com questões da Prova Brasil, Provinha Brasil e material disponibilizado no *site* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no programa Ler e Escrever, Projeto Toda Força. Segundo a coordenadora Rosa essas avaliações têm o intuito de saber como os alunos/as estão, se atingiram os objetivos

selecionados para o período e para que as professoras possam planejar estratégias de intervenção.

No entanto constatando que é preciso uma grande mobilização das coordenadoras pedagógicas no preparo das avaliações que serão feitas com todas as turmas da escola, das diretoras e professoras da biblioteca para aplicarem essas avaliações, arrisco a perguntar: O *slogan* adequado, a atual situação, para a escola poderia ser “Administrar é Avaliar?”, ou melhor, “Educar é Avaliar?”

3.3.2 Avaliação e aprendizagem

Assim, o que se observou, no âmbito das práticas de avaliação, é que os/as alunos/as estão, permanentemente, sendo acompanhados e observados pelas professoras e equipe pedagógica. Em trecho retirado da entrevista com a coordenadora Rosa aparece o aspecto contínuo da avaliação, pois esta deve se configurar “*como um processo, por isso, continuado ao longo de todo o ano letivo*”(fala de Rosa, na entrevista).

Essa perspectiva de avaliação contínua foi introduzida na Escola Cinza pela coordenadora Rosa a partir de sua inserção em um programa de capacitação em Língua Portuguesa chamado Além das Letras. Esse programa foi oferecido a algumas escolas do município pela Secretaria de Educação em contrato firmado com o Instituto Avisalá de Formação Continuada de Educadores, localizado no Estado de São Paulo.

Assim, na Escola Cinza houve uma série de encontros de professoras e Equipe Diretiva, dando prosseguimento a esse programa, intitulado “Quando a formação no locus escolar ressignifica as práticas alfabetizadoras”.

No âmbito desse programa de formação, o que se constatou foi uma série de propostas, por parte da coordenadora, para que as professoras produzissem materiais relacionados a esse processo de avaliação continuada. Um desses materiais é o mapa de classe²⁵.

Trago, a seguir, trechos da pauta da reunião pedagógica em que a proposta dos mapas foi apresentada às professoras:

Objetivos:

- Discutir a função do mapa de classe
- Analisar diferentes modelos de mapa de classe
- Elaborar o modelo de mapa de classe, tendo em vista os principais objetivos de leitura e escrita para o bimestre.

²⁵ Ver em anexo

Conteúdos:

- Avaliação
- Mapa de classe

Assim, para se chegar à produção do mapa de classe é preciso antes selecionar os objetivos, fazer um diagnóstico através de sondagens do que os/as alunos/as sabem em relação ao conteúdo proposto; planejar as atividades em sequências didáticas; e ao final do processo as professoras devem avaliar e produzir o mapa de classe.

À medida que esses documentos são produzidos e entregues conjuntamente com a Rotina semanal²⁶, à coordenadora Rosa, que procura orientar possíveis intervenções para serem feitas na turma. Esses encontros da coordenadora com as professoras do primeiro segmento acontecem normalmente em um espaço de quinze dias, no horário em que os/as alunos/as estão na biblioteca por conta do projeto “Hora do Conto”. Mas o que se observou foi que nem sempre esses encontros acontecem como o previsto.

Desse modo, o que se percebe é que ao observar, diagnosticar e registrar, outros saberes estão sendo produzidos sobre cada indivíduo de forma a objetivá-lo, enquadrá-lo dentro de determinadas categorias de desenvolvimento que acabam por definir normas a serem alcançadas por todos/as os/as alunos/as. Assim, vão se legitimando certas formas de saber e, todo esse aparato, como aponta Foucault (2006a, p.158), serve para “manter os indivíduos em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente”.

Assim, cada sondagem feita com os/as alunos/as, define os graus de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno/a, atribuindo-lhe especificidades e criando necessidades, o que permite classificar os alunos/as entre aqueles que aprendem e que não aprendem, os que têm ou não dificuldades, aqueles que vão precisar de maior *investimento*²⁷ da professora ou da equipe pedagógica. Nesse sentido, segundo Foucault (2006a, p.158), “condições de normalidade e anormalidade são estabelecidas, a partir de um comparativo (...) a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população”.

Essa classificação de grupos e sujeitos, no espaço da escola, de acordo com Barbosa (2006), acaba por cumprir um papel de nomeação e segregação. Ao nomear os sujeitos,

²⁶ Ver anexo

²⁷ Termo que aparece frequentemente nas reuniões pedagógicas.

através de suas avaliações, a classificação não apenas posiciona os sujeitos, mas também contribui para estabelecer uma ordem através destas práticas. Ordem necessária para que os/as alunos/as possam aprender. Assim, neste trabalho classificatório inclui-se e exclui-se, pois se determina categorias nas quais os/as alunos/as são enquadrados como não-aprendentes ou com dificuldades de aprendizagem.

Como ressalta Barbosa (2006), para cada momento uma forma de avaliação, para cada forma de avaliação um tipo de registro; para cada registro uma classificação; para cada classificação um encaminhamento. O que se pode constatar é que esse material acaba servindo de base para a produção de relatórios que permanecem guardados na escola ou são entregues aos responsáveis produzindo marcas, muita vezes, difíceis de serem apagadas.

Em diferentes momentos (reuniões de pais, reuniões pedagógicas, conselho de classe) esses registros são consultados e lidos para se entender esse aluno/a, como se relaciona com a escola ou para justificar, junto aos responsáveis, determinados encaminhamentos que são feitos com os/as alunos/as.

Nesse sentido, direcionando o olhar para esse registros, anotei no Diário de Campo:

A professora de 5º ano mantém um mapa de dever de casa. Todos os dias ela confere se os/as alunos/as fizeram o dever. Olha caderno por caderno, no caso da tarefa estar feita coloca um Ok ao lado do nome do/a aluno/a.

É muito comum, na turma 501, ouvir os/as alunos/as perguntarem para a professora se estão Ok.

Os/as alunos/as da turma 501 perguntam sempre:

- Tia! Eu tô ok?

- Tia! Posso ver se eu tô ok?

O mapa do dever de casa é um instrumento muito utilizado pela professora da turma 501. Sempre que precisa conversar com algum responsável sobre o desempenho escolar do/a aluno/a ela mostra o mapa, no sentido de legitimar as suas observações a respeito dos/as alunos/as. Ou a necessidade do responsável tomar uma atitude para que o/a aluno/a cumpra suas tarefas.

Ativa-se, desse modo, um poder que tem na vigilância, na classificação, na distribuição, no julgamento o apoio necessário para que a individualidade se torne um elemento pertinente para o exercício do poder disciplinar.

Assim, podemos, usando uma perspectiva foucaultiana, perceber a escola ainda como uma instituição de seqüestro, por seu caráter disciplinador, que se preocupa em controlar, enquadrar e fixar os sujeitos.

Seguindo as discussões sobre as práticas que produzem saberes sobre os indivíduos e dão sustentação às ações em relação a eles, colaborando no processo de produção de suas subjetividades, trago um trecho retirado da pauta de uma Reunião Pedagógica:

Reunião Pedagógica

Epígrafe

A professora precisa saber quem são seus alunos. Conhecer o processo de desenvolvimento em seus aspectos cognitivos, afetivo-social e psicomotor, para ter uma visão integral das necessidades e possibilidades da faixa etária é o primeiro passo...de posse desses dados, a professora terá competência para selecionar, com critérios e criatividade atividades e tarefa que tenham real significado e objetivo claro de desenvolvimento para sua turma (Goulart)

A partir dessa epígrafe é possível pensar que a escola ao empenhar-se em conhecer cognitivamente, ou, o máximo possível, os sujeitos, cumpre com a sua função de capturar esses sujeitos. Assim, exige de diferentes pessoas que, se empenhem em observá-los, diagnosticá-los, classificá-los, definindo-os entre *aqueles que sabem e os que não sabem, aqueles que acompanham e os que não acompanham*²⁸ o processo de aprendizagem. Assim, me parece que não se problematiza que ao tentar, a partir desses diagnósticos, criar estratégias que encaminhem os/as alunos/as com dificuldades para espaços definidos pela escola para que possam suprir suas dificuldades acaba-se por marcá-los como aluno-problema.

No trecho que trago a seguir de um documento intitulado Metas para 2009²⁹, se percebe que a escola considera importante que se faça um acompanhamento dos/as alunos/as com dificuldade de aprendizagem.

♦ Observou-se a necessidade de implementar o Programa de Reforço Escolar para os alunos das séries iniciais mais cedo, ou seja, a partir dos primeiros diagnósticos realizados no ano letivo, pretende-se viabilizar o atendimento

²⁸ Expressões retiradas do Diário de Campo por serem usadas pelas professoras durante as reuniões pedagógicas ou Conselho de classe quando se referem aos alunos/as.

²⁹ Mais adiante específico melhor esse documento

mais individualizado aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem;

Mas o que se pôde observar foi que na Escola Cinza, esses espaços foram criados pelas professoras dentro do próprio horário de aula, já que a maioria trabalha nos dois turnos. Assim, os/as alunos foram encaminhados para aulas de reforço com a própria professora da turma, enquanto a professora da biblioteca ficava com o restante da turma. No entanto, como a professora da Biblioteca trabalha em regime de vinte horas, o tempo que permanece na escola não é o suficiente para atender aos alunos/as na biblioteca, fazer atividades dentro do projeto ‘Hora do Conto’, substituir às professoras para que façam o reforço etc. Nesse sentido as professoras de 4º e 5º ano não adotaram esse sistema, procurando, desse modo, outras estratégias para darem conta dessa demanda com os/as alunos. Muitas vezes, acompanhei as conversas entre as professoras, no sentido de tentarem fazer o reforço conjuntamente, o que acaba por criar um constrangimento para os/as alunos/as mais velhos que participam das atividades de reforço com alunos/s menores de séries anteriores.

Durante a pesquisa algumas questões foram se sobressaindo e, devido ao tempo, não foi possível me ater com mais cuidado sobre elas. No entanto, no âmbito dessas problematizações em torno do grande espaço que a Prova Brasil ocupou nas práticas das professoras de 5º ano, assim como a Provinha Brasil para as professoras de 2º e 3º anos, acredito, que mesmo superficialmente, vale algumas considerações.

Assim, chamo a atenção para a questão da aprendizagem.

Em diferentes encontros com as equipes da escola esse termo, ora aparece atrelado ao ensino “ensino-aprendizagem”, ora aparece deslocado, sozinho, o que chamou minha atenção.

Logo no início do ano, houve uma reunião com todas as equipes da escola, direção, coordenação, funcionários e professoras. Nessa reunião foi apresentado um documento intitulado *Metas para 2009* abordando diferentes aspectos relacionados a organização da escola.

Nesse documento aparece o termo ensino-aprendizagem³⁰:

Em reunião com o corpo docente, equipe gestora e funcionários foram definidas as seguintes metas pedagógicas e administrativas para 2009.

(...)

³⁰ Grifos meus

♦ Visto ser este, ano de Prova Brasil, pretende-se ampliar as discussões sobre o processo de *ensino-aprendizagem* desenvolvido pela escola, definindo com maior clareza os objetivos mínimos de *aprendizagem* por área e segmento.

Por ocasião de uma Reunião Pedagógica cujo tema foi *Intervenção Pedagógica*, a epígrafe sugere que se reflita sobre o *aprender a aprender*:

Reunião Pedagógica 09/10/09

Epígrafe:

O aprender a aprender indica uma visão didática composta de dois horizontes entrelaçados, pervadidos pela competência fundamental do ser humano, que é a competência de construir a competência, em contato com o mundo, com a sociedade num processo interativo produtivo. Pedro Demo

O que se pôde observar é que o tema *aprender* apesar de tão próximo do fazer pedagógico não suscitou nenhum debate por parte das professoras. Limitaram a ler a epígrafe e já optaram a apresentação da pauta.

Em seguida os objetivos em que aparece o termo *aprendizagem* deslocado do processo de *ensino-aprendizagem*.

Reunião Pedagógica 09/10/09

Objetivos

- ♦ Discutir e planejar possibilidades de intervenção em situações de *aprendizagem* do sistema de escrita;
- ♦ favorecer a reflexão sobre possibilidades de ordenamento da turma com vistas ao favorecimento da *aprendizagem*;

O 5º item presente na síntese da pauta refere-se novamente só à *aprendizagem*.

Reunião Pedagógica 09/10/09

Síntese da pauta

(...)

5- Breve discussão coletiva sobre o conceito de intervenção docente a partir do texto: *Para favorecer aprendizagem*.

Apresento algumas passagens do texto referido acima: *Para favorecer a aprendizagem*³¹

(...) Mesmo propondo desafios para todos avançarem, você deve planejar intervenções variadas de acordo com a situação de cada aluno.

Como professor, sua preocupação central é garantir que todos os alunos *aprendam*; tendo isso em vista, faz o planejamento, opta por uma ou outra atividade, por um ou outro encaminhamento. Para ajudar você a lidar com as inúmeras variáveis envolvidas nessa prática, apresentamos aqui alguns aspectos essenciais para que obtenha maior controle sobre o processo de *aprendizagem* de cada aluno.

De acordo com o que sobressai no trecho acima, trago o que anotei no Diário de Campo em uma conversa com a professora Ana. Percebe-se o caráter prescritivo que se dá ao trabalho das professoras.

Trabalho da professora/ aprendizagem

Nós trabalhamos demais. A sensação que eu tenho é que ... Estou sempre preocupada com o que fazer para que meus alunos aprendam. Acredito que faço da melhor maneira possível. Mesmo que não houvesse ninguém para dizer faça assim, faça assado, com certeza eu estaria tentando e buscando fazer coisas para que meus alunos aprendessem.

Nesse sentido, o que se observa é que existe uma preocupação em relação à aprendizagem dos alunos/as e que esse é o trabalho das professoras: fazer com que seus alunos/as aprendam. No entanto, não pude perceber no grupo das professoras, durante esse tempo da pesquisa, uma preocupação com o significado desse termo aprendizagem.

Trago, então a seguir algumas considerações sobre o termo aprendizagem que vem de encontro às problematizações aqui apresentadas referentes as relações entre saber e poder.

Segundo Noguera-Ramirez (2009), pode-se dizer que a modernidade, nos séculos XVI e XVII, inaugurou-se junto com a ‘sociedade do ensino’ e hoje ela se finalizaria sob a forma

³¹ Texto retirado do site da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo: Publicações – Ensino Fundamental – Ciclo I - Projeto Toda Força

de uma ‘sociedade da aprendizagem’ consolidando a mudança da ênfase inicial no ‘ensino’ e na instrução para a ênfase na ‘aprendizagem’. Nesse sentido, o conceito de aprendizagem pode ser considerado o conceito pedagógico preponderante do século XX e, ao que tudo indica, início do século XXI.

Através de seus estudos Noguera- Ramirez diz que o conceito de aprendizagem está intimamente associado aos desenvolvimentos da biologia e das teorias evolucionistas do século XIX. Assim, para este autor este conceito tem grande importância no desenvolvimento do pensamento e das práticas pedagógicas, durante o último século.

Sobre a solidificação deste conceito, Noguera-Ramirez (2009, p.231) esclarece que:

(...) está associada à disseminação e expansão da governamentalidade liberal (e neoliberal), essa forma econômica de governo que pretende governar menos para governar mais, isto é, essa forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a auto-regulação dos indivíduos. Poderíamos dizer que a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’.

Prosseguindo em suas análises, esse autor diz que ao final do século XVIII, surge outro sentido dado ao termo aprendizagem, até então. A construção do conceito moderno de aprendizagem “esteve associada à emergência de outro conceito intimamente ligado ao desdobramento da governamentalidade liberal: o interesse” (NOGURERA-RAMIREZ, 2009 p.233).

Para explicar a introdução do conceito de interesse Noguera –Ramirez recorre a Foucault citando seu curso no *Collège de France* intitulado *o Nascimento da biopolítica*.

(...) o governo (governo) liberal era um governo que manipulava interesses; eles são, no fundo, o meio pelo qual o governo pode ter influência sobre todas as coisas, isto é, indivíduos, atos, palavras, riquezas, recurso, propriedades, direitos. Na razão governamental moderna liberal, no seu ponto de desprendimento da velha razão de Estado, no que significou seu deslocamento para a razão do menor estado, a intervenção do governo não vai ser direta sobre as coisas ou as pessoas, seu alvo é o interesse dos indivíduos, o conjunto de interesses deles, os interesses particulares de um indivíduo enfrentados os interesses do coletivo de indivíduos, etc. nessa razão de menor Estado, o que se governa são interesses particulares e interesses coletivos (FOUCAULT *apud* NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 233).

Ainda em torno do conceito de interesse, Noguera-Ramirez diz que havia uma teoria clássica a respeito desse conceito que separava o agente do objeto e partia do pressuposto de que era possível tornar as coisas interessantes, de tal forma que poderiam ser apreendidas pelo indivíduo. Mas, um século depois, fixará o novo sentido do interesse sobre o qual se sustenta o conceito de aprendizagem. Nas palavras de Noguera-Ramirez (2009, p.236):

(...) Dewey esclarece que as coisas não podem ser mais interessantes do que são, ou melhor diríamos, as coisas não são interessantes por si mesmas. O interesse tem a ver com a relação entre um agente e um objeto, o que é interessante não é a coisa, mas a relação, atividade que vincula agente e objeto. Por isso, na teoria clássica do interesse se pensava em tornar alguma coisa interessante, o que acontecia era que se recorria a alguma outra coisa que a criança gostava, na esperança de excitá-la, para assim conseguir que assimilasse aquilo inicialmente repulsivo.

Assim, continua Noguera- Ramirez acrescentando que a pedagogia tradicional aparece apoiada na idéia de esforço que obriga a criança a prestar atenção, a adquirir determinados hábitos e disciplina, a memorizar, ou então, precisa tornar interessantes as matérias ou objetos de ensino na tentativa de capturar atenção e despertar o desejo de aprender. Ao contrário disso, faz uma citação de Dewey:

(...) em vez de tudo isso, reconhecemos que existem na criança certas forças que demandam expansão e que não precisam senão de atividade para ganhar eficiência e disciplina, para logo termos uma base sólida por onde construir. O esforço surgirá normalmente de nosso empenho de ar livre desenvolvimento e expansão àquelas forças. Agir adequadamente na direção desses impulsos, envolverá, naturalmente, da parte da criança, seriedade, concentração, clareza de propósitos e de planos. Assim, se formaram hábitos de persistência e de tenacidade a serviço de objetivos cujo valor será por ela compreendido e sentido. Além disso, esse esforço nunca degenerará em trabalho forçado ou fadiga nervosa prejudicial e vã, porque o interesse o inspira inteiramente, porque o nosso 'eu' se entregue, todo ele, a atividade (DEWEY *apud* NOGUERA-RAMIREZ, p.246).

Para Noguera-Ramirez (2009, p.242), essa utilização das próprias forças do sujeito para sua educação significa que o interesse garante uma economia da ação, uma economia das forças e aprendizagem é a ação mais eficiente que um organismo pode conseguir enquanto “significa uma adaptação (..) numa palavra, experiência, segundo diria Dewey”. Mais adiante, completa dizendo que “tal plasticidade, tal capacidade de aprender das experiências significa, em última instância, a possibilidade de aprender a aprender” (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p.244).

Nesse interessante estudo Noguera-Ramirez não se propõe a esgotar o tema, indicando que somente a volumosa produção de Dewey mereceria um capítulo especial dedicado à sua análise, além de outros autores ligados a “Escola Nova”, por exemplo, os estudos da psicologia genética de Piaget, a psicologia de Vigotsky, os desenvolvimentos das psicopedagogias. No entanto, conclui dizendo que a emergência do conceito de aprendizagem possibilitou o aparecimento, nos meados do século XX, de noções como as de ‘educação permanente’, ‘aprendizagem permanente’ e com elas, o surgimento de uma forma de subjetividade contemporânea que denominou de *Homo discens*: um aprendiz permanente.

Assim, me reportando à Escola Cinza foi possível perceber que atrelado a esse deslocamento do ensino para a aprendizagem está o discurso da psicopedagogia. Ele aparece na fala da coordenadora pedagógica em relação à sua formação e atuação na escola.

A gente começou a entender que o caminho era a formação... na própria escola. E aí eu fiz uma capacitação e uma pós em psicopedagogia e aí eu fui discutindo na psicopedagogia a importância da formação continuada em serviço. E aí isso foi me esclarecendo um pouco e aí a gente começou a desenvolver um movimento na escola de capacitação, capacitação em serviço. Pra tentar entender os problemas reais, fundamentar ações e construir um coletivo. Porque assim, a gente tem a consciência de que não funciona se não conseguir envolver o coletivo de professores.

Considerando esta fala da coordenadora e algumas conversas com as professoras fui me questionando sobre a sensação de que o problema de aprendizagem dos/as alunos/as estaria na inconsistência profissional das professoras, pois estas não estariam dando conta das supostas dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as.

Neste sentido, foi possível perceber que a preocupação com o fracasso escolar, por meio dos problemas de aprendizagem, é o foco central da psicopedagogia.

Como disse a coordenadora Rosa, na entrevista;

A gente viu que não dava pra ficar estudando PCN enquanto a professora diz; “Meu aluno não sabe” ; “Meu aluno não aprende”

Bom! A gente tem que pegar essa demanda e trazer essa demanda para um esclarecimento.

Assim, percebe-se que existe uma preocupação com a não-aprendizagem dos/as alunos/as e que os conhecimentos da psicopedagogia ajudarão a capacitar as professoras para que façam a intervenção adequada.

Mais adiante, a coordenadora disse que foi a partir de uma capacitação em Língua Portuguesa que ela foi entender como é “*o processo de conhecimento da criança*” e que “*tudo isso ajudou muito na orientação pedagógica*”.

Assim, buscando entender os discursos que permeiam as práticas na Escola Cinza, encontrei no interessante trabalho de Coutinho (2008), “*A Emergência da psicopedagogia no Brasil*” uma possibilidade de problematizar o discurso da psicopedagogia presente nas falas de diferentes sujeitos desse espaço escolar. Com esta leitura foi possível começar a entender e considerar que de fato a ênfase pedagógica está se deslocando do ensino, métodos, para aprendizagem, as formas como as crianças aprendem.

Para tentar mostrar o envolvimento da psicopedagogia, com o deslocamento do ensino para aprendizagem, a autora apresenta uma discussão sobre o próprio deslocamento que historicamente orientou as práticas psicopedagógicas.

Apesar, de se considerar interessante a abordagem de Coutinho sobre as diferentes abordagens das práticas psicopedagógicas, interessa para as nossas problematizações abordar os discursos psicopedagógicos que começaram a ganhar força na passagem de uma abordagem organicista para uma abordagem cognitivista. Nesse sentido, o aluno deixa de ser visto como um organismo e passa a ser visto como cognoscente, que se constrói na sua adaptação ativa ao meio. Para tal é preciso que esteja maduro, pronto. Este processo acontece de dentro para fora do sujeito. Enfatiza-se, segundo Coutinho (2008) o conceito piagetiano de “prontidão”, considerando-se os processos centrais do indivíduo: organização do conhecimento, processamento das informações, estilos de pensamento.

Sem problematizar essas questões, mas perseguindo uma fundamentação que sustente suas propostas junto às professoras, a coordenadora Rosa ressalta em sua entrevista que está montando um grupo de estudo com outras coordenadoras para entender melhor o enfoque construtivista e sua fundamentação filosófica.

Prosseguindo em suas análises Coutinho (2008), nos diz que a ênfase dos discursos psicopedagógicos foi sendo, aos poucos, deslocada até um enfoque terapêutico, de base psicanalítica, entendendo o sujeito como aquele que tem um desejo de saber, uma necessidade de conhecer.

Esse aspecto aparece na fala da coordenadora pedagógica durante um atendimento individual em que esta ressalta que “*os alunos aprendem*”, “*eles são capazes*”, “*eles querem aprender*”. Observações, essas, em que estive de acordo.

No entanto, como é colocado por Coutinho (2008), este enfoque terapêutico intensifica a idéia de que o/a aluno/a ao apresentar uma dificuldade de aprendizagem, não bastará uma intervenção psicopedagógica no sentido de tentar modificar o comportamento desse aluno, agindo sobre ele/a. Mas se trata de uma modificação do/a aluno/a para consigo mesmo/a para usar um termo de Foucault (2006c, p.14-15), de um *cuidado de si*, que “designa sempre

algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Daí uma série de práticas que são, na sua maioria, exercícios”.

Assim, o que se observa é que as narrativas das professoras apresentam a sensação de despreparo, sem saberem ao certo se precisam estar munidas de saberes relativos aos métodos de ensino, ou às formas de observação e intervenção em processos de aprendizagem. Considera-se que cada vez mais incluem-se mais saberes necessários às professoras, assim como observa Coutinho (2008), os professores são inclusos em funções antes exclusivas de especialistas.

Levando-se em consideração o corre-corre do cotidiano escolar, as discussões e reflexões propostas nas Reuniões Pedagógicas acabam se esvaziando e o que fica é mesmo o que é apresentado pela coordenadora pedagógica, no intuito que seja apropriado pelas professoras e que apareça nas suas práticas de sala de aula.

Assim, aparece na entrevista da coordenadora pedagógica essa preocupação com o espaço/tempo de formação:

Entrevista com a coordenadora pedagógica

É sempre muito difícil porque é um grupo muito heterogêneo. É como o trabalho da professora em sala de aula com seus alunos. A única diferença é que a gente não tem como a professora todos os dias...juntas. A gente não tem regulamentado um tempo de planejamento na escola, a gente vai aos trancos e barrancos abrindo essas brechas ...a gente para quinzenalmente, um dia, pra gente definir o que vai estudar, o tempo pra fazer nossas discussões é muito pouco. Na realidade a gente precisaria ter momentos onde o professor fosse remunerado, mas para estudar, depois do horário de trabalho porque com isso a gente tira aula do aluno.

Para pensarmos sobre esse aspecto da função da coordenação pedagógica na escola, trago mais um trecho da sua entrevista.

Entrevista com a coordenadora pedagógica

(...) dissociar um pouco a função do orientador como aquele cara que só tá na função de fiscalizador ou então um orientador de disciplina. (...) Esse trabalho,

foi um trabalho cheio de idas e vindas. Porque alguns professores não se adequavam às propostas e as professoras que ficavam passando por uma capacitação longa, depois decidiam que não gostavam mais... que não queriam mais e aí saíam. E a gente recomeçando. Mas apesar dessas idas e vindas eu tenho a sensação de que a coisa tá... avançando. Avançando tanto em relação ao grupo como em relação a nossa própria função.

Porque a gente também foi redefinindo quais eram nossos passos dentro da escola, o que era mais eficiente, o que a gente tinha que fazer como orientadora pedagógica. Então eu percebo um avanço nas discussões. Eu percebo que o grupo tá mais suscetível às críticas.

Porque assim a crítica é uma crítica coletiva.

Nossas ...nossas ações de monitoramento da prática pra intervenção estão se tornando melhores. A gente tá desenvolvendo instrumentos para que a gente não só, faça a capacitação do professor, mas verifique o que ele tá entendendo, como ele tá atuando, de que maneira a gente pode avaliar o desenvolvimento dele. O trabalho fica mais claro.

Desse modo, o que se observa é que a coordenação pedagógica ao atuar como uma reguladora do trabalho das professoras, por meio dos processos de avaliação, acaba por delinear a conduta dessas professoras de forma a atingirem os fins que ela postula como necessários de acordo com a necessidade dos/as alunos/as se saírem bem nas avaliações externas.

Ao remeter a sua atuação como coordenadora, ela deixa claro o que acha importante que tenha no trabalho das professoras:

Acho que fica claro (para as professoras) a necessidade de ter objetivos de ...ensino-aprendizagem, porque por mais que a gente fique pensando. Não ,mas os objetivos a gente não pode definir a priori porque agente trabalha...com o diagnóstico, com a avaliação continuada..mas a gente tem que ter um foco.

Ter os objetivos mínimos para alcançar.

Acho que isso ficou mais claro pra gente a partir do momento que a gente definiu coletivamente quais eram os objetivos mínimos para Língua Portuguesa, quando esses instrumentos do governo federal começaram a aparecer, com a Provinha Brasil e a Prova Brasil.

Para pensar essas formas contemporâneas de controle, Ball (2001) fala da cultura da performatividade. Nesse sentido, o desempenho dos sujeitos funciona como medida de produtividade num campo de avaliação. Assim, muitas vezes, pude ouvir as professoras do primeiro segmento comentando que “*parece que nunca fazemos o suficiente. Sempre precisamos fazer mais e mais.*”

Mais um aspecto foi observado para se pensar nas Reuniões Pedagógicas como um espaço para se pôr em prática a governamentalidade na Escola Cinza, como sugestiona a epígrafe de uma reunião.

“Como diz o velho ditado, ‘há males que vem para bem’. O vazio aberto pelo desgaste do ‘otimismo pedagógico’, que via na escola um instrumento de ascensão social, bem pode ser preenchido por uma nova concepção sobre o papel da escola e do saber escolar. Mais genuína e, por isso mesmo, mais próxima da noção grega de Paidéia: o de oferecer instrumentos para que os indivíduos possam desenvolver-se e *ampliar sua autonomia, entendida como a capacidade de auto-dirigir-se, de pensar com a propria cabeça, fazer escolhas e responsabilizar-se por elas.* Sanny da Rosa em Construtivismo em Mudança (Pauta da Reunião Pedagógica – Epígrafe)

Assim, o tema da autonomia esteve bastante presente nas Reuniões Pedagógicas, a partir da constatação da coordenadora pedagógica que o que dificulta o sucesso dos/as alunos/as no segundo segmento é que eles não conseguiram construir essa autonomia durante os anos iniciais de escolaridade.

Nesse sentido, a fala da coordenadora esteve pautada na direção de “*capacitar as professoras*” para que elas proporcionassem a aprendizagem dos/as alunos/as de modo mais autônomo. Ou seja, que os/as alunos/as fossem responsáveis por suas aprendizagens. Trata-se do olhar que o/a aluno/a deve dirigir a si mesmo. Recorrendo mais uma vez a Foucault (2006c, p.48), trata-se de um *cuidado de si* que “*implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento*”.

Este pensamento, associado à ideia de que cada aluno/a possui, em sua essencialidade, comportamentos e aprendizagens a serem desenvolvidos, conforme faixa etária que se encontra ou níveis de escrita, ou nível de amadurecimento afetivo estaria associado a idéia de uma essência que deverá ser desenvolvida para que se consiga chegar a um grau avançado de autonomia? Objetivado, o aluno/a é produzido em sua subjetividade que o/a faz

perceber-se e compreender-se de certo jeito e se autogovernar, para melhor aprender e normalizar-se.

Nesse sentido, nas diferentes propostas de auto-avaliação recomendadas para serem feitas com as turmas, percebe-se o objetivo de fazer com que o/a aluno/a reconheça o que será mais produtivo para sua vida escolar. Nesse caso, como nos diz Silva (1998, p.8), “mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma ideia, utilizando palavras caras às reivindicações democráticas: mais cidadania também significa mais regulação”.

4 CONCLUINDO

Ao começar a escrita desse final, me dou conta de que estudar, ler e escrever é um caminho que não se encerra e que sempre haverá meios para se continuar. Com novas leituras, ou retomando as que fiz, nesse percurso de estudo, acredito que é possível encontrar outras possibilidades. A escrita, assim, torna-se incompleta e não se esgota com essa dissertação. As perguntas que encaminharam o trabalho ou as que permaneceram na sombra não se esgotam aqui. Com elas permanece a vontade de estudar mais, de ler mais, de perguntar mais.

Durante essa dissertação, procurei direcionar o meu olhar para a cultura escolar, suas regras, modo de organização, currículo, avaliações, sob a perspectiva foucaultiana na tentativa de problematizar as relações de poder envolvidas na produção de subjetividades dos diferentes sujeitos, permeadas por diferentes saberes que procuram pronunciar verdades sobre esses sujeitos.

Assim, direcionando o meu olhar para os modos como se narram os sujeitos e se constroem os saberes, procurei problematizar como as práticas escolares estão permeadas por relações de poder que se produziram, ao longo do tempo histórico, num movimento de descontinuidades e continuidades que vão formando e (re)formando o tempo e o espaço escolar.

Ao analisar essas práticas, destaco que os efeitos, no que diz respeito à produção de subjetividades, não se encontram em uma ou outra forma de agir. A produção dos sujeitos acontece na relação entre diferentes práticas e nesse sentido, reconheço que aqui, algumas não foram passíveis de serem problematizadas. Procurei algumas pistas de como se produz saberes sobre os indivíduos, objetivando-os, e ao objetivá-los, os posicionam e subjetivam, a partir de marcas que lhe são fixadas.

Assim, percebi que as práticas escolares articulam-se numa rede disciplinar formada por diferentes dispositivos que se relacionam na produção de sujeitos agindo sobre seus corpos. Relatórios, registros, observações, classificações, controle das atividades, organização do tempo e do espaço, formam uma rede de significações e de normalização dos sujeitos no espaço escolar.

E aqueles/as que não se enquadram, que se desviam do caminho são apanhados mais facilmente pelas redes do poder e objetivados são produzidos em sua subjetividade que tenta fazer com que ele/a se perceba e se compreenda de certo jeito para se autogovernar, para melhor aprender e normalizar-se.

Pesquisar, problematizar e escrever sobre essas relações de poder no espaço da escola tornou-se um grande desafio intelectual que interferiu diretamente em minha atuação profissional. Assim, fazer essa pesquisa serviu, em muitos momentos, para produzir a mim, enquanto professora que participa das práticas escolares e é produzida nos discursos que dizem o que é ser uma boa professora, o que é uma boa aprendizagem, o que os/as alunos/as precisam saber, quem são os bons/maus aluno/as. Como uma pesquisadora que tinha que praticar o estranhamento sem o qual não teria conseguido realizar a pesquisa a que me propus, fui desafiada todo o tempo a não encontrar sentidos fáceis demais, a não procurar significados por trás dos discursos e sim problematizar o que está naturalizado para tornar mais difícil de aceitar aquilo que parece natural, que está dado enquanto prática escolar.

Nesses escritos, ficam histórias contadas, incompletas, silenciadas. Ficam marcas que se modificaram no decorrer da pesquisa, e que ainda estão se modificando, ficam minhas marcas. São construções feitas interessadamente, que produziram discursos que se desdobrarão em outros discursos sobre as relações de poder envolvidas nas práticas escolares produzindo determinado currículo e certas formas de subjetividade.

Ao problematizar os efeitos que as relações de poder, presentes nas práticas escolares, produzem sobre os diferentes sujeitos que delas participam, buscando normalizar esses sujeitos, não descarto a necessidade de se ter determinadas regras de convivência, de se ter a preocupação com que as crianças aprendamos conhecimentos escolares. O que ressalto é que se reflita sobre que tipo de normas estabelece o que é normal e anormal, que tipo de saberes é valorizado, com que propósito se investe sobre os corpos das crianças, que subjetividades estão sendo produzidas no espaço da escola.

Aqui, cabe dizer que o trabalho não termina e que os efeitos, a partir dessa leitura, são indefinidos. No entanto, penso na possibilidade dessa leitura levar a se pensar as práticas escolares de outra forma, diferente do que se tem pensado, para que se produzam, também, outras formas de ser diferente do que se é, porque eu mesma, já não sou mais a mesma do começo.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteira*, Londres, v.1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.
- BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. *Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos*. Porto Alegre, 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.
- BUENO, Rosa Maria Fisher. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, p. 197-223, nov. 2001.
- CESAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Campinas,SP, 2004. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,SP 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.
- COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre, 2008. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- CRUZ, Tânia Mara ; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cad. Pagu.*, n.26, p. 113-143, 2006.
- DAYREL, Juarez. A escola como um espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p.136-161.
- DEWEY, John. *Educación y democracia* [1916]. Madrid: Morata, 1995.
- DREYFUS, H.L. ;RABINOW, P. (Orgs.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L. ; RABINOW, P. (Orgs.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____. *Ética, sexualidade, política: ditos & escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5.

_____. *A ordem do discurso*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004a.

_____. *Microfísica do poder*. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004b.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento: ditos & escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. v. 2.

_____. *Vigiar e punir*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.

_____. *Estratégia, poder-saber: ditos & escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. v. 4.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: M. Fontes, 2006c.

_____. Michel. *A Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

_____. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: M. Fontes, 2008b.

FRÍOLI, Paula Maria de Almeida. *Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares*. São Paulo, 1997. 106 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1997. p.4-5.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário In: _____. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 20-28, 2002.

_____. *Pedagogia profana*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, Idelsuite de Sousa. *O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares*. Campinas, SP, 2006. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

MARCONDES, Maria Inês. A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In: ROMANOWSKY, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R.A. (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p.259-270.

NICOLAZZI, F. As histórias de Michel Foucault. *Klepsidra. Revista Virtual de História*, v.2. n.12, p.1, 2002.

RAMIREZ-NOGUERA, Carlos Ernesto. *O Governo pedagógico da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Porto Alegre, 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.173-210.

RABUSKE, Anelise Scheuer. *Alunos-problema: Discutindo práticas implicadas na produção do anormal*. Porto Alegre, 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias Psi o governo do eu. In: _____. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.7-13.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-141.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.2, p.161-175, jul./dez. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.09-20.

_____. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.) et al. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.

_____. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: KUSCHNIR, K; VELHO Gilberto (Orgs.). *Pesquisas urbanas* Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p.11-19.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: REZENDE, Maria Alice (Org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 90-111.

ANEXO A - Prova Brasil- Descritores

Matriz de Referência de Língua Portuguesa
Saeb / Prova Brasil - Tópicos e Descritores
5º ano de escolaridade

Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 - Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 - Identificar o tema de um texto.
- D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

- D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 - Estabelecer relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto.
- D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Tópico VI. Variação Linguística

D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Matriz de Referência de Matemática
Saeb / Prova Brasil - Temas e Descritores
5º ano de escolaridade

Tema I. Espaço e Forma

- D1 - Identificar a localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
- D2 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
- D3 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.
- D4 - Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).
- D5 - Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

Tema II. Grandezas e Medidas

- D6 - Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.
- D7 - Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.
- D8 - Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.
- D9 - Estabelecer relações entre o horário de início e término e /ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.
- D10 - Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.
- D11 - Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
- D12 - Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

Tema III - Números e Operações / Álgebra e Funções

D13 - Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.

D14 - Identificar a localização de números naturais na reta numérica.

D15 - Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.

D16 - Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.

D17 - Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.

D18 - Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.

D19 - Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).

D20 - Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.

D21 - Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.

D22 - Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.

D23 - Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

D24 - Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D25 - Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

D26 - Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

Tema IV - Tratamento da Informação

D27 - Ler informações e dados apresentados em tabelas.

D28 - Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

ANEXO B – Mapa de avaliação I

Mapa avaliação: Produção textual: Imagem
Resposta pergunta do livro

Alunos/as	Produção 1	Produção 2
	OK	Ok
	Ok	OK
		OK
	OK	OK
	Ok	OK
		OK
	Ok	OK
		Ok
	OK	OK
		OK
	Ok	
	OK	
	OK	OK
	Ok	OK
	Ok	OK
		OK
	Ok	
		OK
	OK	OK
	Ok	Ok
	OK	OK
	+ -	OK

ANEXO C – Mapa de avaliação II

Mapa /Avaliação Português: Produção textual: Bilhete

ALUNOS/AS	FORMATAÇÃO	PONTUAÇÃO	COERÊNCIA	ERROS
	OK	OK	OK -Uso correto da conjunção e “...ser sua aluna e que adorei...”	Erro ortográfico: <u>bilete</u>
	OK	OK -Não usou parágrafo corretamente	- Uso correto do porque: “Adorei você porque você é...”	- Nenhum erro de ortografia. Parabéns!
	OK	Não usa ponto no meio da frase	OK -Uso correto da conjunção e “muito legal e especial”	Erro ortográfico: <u>mesto</u>
	OK	OK	Ok - Uso correto da conjunção e “...a senhora é muito legal, amiga e inteligente...”	- Não usou letra maiúscula depois do ponto - erro ortográfico: <u>genteleza</u> - Não usou o verbo do infinitivo: <u>chamar</u>
	OK	Escreveu uma frase Não usou ponto no meio do texto	OK	Erros ortográficos Dia /tia Millha / minha Costa /gosta - Separou: <u>ta</u> <u>bem</u> também -Usou “p” maiúsculo no meio do texto

				-- Usou a conjunção e no lugar do verbo é : ‘Você e muito legal’
	OK	- Não usa vírgula no meio do texto - Não usa ponto no meio do texto nem no final.	OK - uso correto da conjunção e : “ ...muito boa e muito dedicada...”	Erros ortográficos: <u>Munto</u> <u>Boua</u> <u>Senpre</u> <u>a sim</u> <u>e ducada</u> -Erro ortográfico: Verbo ser : <u>cido/</u> sido “ Você tem <u>cido</u> ...” - Uso correto de letra maiúscula no início da frase.
	OK	- Não usa ponto no meio da frase	OK - Uso correto da conjunção e “...profª Jose, Norma, Aline e outras professoras” -Usou palavras repetidas: também	- Não fez concordância nominal: “outras professora”
	+ -		- Copiou o meu bilhete?	
	OK	-Não usa ponto no meio da frase - Uso correto do ponto final	- uso correto de letra maiúscula no início da frase - Faltou usar o	-Erros ortográficos <u>Ecelente</u> <u>Professora</u>

			<p>verbo “Você uma excelente professora...”</p> <p>Você é uma excelente</p>	<p>- Troca da letra “g” e “q”</p>
	<p>OK</p> <p>Assinou: querido Jorge</p>	<p>- Uso correto da pontuação, mas não usou letra maiúscula depois</p> <p>- Não usou ponto final</p>	<p>- usou muito a conjunção e</p>	<p>Erros ortográficos</p> <p><u>Família</u></p> <p>Não separou o artigo do substantivo: oseu</p> <p>Não separou a preposição do pronome: prasua</p> <p>-Separou: Que rida</p>
	-Faltou assinar	<p>- Não usou ponto final</p> <p>_ Não usou vírgula no meio do texto</p>	<p>- Não usou corretamente a conjunção “mas”</p> <p>- Uso correto da conjunção e</p> <p>“ ...fazendo os deveres de casa e bem feito...”</p>	<p>-Erros ortográficos</p> <p><u>Costo</u></p> <p><u>Acora</u></p> <p><u>Vazendo</u></p> <p>- letra ilegível</p>
	OK	<p>- Escreveu apenas uma frase.</p> <p>- Uso correto de ponto final</p>	<p>-Não usou letra maiúscula no início da frase.</p> <p>-Uso correto da conjunção e:</p> <p>“ eu gosto muito de ser seu aluno e você tem ...”</p>	<p>- Não usou corretamente o verbo saber:</p> <p>“Gostaria que você <u>saiba</u> que eu gosto...”</p> <p>- uso de “P” maiúsculo no meio da frase</p> <p>- Não fez o “t” na palavra <u>ótima</u></p>

	OK	-Uso de vírgula inadequado -Não usa ponto no meio da frase	OK	- Troca no uso de e/é “Eu também adorei seu bilhete, é muito obrigado ...” - Erro ortográfico: <u>mutu</u>
	Faltou assinar	- Escreveu apenas uma frase	- Uso correto de letra maiúscula no início da frase - Uso correto de ponto final	- Não conjugou o verbo saber corretamente; “...que você <u>sabia...</u> ” soubesse
	Não separou o nome do destinatário do texto	- Faltou usar alguns pontos no meio do texto. - Faltou ponto final	OK	- Não usa o verbo no infinitivo: falar
	OK -Uso correto da assinatura	- Faltou usar alguns pontos no meio do texto.	OK - Uso correto da conjunção e : “...ótima professora para mim e para outros alunos também.”	- Usou a conjunção e no lugar do verbo é : “...saiba que não e só uma professora para mim e mais do que isso você e uma” - Erro ortográfico: Verbo estar : <u>esto/ estou</u> -Erro ortográfico: <u>munto/ muito</u> -Letra maiúscula no meio da frase: “...gostando muito de <u>Ser</u> ...” “...apoio <u>Nas</u> tarefas...” -Erro ortográfico:

				<p>Verbo pedir: <u>peso/ peço</u></p> <p>- Erros ortográficos: Verbo passar: <u>pasa</u></p> <p><u>Tamém</u></p> <p><u>Min</u></p> <p><u>Isso</u></p> <p><u>munto</u></p> <p>-Erro ortográfico; troca da letra “q” pela letra “g” <u>guero</u></p> <p>-Separação de sílaba errada: <u>Profes-ora</u></p> <p>- Não separou “do” de “que”: “ é mais <u>doque</u> isso você...”</p> <p>- Não separou “me” do verbo <u>dê</u>”</p> <p>“ Peço que <u>mede</u> muito apoio nas tarefas...”</p> <p>- Uso correto da letra maiúscula no início da frase</p>
	OK	-Não usou ponto final -	-O trecho “e me orgulho” ficou sem complemento E me orgulho disso.	Erros ortográficos
			Ou	Cinhora
			E me orgulho por	- Usou a conjunção e no lugar do verbo é : “..a senhora e uma ótima

			isso	professora”
	Faltou assinar	<p>- Uso correto do ponto final</p> <p>- Não usa pontuação no meio do texto</p>	<p>- A última frase ficou incompleta.</p> <p>“agora tem a recreação e a hora do conto e a hora do intervalo”</p> <p>- Uso correto da conjunção e : “..boa e adorável..”</p>	<p>- Usou a conjunção e no lugar do verbo é: “ Você e uma professora boa e adorável..”</p> <p>Erros ortográficos</p> <p><u>Gente</u> <u>Regreção</u> <u>Adoraveu</u></p> <p>- Uso de letra maiúscula no meio do texto</p> <p>- Letra ‘d’ ilegível</p>
	OK	<p>-- Não usa ponto no meio do texto</p> <p>- Não deu espaço para começar novo parágrafo.</p>	<p>- Não usou corretamente a locução adverbial “apesar de”</p> <p>- Trocou a conjunção “mas” pelo advérbio “mais”</p>	<p>- Erros ortográficos</p> <p><u>Bunito</u></p> <p>- Não usou letra maiúscula: <u>páscoa</u></p>

	OK	<p>- Não usa vírgula no meio do texto</p> <p>- Não usa ponto no meio do texto</p>	OK	<p>- Uso correto da letra maiúscula no início da frase</p> <p>- Usou a letra “p” maiúscula no meio da frase</p> <p>- Uso correto da conjunção “mas”</p> <p>- Uso incorreto do por que separado. “...mas que pena <u>por que</u> eu vou trocar...”</p> <p>-Erro ortográfico: Verbo Ir: <u>Vol</u> / Vou</p> <p>- Não usou letra maiúscula para substantivo próprio: <u>Licel</u> / Liceu <u>santa Isabel</u> / Santa Isabel</p>
	OK	OK	Uso correto da conjunção e : “...carinhosa, amorosa e muito compreensiva”	<p>- Uso correto de letra maiúscula no início das frases</p> <p>- Nenhum erro de ortografia. Parabéns!</p>
	OK	<p>- Escreveu uma frase só.</p> <p>-Não usa ponto final</p>	-Uso correto da letra maiúscula no início do texto	<p>Erros ortográficos</p> <p><u>Pasa</u></p> <p><u>Mouto</u></p> <p><u>asinado</u></p>

				<p>Separação errada</p> <p>De verde casa/ dever de casa</p> <p>- Usou a conjunção e no lugar do verbo é: “ ..e uma querida professora..”</p>
	OK	<p>-Usa ponto final</p> <p>-Não usa ponto, nem vírgula no meio do texto</p>	OK Uso de aí, pô	<p>Erro ortográfico: <u>Sinhora</u></p> <p>-Troca mais/mas</p> <p>-Uso de por que separado na resposta</p> <p>-Uso incorreto do verbo puxar: <u>Puxão/puxam</u></p> <p>-Não separou o artigo do substantivo: <u>asinhora</u></p> <p>-Não separou o verbo ver da conjunção condicional: ver se “...eu vou verci eu consigo parar de ficar ...”</p> <p>- Escreveu errado o verbo conversar: comverçando</p> <p>Uso correto de letra maiúscula no início da frase</p>