

ANELISE SCHEUER RABUSKE

**"ALUNOS-PROBLEMA":
DISCUTINDO PRÁTICAS IMPLICADAS
NA PRODUÇÃO DO ANORMAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. NÁDIA GEISA SILVEIRA DE SOUZA.

PORTO ALEGRE

2006

VERDADE

CARLOS DRUMOND DE ANDRADE

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Para o meu pequeno grande Lucas, que me ensina tanto, a cada dia, sobre mim mesma. Por me ensinar a olhar de outras maneiras para aquilo que tomava como exato, verdadeiro, definitivo. Mas principalmente, **por estar na minha vida**, possibilitando-me experimentar outros modos de ser, re-significando constantemente quem estou sendo.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Nádia Geisa Silveira de Souza, pela acolhida ao meu desejo de aprender e produzir: pelas longas conversas, dedicada orientação e parceria permanente.

Às professoras que compõe a banca: Neuza Guareschi, Dagmar Meyer e Maria Luíza Xavier, por terem aceitado meu convite e tanto já contribuído com o meu pensar.

Aos meus pais, Gédio e Elsi, pela vida e possibilidade de estar nesse mundo e nele construir-me e reconstruir-me.

Ao meu filho querido, Lucas, pela grande companhia, por ser tão amoroso e por compreender as inevitáveis ausências.

Ao Djon e a Daniela, meu irmão e minha cunhada, pela agradável companhia de muitos finais de semana.

À Denise, grande amiga, por acompanhar de perto minha caminhada, colocado-se como companheira valiosa, mão firme, estímulo constante, possibilitando-me acima de tudo, o experienciar de uma amizade verdadeira.

À querida Fátima, irmã do coração, pela companhia durante todo o Mestrado, pela leitura atenta de meus escritos, pela crítica produtiva, pelas longas conversas ao vivo, ao telefone, MSN, SKYPE, pela participação nas minhas atividades de pesquisa na escola, pelas trocas e especialmente, pela possibilidade de uma amizade profunda e afetuosa.

À amiga Jandira, que tantas vezes “adotou” meu filho para que eu pudesse estar na universidade. Pelos convites a momentos de descontração e boas risadas, fundamentais para seguir adiante neste trabalho e na vida.

Às/aos colegas de orientação: Aninha, Neila, Karina, Katiuci, Lavínia, Simone, Landemir, Fátima, Renata, Fernando, Denis, pelas trocas valiosas.

Muito especialmente, à Secretaria Municipal de Educação do município de Dois Irmãos, pela abertura e interesse na realização deste estudo. Aos alunos e alunas, docentes e Direção da escola municipal onde desenvolvi a pesquisa, possibilitando-me, além de tantos aprenderes, o estabelecimento de vínculos absolutamente significativos para mim.

A todas as pessoas com as quais convivi durante o Mestrado em Educação – professores e professoras, colegas nas disciplinas cursadas – pela possibilidade de aprenderes significativos.

À professora Tânia Fortuna, pela acolhida tão especial ao meu desejo de realizar o estágio docência em sua disciplina, bem como às valiosas sugestões para este trabalho. Às alunas com as quais convivi e muito aprendi durante este estágio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS pela acolhida e possibilidade de aprenderes inquestionavelmente significativos, que fazem muita diferença na minha vida. À CAPES, pela bolsa concedida, tornando mais tranqüila minha dedicação a este projeto de estudo.

Aos funcionários do PPGEDU, especialmente à Mary e ao Eduardo, com quem tive mais contato, pela atenção e dedicação constantes. A todos os outros, pela disponibilidade a auxiliar, orientar, possibilitar...

Por fim, carinhosamente, ao Jaques, pelas longas conversas, pelo estímulo a prosseguir e dedicação na construção da capa deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa nasce de inquietações produzidas no acompanhamento dos encaminhamentos cada vez mais freqüentes de alunos tomados como “problemas” nas escolas, para profissionais das áreas *psi*. Fazem parte desta pesquisa alunos, professores e Direção de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Dois Irmãos - RS. Nela problematizo o entendimento dos alunos como sujeitos com uma essência “problemática”, buscando olhar para como os discursos e as práticas escolares cotidianas encontram-se implicadas na constituição dos alunos posicionados como “alunos-problema”. Nesse sentido, os seguintes questionamentos funcionam como propulsores deste estudo: **O que é produzido/tomado como “aluno-problema”? De que maneiras as práticas sociais, entre elas, as escolares, fabricam cotidianamente esses alunos? Como se lida, no cotidiano escolar, com o sujeito interpretado como “problema”? As nomeações utilizadas para descrever os alunos apenas os descrevem ou produzem outras implicações, talvez subjetivando-os?** Tais questões levaram-me a analisar as práticas sociais que atuam no cotidiano da escola: os regulamentos, as ações disciplinares, as práticas diagnósticas, as tentativas de correção, as articulações e alianças constituídas para a normalização e a conseqüente produção das “anormalidades”. Além disso, observei as atividades desenvolvidas numa turma de 5ª série – a série das “turmas problemáticas” – por um período. Realizei, ainda, oficinas com os alunos e professores dessa turma, visando a possibilitar a emergência das vozes dos personagens escolares, a fim de conhecer como eles percebem a si e ao espaço escolar onde convivem e se relacionam. Para as análises e discussões, estabeleci conexões com os estudos de Michel Foucault e de autores pós-estruturalistas do campo dos Estudos Culturais. A pesquisa incita-me a olhar para as escolas como constituidoras das subjetividades que ali circulam, inclusive as dos “alunos-problema”. Por fim, a partir das análises realizadas, discuto e interrogo as possibilidades de ação dos profissionais da Psicologia nos espaços escolares.

ABSTRACT

The present research has arisen from the uneasiness produced during the follow-up of students taken as “problematic” at school, who have been more and more often referred to professional from the psycho area. Students, teachers and the principal of a municipal elementary school in Dois Irmãos/RS participated in this study. It problematizes the understanding of students as subjects with a “problematic” essence, trying to look at the way the daily school practices and discourses are implied in the constitution of students positioned as “problems”. The following questions have worked as drivers to this study: Who has been produced/taken as a “problem” student? In which ways the social practices, with the school ones among them, have fabricated these students? How does one deal, in the school quotidian, with the subject interpreted as a problem? Do the names used to describe students only describe them or also produce them, subjecting them? These questions led me to analyze the social practices that act in the school quotidian: regulations, disciplinary actions, diagnostic practices, correction attempts, articulations and alliances constituted for normalization and the resulting production of “abnormalities”. Besides that, I have observed the activities developed in a fifth grade group – the grade of “problematic” groups – for a certain period. I have also carried out workshops with students and teachers of that group, aiming at enabling the emergence of the voices of the school characters so as to find out how they perceive both themselves and the school environment where they live and relate to one another. For the analyses and discussions, I have established connections with studies by Michel Foucault and post-structuralist authors from the Cultural Studies field. The research has led me to see schools as constituting the subjectivities that are present in it, including the “problem” students. From the analyses, I have discussed and questioned the action possibilities of Psychology professionals in school environments.

SUMÁRIO

PARA PRINCIPIAR 10

FRAGMENTOS DE UMA CAMINHADA: A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO 13

DAS IMPLICAÇÕES PESSOAIS 13

DE ALUNA À PROFESSORA: PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES 17

AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO: ENCONTRANDO AS CRECHES E A ESCOLA PÚBLICA 18

INTERVENÇÕES NA REDE ESCOLAR: (IM)POSSIBILIDADES PARA A PSICÓLOGA 21

... UMA DAS INVENÇÕES DAS PRÁTICAS ESCOLARES: O “ALUNO-PROBLEMA” 27

O SUJEITO: PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS 27

O SUJEITO COMO FABRICAÇÃO DA MODERNIDADE 33

O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS NA ESCOLA MODERNA 37

O “ALUNO-PROBLEMA”: A CONSTITUIÇÃO DO ANORMAL 43

POSSIBILIDADES OUTRAS DE SUBJETIVAÇÃO? 47

CONSTRUINDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE OLHAR 50

ENCONTRANDO/PRODUZINDO ESPAÇOS 53

ENCONTRANDO A ESCOLA...PRIMEIROS CONTATOS 58

CONSTRUINDO ESCOLHAS METODOLÓGICAS 61

ENSAIOS (MAIS OU MENOS) ETNOGRÁFICOS

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA NA PESQUISA 62

NARRANDO/PRODUZINDO REALIDADES 66

AS CONSTRUÇÕES NARRATIVAS 68

OS REGISTROS ESCRITOS 70

A ENTREVISTA 72

O “GRUPO DE DESABAFO” 75

O CONSELHO DE CLASSE	77
PROPOSTA DE ATIVIDADES COM OS ALUNOS DA TURMA 5A	80
ENCONTROS DE DISCUSSÃO COM OS PROFESSORES	83
AS PRODUÇÕES DA PESQUISA (E DA PESQUISADORA!)	86

MOVIMENTOS DE FABRICAÇÃO DOS “ALUNOS-PROBLEMA”: A IMPLICAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES 89

A ESCOLA E SEUS GRANDES “PROBLEMAS”	90
-------------------------------------	----

O Problema dos *Pertencimentos* 90

O(s) “Problema(s)” das Famílias dos Alunos 96

As Turmas de Quintas Séries como “Problemáticas” 102

Posicionando-se como *Terríveis, Rebeldes* 108

As Práticas Disciplinares e Seus Movimentos 112

A Grande “Apelação” às Instâncias Jurídicas 114

OS “GRANDES PROBLEMAS” DA ESCOLA: OS “ALUNOS-PROBLEMA”	119
--------------------------------------------------------	-----

As Narrativas sobre os “Alunos-Problema” 119

MÚLTIPLOS SENTIDOS NA/PARA A ESCOLA: AS VOZES DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES 146

QUEM SOU EU, NESTE MOMENTO?	147
-----------------------------	-----

MÚLTIPLOS SENTIDOS PARA A ESCOLA: PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS	163
--------------------------------------------------------------	-----

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONFLITOS	175
-----------------------------------	-----

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A PENSAR 182

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 192

ANEXOS (Diário de Campo) 199

PARA PRINCIPIAR...

Busco aqui, de modo sucinto, apresentar às/aos leitoras/es a escrita que produzi no decorrer de um período que, se pode ser considerado curto – vinte e quatro meses –, para mim representou um tempo de significativos e valiosos aprenderes.

Este estudo parte de alguns desassossegos que emergiram em minhas práticas como psicóloga em rede escolar e que transformo em questões de pesquisa: **o que é produzido/tomado como “aluno-problema”¹? De que maneiras as práticas sociais, entre elas, as escolares, fabricam cotidianamente esses alunos? Como se lida, no cotidiano escolar, com o sujeito interpretado como “problema”? As nomeações utilizadas para descrever os alunos apenas os descrevem ou produzem outras implicações, talvez subjetivando-os?**

Sustentada nas obras de Michel Foucault e de autores pós-estruturalistas dos Estudos Culturais, olho para o “aluno-problema” enquanto uma construção social, e não como um sujeito portador de uma essência problemática, passível e/ou necessitada de correção.

A capa da presente dissertação é constituída por fragmentos de materiais produzidos por alunos e professores durante a pesquisa, arrançados em um mosaico. O texto é apresentado em seis capítulos.

No primeiro, *Fragmentos de uma caminhada: a constituição do objeto*, percorro minha trajetória como aluna de Magistério e como psicóloga em rede escolar, mostrando as inquietações que me atravessam e que acabam por se constituírem nas questões que norteiam esta pesquisa.

¹ Utilizo/utilizarei a denominação “aluno-problema”, demarcada entre aspas, no decorrer de toda a minha escrita. Faço-o para demarcar meu movimento permanente de problematização desse conceito, apontando para a não-essencialidade, para a transitoriedade e para o entendimento desse sujeito como invenção das práticas escolares.

Na medida em que entendo o “aluno-problema” como uma *invenção* das práticas escolares, no segundo capítulo, *Uma das invenções das práticas escolares: o “aluno-problema”*, resgato as bases teóricas que sustentam meu pensar. Olho para a constituição do sujeito moderno, para as práticas disciplinares que contribuem nesse processo de produção de normalidades e anormalidades, e interrogo-me sobre outras possibilidades de subjetivação.

Em *Construindo caminhos e possibilidades de olhar*, escrevo sobre os caminhos que escolhi/percorri no desenvolvimento deste estudo. Utilizo um referencial etnográfico como base de pesquisa, o que me leva a permanecer por um certo tempo num determinado espaço escolar, olhando para uma turma de quinta série considerada “problema”: os registros escritos sobre os seus “alunos-problema”, os modos como estes são narrados pelas vozes da Direção e de professores/as em momentos de reunião e Conselhos de Classe, criados pela escola para tratar dessa turma. Além disso, em observações que realizo em sala de aula, olho para as ações cotidianas que podem ir constituindo esses alunos enquanto “problemas”.

No quarto capítulo, *Movimentos de fabricação dos “alunos-problema”: a implicação das práticas escolares*, empreendo análises de elementos que percebo atuando nesse movimento de constituição de subjetividades: a noção de pertencimento como fator definidor nas narrativas sobre esses alunos; o resgate das histórias familiares e de vida na tentativa de justificar os alunos como “problemas”; o entendimento das quintas séries como “problemáticas”; as práticas disciplinares, as alianças que são estabelecidas como tentativas corretivas e os modos como os alunos passam a posicionar-se em meio a esses movimentos.

Em *Múltiplos sentidos na/para a escola: as vozes dos alunos e dos professores*, analiso as narrativas de professores/as e alunos/as acerca de si e de como se vêem no espaço escolar, narrativas essas que foram produzidas durante encontros e que compuseram a pesquisa.

Por fim, em *Algumas considerações para continuar a pensar*, trago alguns entendimentos que construí no decorrer deste estudo, entre eles, o da escola e de suas práticas como inventores das subjetividades que ali

circulam, como a dos “alunos-problema”. A partir disso, interrogo-me sobre as ações possíveis para os profissionais da Psicologia nesses espaços, entendendo que um “fazer psicológico” na escola pode implicar a ocupação de um lugar “marginal” (nas fissuras, entrelinhas, rachaduras...) que possibilite a emergência das múltiplas vozes que lá se fazem presentes.

FRAGMENTOS DE UMA CAMINHADA: A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO

DAS IMPLICAÇÕES PESSOAIS

Introduzo minha escrita situando o contexto, o momento e os sentimentos que me mobilizam a pensar. E, para pensar sobre o meu pensar, faço uso das palavras de Jorge Larrosa (2002):

...E 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 (p. 21).

Contar sobre mim. Percebo que não é tarefa fácil, pois, cada vez que revejo minhas histórias, deparo-me com o inusitado, os percalços, o diferente em relação não só ao que tenho vivido, como também em relação ao que virei a experienciar. Esse olhar para o passado como *contramemória* (MICHEL FOUCAULT, 1998, p.33) traz o descontínuo e as fraturas. Junto com ele, sentimentos de incerteza quanto ao que era habitual e movimentos sem a certeza de onde ir e chegar...

Pergunto-me: por onde devo começar? O que é mais importante, mais significativo e relevante dizer na medida em que me proponho a repensar as intervenções da Psicologia no campo da Educação?

Resgato, em minhas memórias, fragmentos de algumas leituras realizadas no decorrer destes últimos três anos. Encontro, neste momento, Alfredo Veiga-Neto (1996) a dizer que “cada um de nós é único enquanto sujeito” (p.163). Sendo assim, as palavras que eu escolher para começar a falar de meu(s) interesse(s) nesta pesquisa serão escolhas peculiares, únicas, produtos de minhas experiências, que também são únicas. Como (in)tranquiliza-me o autor antes citado:

...cada um de nós sai de um ponto diferente. Isso é assim porque todos carregam, cada um e cada uma, sua história pessoal. Cada indivíduo, na sua singularidade, é o produto transitório de sua própria história [...] cada um de nós constrói a realidade de uma maneira um pouco diferente da realidade construída pelos demais e, desse modo, vê as coisas do mundo de modo sempre peculiar (VEIGA-NETO, 1996, p. 163).

As palavras de Veiga-Neto tranqüilizam-me na medida em que compreendo todo processo de escrita como um processo de construção de quem escreve, em que se articulam, entre outros elementos, as peculiaridades produzidas a partir dos estudos teóricos e das experiências de vida. No entanto, ao ler Foucault (2001a), percebo que escrever também é um processo de desaparecimento de quem escreve, quando o autor diz:

...na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer (idem, p.268).

Além disso, considero meus escritos enquanto *ensaios*² e, para este pensar, novamente utilizo Foucault (1985a) e suas considerações sobre seus processos de escrita. Na Introdução de *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*, Foucault conta que o motivo que o levou a pensar sobre as questões da sexualidade foi a curiosidade e a disposição para questionar o que era tido como dado, os saberes que eram legitimados. Refere ainda que, para ele, filosofar é “o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (p.13). Oferece seus escritos enquanto *ensaios*, sendo o ensaio, para ele, a “experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não [...] apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (p.13). Para o autor, o ensaio é “um exercício de si, no pensamento” (FOUCAULT, 1985a, *ibidem*).

Nesta dissertação, busco também eu fazer esse exercício de si. Apresento aos leitores alguns dos movimentos que fui e que venho constantemente realizando no sentido de problematizar minhas práticas enquanto psicóloga que tem atuado em espaços escolares. Nesses

² Grifo meu.

movimentos, vou pondo-me em questão, desaparecendo e reaparecendo de modos diferentes a cada pensar/repensar.

Ao mesmo tempo, sinto-me intranquã ao perceber que escrevo para outras e outros, sujeitos de outras experiências e, portanto, com outros modos olhar e entender. Que efeitos produzirão, em outras pessoas, as páginas que se seguem?

Essas questões remetem-me às discussões de Larrosa (2003) sobre o ato de dar a ler uma lição, ao dizer que, quando o professor seleciona um texto para seus leitores, ele o faz como se estivesse remetendo um presente, uma carta. Compartilho o pensamento do autor quando diz que:

...aquele que remete um presente [...] sempre está um pouco preocupado para saber se o seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta (p.140).

Assim, ao remeter a minha escrita, espero que ela seja aceita na tarefa da leitura. Busco – na resposta – a crítica, a discussão, aquilo que não foi dito. Trago um texto para pensarmos, cujas colocações, discussões e questões apresento como janela, onde convido os leitores e leitoras a pensar e ler o que faltou ser dito, visto e escrito. Pretendo, com meus escritos, produzir inúmeras perguntas, múltiplas questões capazes de possibilitar, com o passar do tempo e das experiências, outras problematizações, outros olhares, novas significações, mesmo porque

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 (LARROSA, 2003, p.142).

As lentes oferecidas por Larrosa (2002) incitam-me a compreender que nossas narrativas são sempre um eterno contar e uma possibilidade de

reconstrução permanente daquilo que somos. Percebo que esse “contar sobre mim” também faz parte da busca de explicitar, para meus interlocutores, como estou vendo, neste momento, aquilo que tenho sido, um pouco do que fui e o que pretendo, enquanto psicóloga que tem atuado junto a redes de ensino, na história de vida que hoje construo. São esses fragmentos de minhas vivências, associados a outros, que produziram e produzem constantemente em mim os desassossegos, as inquietudes e os desejos de prosseguir.

Ao falar sobre a constituição dos objetos de pesquisa, Sandra Corazza (2002, p. 111) refere:

Em primeiro lugar, falo de sentimentos. Para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é. [...] 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.

A fala da autora incita-me a perceber que meu problema de pesquisa se constitui também neste ponto: que as verdades que permearam minha formação enquanto professora e psicóloga passam a não mais responder às minhas inquietudes e questionamentos. Passam, sim, a compor as problematizações que realizo em torno de minhas práticas e vivências profissionais.

Dentre as verdades às quais me refiro, encontra-se a concepção de profissional da Psicologia como alguém que deve dar conta das demandas a ele/ela endereçadas pelos indivíduos, instituições e instâncias sociais. Refiro-me, também, às concepções relacionadas aos “problemas” dos indivíduos como intrínsecas a eles, advindas de seu interior, de seu íntimo, como se eles trouxessem na sua essência o “problema” ou a “verdade” a ser revelado pelo/a especialista. As experiências adquiridas como psicóloga e os estudos realizados no campo da Educação levaram-me a problematizar as noções e os conceitos que se referiam à existência de algo inerente ao indivíduo ou de um significado escondido no seu interior a ser revelado pelo/a especialista e por si mesmo. Tais entendimentos colocam, assim, em

questão o meu próprio projeto de especialista no campo da Psicologia, visto que passei a duvidar do lugar que ocupava como intérprete daquilo que ocorre nas profundezas da pessoa e a interrogar os efeitos das tecnologias que eu empregava com a finalidade de fazer falar.

Com o propósito de tornar visível ao/à leitor/a as experiências que me marcaram nessa direção, passo a resgatar (e a ressignificar) algumas memórias em torno de minha formação profissional.

DE ALUNA À PROFESSORA: PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

Filha de uma família da região das Missões, no Estado do Rio Grande do Sul, e de pais professores, cursei o Magistério, pois, conforme diziam, “mesmo ganhando pouco, tem uma profissão”. Durante esse período de formação, acompanhei aulas como professora auxiliar, realizando a substituição de professores em escolas municipais, e um microestágio numa escola de um bairro de periferia. Ao mesmo tempo, motivada pelas ideologias de um grupo de Pastoral da Juventude (vinculado à Igreja Católica) do qual participava, voltei meu olhar para as “minorias”³, passando a conviver com noções e realidades relacionadas à exclusão, à miséria, aos maus-tratos, à violência, à criminalidade, à drogadição.

Assim, minhas experiências como professora aconteceram em escolas situadas em comunidades com altos índices de desemprego, muitas vezes em situações de miséria e criminalidade. Encharcada nos ideais modernos e iluministas para a educação escolarizada, especialmente no que se refere às possibilidades de progresso, autonomia e liberdade a serem alcançadas através da razão e do conhecimento “científico” (TOMAZ TADEU DA SILVA, 1995), sem levar em conta as peculiaridades e necessidades locais, percebi ali que o conhecimento escolar não era o mais importante para a vida daquelas pessoas.

As “realidades” que fui encontrando/experienciando/construindo me mostraram as dificuldades, senão as impossibilidades da tarefa

³ Coloco entre aspas a palavra *minorias* por dar-me conta hoje de que aqueles para quem, na época, olhávamos como sendo as minorias eram, naquela cidade (e hoje o são mais ainda), a grande maioria.

educativa nos moldes das teorias da educação assentados em pressupostos que “pregavam” para a figura da professora o domínio de técnicas de ensino e de conteúdos, reduzindo o processo de ensino e aprendizagem à utilização de métodos e de técnicas para o ensino dos conteúdos escolares. Segundo Veiga-Neto (1996), o paradigma tecnicista reduz o processo de ensinar e aprender ao uso de técnicas mais eficientes, tornando esse problema interno à escola. Quando sai dali, é para, no máximo, buscar chegar até a Psicologia, para buscar conhecimentos e técnicas sobre como a criança aprende, se comporta, amadurece, etc. Para o autor, esse paradigma atua na direção do *status quo* social ao não ver a Educação numa dimensão mais ampla. Tais teorias educacionais baseiam-se em noções universalizantes, como as de Razão, sujeito e mundo, desconsiderando os processos históricos implicados tanto na constituição de sujeitos particulares quanto nas experiências escolares e de sala de aula.

Assim, diante do cotidiano da escola (falta de suporte e de recursos, naturalização das práticas escolares que ali ocorriam, brigas internas), daquela comunidade e da minha inexperiência para lidar com os acontecimentos do dia-a-dia associados à desvalorização dos professores e à culpabilização – “se a sociedade é esse caos, é porque a educação não funciona” –, repensei a “escolha” do Magistério. Durante esse curso, convivi com uma professora de Psicologia da Educação que era desassossegada, questionadora, e que, de modo afetuosamente, nos desafiava a pensar sobre o que fazíamos nas escolas. A admiração que fui adquirindo pelo seu modo de pensar e ver a escola, somada aos conflitos que eu vivenciava, levaram-me a procurar o curso de Psicologia.

AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO: ENCONTRANDO AS CRECHES E A ESCOLA PÚBLICA

Durante os dois primeiros anos da graduação, vivenciei a experiência de trabalhar em creches, permanecendo vinculada ao Magistério. Ao olhar, hoje, para aquelas experiências, penso que as práticas que ali ocorriam se direcionavam à captura das crianças, mesmo ainda muito

pequenas. Lembro-me das expectativas criadas em torno de um suposto “desenvolvimento normal” das crianças atendidas e do quanto víamos como “problemáticas” as situações em que algum infante apresentasse um desenvolvimento destoante daquilo que era previsto como “normalidade”.

Desde que nasce, a criança ingressa num mundo adulto. Trata-se, então, de problematizar os discursos adultos sobre a infância, as etapas “normais” dessa fase da vida, aquilo que é adequado ou não, as estratégias de normalização e de ortopedização para enquadrar o percurso a ser trilhado nessa fase, conforme as “verdades” e os projetos dos adultos que “sabem” sobre as crianças. Segundo Larrosa (1998), a infância⁴, ao ser tomada como objeto de determinados campos, tornou-se a presa sobre a qual se age tecnicamente, buscando-se atingir a eficácia a partir dos saberes e projetos dos quais se fala e que nela intervêm. Sob o ponto de vista dos adultos, obviamente, o projeto da criança é ser “alguém na vida”. Porém, é o entendimento adulto do que é “ser alguém” que direcionará ações, escolhas, práticas de correção, a fim de que, ao final, a criança já não mais criança, e sim adulta, torne-se “alguém na vida”. Com tal finalidade, para o autor, a infância é capturada pelas instituições, práticas, saberes, e os adultos sabem exatamente o que ela é, como é, como acontece, como deve ser tratada.

Recordo que, na creche onde trabalhei, estagiavam alunas de Psicologia e Pedagogia cujos conceitos de “normalidade” se assentavam principalmente no entendimento de desenvolvimento como um processo que ocorre em “etapas”⁵. Às etapas relacionadas às idades dos indivíduos,

⁴ Acredito ser válida alguma consideração sobre a noção de infância, diferenciando-a do conceito de criança. Maria Isabel Bujes (2001, p. 19), em sua tese de doutorado, traduz e faz uso de Spigel (1998, p. 110), que nos mostra que “a criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É vista como um tempo de inocência, um tempo que se refere a um mundo de fantasia no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências vividas pelas crianças (porque também elas estão sujeitas às ameaças do nosso mundo social) do que com as crenças dos adultos”. Bujes mostra com clareza que a infância é um objeto cultural e que é necessário que discutamos as noções que aprendemos sobre infância, atentando para o quanto elas correspondem às infâncias com as quais convivemos (p. 26 e 27).

⁵ Cito aqui algumas referências teóricas, na época estudadas nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Problemas de Aprendizagem, etc., que contribuíram (somadas a outros pressupostos não-acadêmicos) para a produção nas

“correspondiam” alguns comportamentos e reações desejadas. Quando os comportamentos e/ou modos de reagir das crianças “destoavam” do esperado, criavam-se as condições para que imaginássemos que a criança estava apresentando algum “problema”. Os conhecimentos extraídos das crianças observadas e nossas intervenções durante o estágio eram apresentados para nossas professoras da graduação nos encontros de supervisão. Nesses momentos, recebíamos orientações sobre procedimentos, diagnósticos⁶ e como realizar intervenções.

Eram tomados como “desvios”, por exemplo, a tardia aquisição da linguagem e do caminhar, assim como as diferentes maneiras de reagir às regras institucionais. Com certa facilidade, criávamos rótulos e diagnósticos para as crianças ali cuidadas. Penso que os estudos em Psicopatologia Infantil que eu desenvolvia na faculdade, além dos anteriormente citados em nota de rodapé, contribuíam para a produção dessa postura clínico-avaliadora com a qual intervia naquele lugar.

Realizei o estágio curricular em Psicologia Escolar numa escola estadual de grande porte, com mais de dois mil alunos. Defrontei-me, novamente, com um espaço escolar. Nesse momento, a diferença residia, entre outros aspectos, no lugar que eu estava ocupando: era a estagiária de Psicologia. No entanto, nada havia de tranquilo nessa “nova” posição, pois inquietava-me diante do grande número de alunos encaminhados.

Com uma formação acadêmica voltada para a clínica, era difícil compreender o que “fazer” na escola, pois a orientação da supervisão era a de não receber alunos em tratamento psicoterápico, ao passo que a demanda escolar era exatamente essa: que “déssemos” um jeito em tantos “alunos-problema”. O impacto dessa realidade provocou em mim questionamentos em relação às demandas e ao fazer daquela instituição. Concluí meu estágio

acadêmicas da Psicologia e da Pedagogia de determinados modos de ver aquilo que chamávamos de “normal” e “anormal”. Entre essas referências, encontram-se principalmente as teorizações de cunho construtivista.

⁶ Nas orientações, aprendíamos que, para diagnosticar, era necessário “examinar” da maneira mais adequada possível, que permitisse extrair a essência dos “problemas” da criança: técnicas para observar “melhor”, investigar aspectos da história pregressa da criança através de uma “boa e completa” anamnese, que deveria ser realizada com os pais, para “descobrir” como a criança era e reagia desde seu nascimento e como as relações entre os pais e outros familiares aconteciam no âmbito da casa da criança.

percebendo que a prática psicológica não era tão tranqüila quanto eu havia suposto e que teria que aprender a tornar produtivo o desassossego nas práticas futuras.

INTERVENÇÕES NA REDE ESCOLAR: (IM)POSSIBILIDADES PARA A PSICÓLOGA

Desde a graduação, em 1998, sempre estive vinculada como psicóloga a alguma instituição escolar. Nos anos de 2001, 2002 e 2003, trabalhei junto à Secretaria de Educação de Morro Reuter, no Vale dos Sinos. Num primeiro momento, atendia crianças e adolescentes portadores de algum tipo de “deficiência”, de “necessidade especial”⁷. Posteriormente, passei a atender crianças que, por não se adequarem às expectativas dos professores ou às suas tentativas de disciplinamento e de controle, eram encaminhadas pelas escolas para que eu, ao utilizar as tecnologias da Psicologia, as corrigisse, tornando-as dóceis e produtivas para os sistemas onde se encontravam inseridas.

Entre as inúmeras queixas de professores e professoras em relação a alunos/as, talvez as mais recorrentes tenham sido as referentes a “problemas de comportamento” – agressividade, ausência de limites, indisciplina, pouco interesse pelo estudo, entre outras. Questões mais no âmbito das atitudes e dos modos de ser dos alunos do que propriamente

⁷ Utilizo e utilizarei essas expressões entre aspas por me inquietar nomear aqueles que apresentam em seu corpo as marcas da diferença física a partir do saber do intelectual, cujas categorias os fixam num determinado lugar, limitando os seus campos de possibilidade. A esse respeito, Veiga-Neto (2001b, p.106) nos diz: “se nos parecem duras as palavras com que é designado aquele variado elenco de tipos, (...), é justamente porque as práticas de identificação e classificação estão implicadas com tão poderosas relações de poder que a assimetria que delas resulta parece não se encaixar com alguns de nossos ideais iluministas. Se nos incomoda até mesmo a palavra *anormal* é porque sabemos (...) que o seu sentido moderno gestou-se por sucessivos deslocamentos e a partir de outros tipos situados em outras práticas e estratos discursivos – como os monstros, os masturbadores e os incorrigíveis (FOUCAULT, 2002a) –, e às custas de oposições, exclusões e violência”. Além dessas considerações, outras parecem-me significativas: ao falar de alteridade deficiente, Carlos Skliar (2001) refere que, “ao mencionar deficientes, deficiência, outros deficientes, alteridade deficiente, etc, não estou me referindo aos sujeitos individuais, concretos, senão a uma representação bastante difundida e hegemônica: o modelo biológico da deficiência” (p. 14). Para o autor, as mudanças freqüentes que acontecem em relação aos nomes utilizados para designar as “diferenças” “não são novas e, muito menos, ingênuas: supõem uma pretendida posição politicamente correta, que consiste em sugerir o uso de eufemismos para nomear a estes e outros grupos” (idem, ibidem).

relativas às condições de aprendizado também apareceram com alguma frequência.

Ao abordar a rede discursiva que funciona na escola, posicionando os “alunos-problema”, Júlio Groppa Aquino (2001) faz-me pensar a respeito das formas de enunciar os alunos vistos como problema, tantas vezes ouvidas por mim nos espaços onde atuei como psicóloga escolar. O autor refere que:

No varejo discursivo escolar, não é infreqüente que esses alunos figurem como ponta final de uma série de entraves institucionais, convertidos em alegações do tipo: que eles não têm “condições” de freqüentar determinada série ou mesmo determinada escola, que lhes faltam os “requisitos” mínimos para o aproveitamento escolar, que suas “carências” (ora cognitivas, ora afetivas, ora morais, ora culturais) são de certa forma intransponíveis; em suma, que os hábitos da clientela são incompatíveis com aqueles desejáveis no que tange aos cânones de uma instituição secular como a escola (p. 99).

Conforme relatei anteriormente, ao trabalhar como psicóloga em escolas, defrontei-me inúmeras vezes com a demanda de correção dos alunos “desviantes”, inadequados, que me era dirigida pelas escolas. Ocupei muitas vezes essa suposta condição de “salvadora da pátria” – “salvadora”, sim, supostamente “capaz”, pela minha especialidade, de corrigir aqueles desvios que as escolas, após diversas e diferentes tentativas, não conseguiam “retilinear”.

Inquieta com a percepção dessas práticas e com o lugar que estava ocupando, busquei espaços onde pudesse repensar e problematizar a inserção dos profissionais da Psicologia nas escolas a partir das minhas vivências. Freqüentei disciplinas como aluna do Programa de Educação Continuada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde estudei e conheci de modo mais aprofundado os estudos de Michel Foucault e de outros autores pós-estruturalistas. As leituras e as discussões associadas a elas, especialmente aquelas relacionadas ao entendimento de que os saberes especializados e as instituições foram inventadas para criar um tipo de sujeito com condições de se autogovernar, desassossegaram-me ainda mais em relação às práticas

escolares e às intervenções de psicólogos e psicólogas que atuam na instituição escolar.

Esses entendimentos levaram-me a repensar a posição que eu vinha ocupando enquanto psicóloga no ambiente escolar onde trabalhava. Na época, propus à direção de uma das escolas da rede onde eu atuava alguns encontros com os professores para conversar sobre as práticas educativas.

A escolha da escola deu-se em função do alto índice de encaminhamentos de “alunos-problema” para tratamento psicológico. Os professores dessa escola reuniam-se uma vez por mês para discutir os programas pedagógicos. Dividiam-se em três grupos: professores de séries iniciais, professores de 5^a a 8^a séries do diurno e professores de 5^a a 8^a séries do noturno. Como o maior número de alunos encaminhados provinha das turmas de 5^a a 8^a séries do diurno (até porque os alunos do noturno normalmente trabalhavam e, por isso, não tinham tempo para freqüentar os atendimentos psicológicos), me propus a participar dessas reuniões mensais, já que, na escola, se entendia como muito difícil reunir os professores ainda em outro horário, até mesmo porque muitos trabalhavam em regime de 60 horas semanais. Alguns dos professores que participavam dessas reuniões trabalhavam em um turno com turmas de 5^a a 8^a séries e em outro turno com séries iniciais.

Participei de três desses encontros, nos meses de setembro, outubro e novembro de 2003. Como metodologia de trabalho, utilizei questionamentos do tipo: *Por que esse aluno é um “problema”? Para quem isso é um problema? Por que isso é um problema? O que se espera dos alunos? Por que a escola e os professores e professoras esperam isso dos alunos? O que os alunos querem de suas vidas? Quais são seus interesses? Os conteúdos escolares são relevantes? Para quem? Para que servem na vida do aluno?* Na medida em que discutíamos a respeito dos alunos encaminhados para atendimento psicológico, eu lançava tais questionamentos para o grupo. Dessa forma, eu pretendia minimamente dar início a um movimento de desnaturalização dos “diagnósticos” construídos, que apontavam, na maioria das vezes, para os problemas familiares como os

principais responsáveis pelos “problemas” dos alunos. Outra estratégia foi propor algumas leituras⁸ para serem realizadas em casa e discutidas nos encontros, tendo em vista que dispúnhamos de pouco tempo (em torno de 40 minutos).

Nos encontros, percebi que minhas tentativas de problematização geravam certos embates e questionamentos em torno da função das psicólogas (até porque, nesse momento, a psicóloga se posicionava não mais apenas recebendo alunos em atendimento psicológico, mas empreendia um movimento de questionamento desses encaminhamentos). Porém, também outras interrogações emergiram, problematizando a estrutura das instituições escolares e aquilo que nelas se passa, as relações que ali se estabelecem, o poder que circula e que, muitas vezes, oprime. Além disso, os participantes interrogavam-se sobre as avaliações, os processos de aprovação/reprovação, perguntando-se para que serviam. Outras questões também surgiram, como os efeitos produzidos naqueles alunos que tomávamos como “problemas”: afinal, como esse aluno se enxerga, colocado pela escola nesse lugar? Muitas perguntas. Nenhuma resposta concreta e final, como habitualmente se pretende. Encontrei educadores abertos a repensar essas questões e outros ainda resistentes. Porém, a maioria verbalizava seu desamparo na medida em que os desassossegos aconteciam.

Percebi também em mim um intenso sentimento de angústia pelo fato de estar problematizando uma situação para a qual contribuía: a cristalização de determinados alunos enquanto “problemas” escolares, na medida em que eles permaneciam em acompanhamento psicológico comigo.

A partir dos questionamentos realizados, outras falas emergiram desses encontros, problematizando os diversos personagens dos espaços escolares e as relações estabelecidas entre eles (a questão dos encaminhamentos para acompanhamento psicológico, o fato de que alguns

⁸ Entre essas leituras:

EIZIRIK, Marisa. Por que a diferença incomoda tanto? Pensando a Educação Especial. In: EIZIRIK, Marisa. *Educação e Escola – a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001, p.37-57.

EIZIRIK, Marisa. Escola, Saber e Poder. In: EIZIRIK, Marisa. *Educação e Escola – a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001, p.106-117.

EIZIRIK, Marisa. Os alunos: a dimensão esquecida. In: EIZIRIK, Marisa. *Educação e Escola – a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001, p.133-153.

alunos eram “problemas” com alguns professores e não com outros, a percepção de que cada professor percebia os alunos de forma diferente, os processos de avaliação, a eficácia ou ineficiência das reprovações). Tais questionamentos provocavam também em mim, sentimentos de desamparo. Fui, como a maioria, formada, seja como aluna, seja como professora (e, por que não, como psicóloga) no modelo escolar narrado, subjetivada pelas práticas que ocorrem na escola, o que, em certa medida, torna difícil pensá-las de outro modo. A inquietação com as práticas totalizantes/homogeneizadoras da educação escolarizada e com as intervenções da Psicologia nos espaços escolares moveu-me a problematizar as possíveis articulações entre os saberes da Psicologia, da Pedagogia e outros na produção dos “alunos-problema”.

Ao discutir a Psicologia como ciência que só pode funcionar dentro de um campo normativo, refere Foucault (2002):

Toda psicologia é uma pedagogia, toda decifração é uma terapêutica, não se pode saber sem transformar (p.227).

As palavras do autor levam-me a pensar nas práticas escolares pedagógicas, psicológicas, entre outras, que buscam “conhecer” os alunos, apropriando-se daquilo que neles observam, sem atentar realmente aos efeitos desses olhares na constituição dessas subjetividades. Em outras palavras, à medida que construímos saberes sobre alguém, já estamos ali, naquele sujeito, produzindo efeitos constitutivos.

Nesse sentido, nesta pesquisa, ao ingressar num determinado espaço escolar, busco conhecer as práticas e os discursos que se articulam na produção desses alunos. Olho para essas questões por pensar que determinados entendimentos e diagnósticos tomados como “verdades” atuam como marcas que, ao serem incorporadas, posicionam e constituem as subjetividades dos indivíduos, o que muitas vezes pode atuar fixando suas posições. Tais cristalizações podem representar, segundo Aquino (2001, p.99) “vetores de (re)produção do fracasso escolar”. Além disso, demarcam lugares de desvalia, de menos-valia, de falta, de insuficiência.

As experiências profissionais que tive com alunos tidos como “problema” possibilitaram-me perceber que os processos classificatórios produzem, também, condições excludentes a partir dos lugares que passam a ser destinados a esses alunos, seja na escola (lugar de não-aprendente, lugar de delinqüência, lugar de indisciplina), seja fora dela (a partir de mecanismos como a suspensão, a expulsão, os encaminhamentos para correção, a transferência para outra instituição de ensino). A partir dessas minhas vivências, narradas nas páginas deste primeiro capítulo, interrogo: **O que é produzido/tomado como “aluno-problema”? De que maneiras as práticas sociais, entre elas, as escolares, fabricam cotidianamente esses alunos? Como se lida, no cotidiano escolar, com o sujeito interpretado como “problema”? As nomeações utilizadas para descrever os alunos apenas os descrevem ou produzem outras implicações, talvez subjetivando-os?**

Instigada por essas questões, busco situar ao leitor e à leitora, no próximo capítulo, as ferramentas conceituais que utilizo neste estudo, produzindo meus modos de olhar e problematizar a escola e um dos elementos de sua produção: o “aluno-problema”.

... UMA DAS INVENÇÕES DAS PRÁTICAS ESCOLARES: O “ALUNO-PROBLEMA”

Quando fala de *invenção*, Nietzsche tem sempre em mente uma palavra que opõe a invenção, a palavra *origem*. Quando diz *invenção* é para não dizer *origem*... (FOUCAULT, 1999, p.14).

Neste capítulo, discuto e proponho um campo teórico que me ofereça sustentação para problematizar a noção de “aluno-problema”, tomando-o como *invenção* de práticas sociais, dentre elas, as escolares. Dessa forma, autorizo-me a “emprestar” de Nietzsche, via Foucault, o conceito de *invenção* ao pôr em questão as noções de *interioridade* e de *sujeito de uma essência*, adquiridas na minha formação como psicóloga.

Para tanto, organizei a escrita em seções, trazendo as discussões conceituais a partir das quais venho olhando para meu problema de pesquisa.

O SUJEITO: PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Em *O sujeito e o poder*, ao introduzir suas discussões sobre o sujeito, Foucault (1995) diz que pretendeu, com seu trabalho, “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (p.231). Também no seu texto *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*, ao falar de sua recusa em fazer uma teoria do sujeito, mostra que o que lhe interessa é “a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito em relação aos jogos de verdade” (p.275) e aponta:

Procurei mostrar como o próprio sujeito se constituía, nessa ou naquela forma determinada, como sujeito louco ou são, como sujeito delinqüente ou não, através de um certo número de práticas, que eram os jogos de verdade, práticas de poder, etc. Era certamente necessário que eu recusasse uma certa teoria *a priori* do sujeito para

poder fazer essa análise das relações possivelmente existentes entre a constituição do sujeito ou das diferentes formas de sujeito e os jogos de verdade, as práticas de poder, etc. (FOUCAULT, 2004, p.275).

Os escritos do autor incitam-me a pensar nesses movimentos que experienciamos/produzimos constantemente em nossa vida cotidiana, nas relações que estabelecemos e que vão nos tornando o que, provisoriamente, somos. Nessa perspectiva, questiono a possibilidade de afirmarmos *eu sou* como algo definitivo, apontando para a nossa transitoriedade: *eu estou sendo...*

Ao propor a genealogia como ferramenta que se opõe às pesquisas de origem, Foucault (2003a) objetiva

[...] marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (p.15).

Dessa forma, segundo o autor, é possível mostrar as discontinuidades das formações discursivas e dos efeitos/marcas que produzem, apontando para a inexistência de uma essência nas coisas, senão que elas são interpretações, modos transitórios de serem decifradas/significadas. Nessa direção, Dreyfus e Rabinow (1995) discutem que, “para a genealogia, não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. A genealogia busca discontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados” (p.118).

É nesse sentido que estou olhando e pensando as coisas do mundo (entre elas, o sujeito) enquanto produções provisórias das e nas práticas cotidianas, nos acontecimentos, nos descaminhos, nos embates... Assim, nem as coisas que dizemos existir no mundo, nem o sujeito têm uma história linear, evolutiva, ordenada e passível de reconhecimento.

Em sua tese de Doutorado, quando interroga o corpo (entendido como um sistema vivo, que se produz nas inter-relações com meio) em sua

historicidade, tomando-o como “produto de relações processadas historicamente em diversas práticas sociais”, Souza (2001) afirma:

... estou pensando em uma pessoa ou em pessoas – corpos(s) – que se encontram implicadas em práticas sócio-culturais cotidianas de categorização (identificação-diferenciação, pertencimento-exclusão, etc) que, historicamente, a(s) atravessa(m) e produz/produzem, marcando no(s) corpo(s) o que denominamos identidades – quem sou eu e a quem pertencem – portanto, uma pessoa ou pessoas profundamente implicada(s) nas práticas vividas (p.121).

Os elementos trazidos por Souza (2001) auxiliam-me no processo de compreender a constituição do(s) sujeito(s) enquanto processos não-lineares, na medida em que podem ser constantemente atravessados pelo inesperado, pelos acontecimentos que muitas vezes compõem os cotidianos. Além disso, reforça meu entendimento de que as práticas cotidianas que vivenciamos constituem os lugares que passamos (pelo menos temporariamente) a ocupar nos grupos sociais aos quais pertencemos.

Ao discutir o sujeito como constituído em redes sociais, Norbert Elias (1994) vai dizer que o ser humano, em sua singularidade, é “gerado e partejado por outros seres humanos” (p.26), sinalizando para a existência e o papel dos grupos sociais, dentre eles, a cadeia entre pais e filhos. Para o autor:

Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas (idem, p.26-27).

Um recém-nascido, para ele, comporta múltiplas possibilidades de individualidades, porém, as formas de *ser* que esse indivíduo vai assumindo no decorrer de sua vida são constituídas nas suas relações com as pessoas com quem convive; “o que confere a sua substância animal à qualidade de seres humanos, principalmente seu autocontrole psíquico e seu caráter individual, assume a forma que lhe é específica dentro e através de relações com os outros” (ELIAS, 1994, p.35).

Ao utilizar a metáfora da rede de tecido para falar de seu modo de entender a constituição do sujeito humano, o autor discute:

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua ligação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele (ELIAS, 1994, p.35).

Elias afirma, ampliando a discussão, que as relações interpessoais vão muito além desse exemplo espacial da rede e que devemos imaginá-la constantemente sendo tecida e destecida, pois “é assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar. A pessoa individual não é um começo e suas relações com as outras não tem origens primeiras” (ELIAS, 1994). Nessa perspectiva, estamos em constante e ininterrupto processo de fabricação de nossas subjetividades a partir de práticas externas de subjetivação, as quais passam a ser exercidas sobre si.

Na medida em que penso o sujeito como *invenção* das práticas sociais, entendo ser necessário olhar para as relações de poder/saber implicadas nos processos cotidianos de produção de subjetividades. Foucault (1995), ao dizer que o tema central de suas pesquisas é o sujeito e que este se constitui nas relações, refere que, “enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (p.232). Num movimento teórico em que busca demarcar diferenças entre os estados de dominação⁹ e as relações de poder, o autor refere que estas últimas:

⁹ Para Foucault (2004), os estados de dominação caracterizam-se pela cristalização e pelo bloqueio das possibilidades de resistência, de mobilidade, de embate, de luta, tornando a relação de poder fixa, imobilizada, impossibilitando o movimento e as estratégias de modificação.

[...] têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas.[...] há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político (FOUCAULT, 2004, p.266).

O autor ocupa-se com as implicações das relações de poder na constituição do sujeito. Para ele, 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” (FOUCAULT, 1995, p.235). Ao falar em poder, não se refere a algo que teria um caráter repressivo, que funcionaria como uma imposição; ao contrário, afirma:

Se o poder fosse somente repreensivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato, ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2003a, p.8).

Machado (1982, p.191-192), ao discutir os estudos genealógicos empreendidos por Foucault, vai dizer que o poder não tem uma localização específica na estrutura social, mas funciona como uma rede de dispositivos à qual ninguém escapa. Para ele, não existe o poder, mas sim relações de poder em que uns controlam as ações dos outros, sendo, portanto, passíveis de ser encontradas ou disseminadas em todo o campo social. Segundo o autor:

Esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se estende por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de força (MACHADO, 1982, p.192).

Nessa perspectiva, o poder, ao ter um caráter relacional, é dinâmico, flexível, estratégico, forma difícil de ser capturada, em que o sujeito e suas ações são seus efeitos e agentes. O poder aparece como algo produtivo, produzindo a todos nós enquanto sujeitos. Constituímo-nos

nessas relações na medida em que o exercemos e/ou a ele resistimos. Para Foucault, aquilo que define uma relação de poder é o fato de ser:

(...) um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e, que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (1995, p.243).

Em outro momento de seus escritos, Foucault discute o indivíduo produzido pelas práticas disciplinares enquanto tecnologias do poder. Refere:

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 (1998, p.161).

É através dos mecanismos disciplinares, que já existiam anteriormente de forma fragmentada e isolada, sendo aperfeiçoados a partir dos séculos XVII e XVIII (articulados entre si nas instituições disciplinares) como técnicas de gestão dos homens, que...

(...) os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que 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, 2003a, 107).

Foucault (1995) alerta sobre os riscos que corremos quando pensamos em analisar as relações de poder a partir de espaços institucionais fechados, sugerindo que se analisem as instituições *a partir* das relações de poder. Isso porque, para ele, “as relações de poder se enraízam no conjunto da rede social” (p.247), em que a possibilidade de “ação sobre a ação dos

outros” (idem, ibidem) existe em toda e qualquer relação. Além disso, para o autor, essa mesma possibilidade produz “múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre nós mesmos e sobre os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, organização mais ou menos refletida, que definem formas diferentes de poder” (idem, ibidem).

Nesse sentido, busco, neste estudo, olhar para essa articulação de forças, de estratégias, de movimentos que, atravessando as relações de poder num determinado espaço educativo, produzem os alunos tomados como “problemas”.

O SUJEITO COMO FABRICAÇÃO DA MODERNIDADE

Márcio Alves da Fonseca (1995), nas suas discussões sobre a constituição do sujeito, a partir dos escritos de Foucault, refere que o indivíduo moderno é visto como produto das práticas disciplinares, “produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado das relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição” (p.70). Diferentemente do que ocorria em períodos históricos anteriores, quando o indivíduo era formado por mecanismos histórico-rituais, a introdução das disciplinas faz com que ele passe “a ser produzido por mecanismos científico-disciplinares” (p.71), tornando-se, dessa forma, aquilo que Foucault (apud FONSECA, 1995) nomeia “homem calculável” (idem, ibidem).

Nas discussões que levanta acerca da fabricação do corpo dócil e útil a partir do funcionamento das disciplinas no sistema prisional, Foucault (1998) aponta para um movimento de generalização das práticas disciplinares a partir do século XVII, na medida em que estas se estenderam por todo o corpo social. Para Fonseca (1995), essa

[...] disciplinarização da sociedade, conseguida pela generalização dos mecanismos disciplinares dispersos pelo carcerário, tem como produto essencial o indivíduo moderno. Este é seu maior efeito: produzir uma individualidade que corresponda às expectativas de uma acumulação e uma gestão útil dos homens; produzir o indivíduo

comum, de todos os dias e de todos os lugares, e não o indivíduo singularizado por atos e datas especiais; produzir um indivíduo que permita a extração de algo de todas as suas atividades e de seus momentos; produzir, enfim, indivíduos dóceis e úteis (p.75).

Dessa forma,

A chave para a compreensão da individualidade moderna (dócil e útil) no pensamento de Foucault está em se partir da noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber e na identificação de tais relações. O sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela.[...] antes de origem e fonte, o sujeito é produto e efeito (FONSECA, 1995, p.75).

A noção de sujeito moderno, para Silva (1995), não passa de uma construção contingente, social e historicamente característica de uma época específica. Para ele:

Na perspectiva moderna, o sujeito é considerado como uma essência que preexiste à sua constituição na linguagem e no social. [...] Ele é visto como capaz de autonomia e independência – se convenientemente educado – em relação à sociedade. Sua consciência é dotada de um centro, origem e fonte única de todas as suas ações. Além disso, essa consciência é unitária e não dividida, partida ou fragmentada. Ele é auto-idêntico, tendo como referência última apenas a si mesmo. É esse sujeito que constitui a possibilidade da existência da sociedade e da política modernas. [...] Do ponto de vista pós-moderno [...] o sujeito moderno só existe como resultado dos aparatos discursivos e lingüísticos que assim o construíram. Aquilo que é visto como essência e como fundamentalmente humano não é mais do que o produto das condições de sua constituição. O sujeito moderno, longe de constituir uma essência universal e atemporal, é aquilo que foi feito dele. Sua apresentação como essência esconde o processo de sua manufatura (SILVA, 1995, p. 248).

Esses autores possibilitam pensar que essas noções tão usuais e não problematizadas de sujeito possuidor de uma essência não passam de construções da Modernidade. As instituições modernas, entre elas a escola, farão uso de diversas estratégias com a finalidade de dar conta da produção desse sujeito enquanto algo “manufaturado”.

Ao lançar um olhar genealógico sobre as práticas que funcionam no interior de determinadas instituições, Foucault situa a partir do século XVIII a emergência de técnicas cada vez mais minuciosas de controle do corpo. Especialmente a partir dos séculos XVII e XVIII, no interior de

instituições como o hospital, a fábrica, a escola e o exército, vão funcionar e articular-se um conjunto de técnicas, táticas, com a finalidade de produzir corpos dóceis e úteis para o sistema onde eles se encontram inseridos, configurando-se, segundo ele, uma “anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1998, p.120). Para o autor:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar as “disciplinas”. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 1998, p.118-119).

De acordo com Veiga-Neto (2001), as disciplinas articulam-se em torno de dois eixos que não se separam: o eixo do corpo e o eixo dos saberes (p.11), fazendo parte de processos de subjetivação na medida em que, a partir das regras disciplinares, assumimos como naturais os limites aos quais nos submetemos enquanto sujeitos. Para o autor, “o poder disciplinar age sempre sobre algo que tem vida, ou seja, sobre algo que ocupa um lugar no espaço e existe num tempo finito” (p.12).

Retomo novamente as reflexões de Silva (1995) quando este mostra que os questionamentos pós-modernistas têm destacado também o “caráter disciplinar da organização moderna do saber e do conhecimento” (p.251). O autor cita Foucault para destacar que a disciplinarização do saber está estreitamente implicada com relações de poder. Refere que “a educação moderna é a instituição disciplinar por excelência” (ibidem) em dois sentidos: num sentido epistemológico, por estar organizada em torno de disciplinas, e num sentido político, por ser a instituição encarregada da disciplina.

De acordo com Veiga-Neto (2001), se entendermos o poder disciplinar como algo que se exerce de maneira microscópica sobre o corpo e que está distribuído por toda a rede social, poderemos visualizar

[...] as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades

quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais (p.10).

Ao falar das funções das instituições disciplinares, entre elas, a escola, Foucault (1999) mostra que:

Primeiramente [...] se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos. [...] É preciso que o tempo dos homens seja oferecido ao aparelho de produção; que o aparelho de produção possa utilizar o tempo de vida, o tempo de existência dos homens. [...] A segunda função das instituições de seqüestro é não mais a de controlar o tempo dos indivíduos, mas a de controlar simplesmente seus corpos. [...] É muito curioso observar, por exemplo, como a imoralidade (a imoralidade sexual), constituiu, para os patrões das fábricas do começo do século XIX, um problema considerável. [...]...se trata, no fundo, não somente de apropriação, de extração da quantidade máxima de tempo, mas, também, de controlar, de formar, de valorizar, segundo um determinado sistema, o corpo do indivíduo (p. 115 - 119).

Uma terceira função, segundo o autor, diz respeito ao estabelecimento de um novo tipo de poder, polivalente, por ser, ao mesmo tempo, econômico (salário em troca do trabalho dos indivíduos), político (há a delegação, a alguns, do direito de dar ordens, de regular, de expulsar, de aceitar a outros) e judiciário (alguns têm o direito de punir e recompensar outros, a partir de situações de julgamento) (FOUCAULT, 1999, p.120).

Aponta, ainda, Foucault (1999) uma quarta característica do poder: o fato de ser epistemológico, por “extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por estes diferentes poderes” (p.121). Tal prática, segundo o autor, potencializa a eficácia do poder disciplinar, possibilitando o acompanhamento e averiguação constante das estratégias disciplinares já utilizadas, bem como seu aperfeiçoamento, a partir justamente da formação de um saber sobre os indivíduos, extraído da observação de seus comportamentos.

Esse saber, para o autor:

Nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc. Vemos assim nascer, ao lado desse saber tecnológico, próprio a todas as instituições de seqüestro, um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da psicologia, da psico-

sociologia, da criminologia, etc. É assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir do que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá novas formas de controle (FOUCAULT, 1999, p.121-122).

Esses mesmos 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 – de produção, entre outros sujeitos, dos alunos tomados como “problemas”.

O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS NA ESCOLA MODERNA

Em *A Maquinaria Escolar*, Júlia Varela e Fernando Alvarez–Uria (1992) buscam desnaturalizar a Escola Moderna, apontando para a necessidade do questionamento de seus pretendidos caracteres de universalidade e de eternidade. Nesse texto, os autores trazem um olhar genealógico para mostrar que a escola que temos hoje conta “com pouco mais do que um século de existência” (p.68). Segundo eles, uma série de elementos historicamente produzidos possibilitaram a emergência dessa maquinaria-instituição:

1. a definição de um estatuto da infância.
2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças.
3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos.
4. a destruição de outros modos de educação.
5. a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p.69).

Esse olhar genealógico sobre as escolas possibilita-nos pensar a instituição escolar e os elementos que ali funcionam – o currículo, os conteúdos escolares, a avaliação, o aluno, etc. – como fabricados/produzidos para atender a determinados interesses políticos, econômicos, governamentais, de gestão dos indivíduos e da população, segundo as exigências e necessidades de cada época e sociedade.

Foucault (1999) olha para a instituição escolar, bem como para outras instituições (fábrica, hospital, manicômio, asilo, prisão), enquanto espaços criados não para excluir os indivíduos, mas para fixá-los em aparelhos de normalização, objetivando sua ligação a “um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma” (p.114).

A escola enquanto uma das instituições fundadas na Modernidade cujo projeto pretende produzir um determinado tipo de sujeito para atender as demandas sociais vem utilizando um conjunto de práticas para atingir seus objetivos: ocupa-se dos comportamentos, dos ritmos, dos desejos, da sexualidade, das relações, enfim, do modo de ser.

Ao discutir o funcionamento do que nomeia como *instituições de seqüestro*, Foucault vai dizer que “o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento, se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior” (1999, p.120). O autor ainda questiona: “Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (idem, p.121).

Outras contribuições para pensar o funcionamento da escola, encontro em Silva (1995). Esse autor, ao problematizar a produção do sujeito moderno enquanto tarefa central da educação e da escola moderna, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, aponta que “a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua autonomia, independência e emancipação” (p.248). Segundo ele, sem essa idéia de sujeito moderno, não há possibilidade de uma educação moderna (idem, *ibidem*).

Varela (2000), ao discutir o processo de disciplinamento¹⁰ dos corpos na instituição escolar, refere que “as disciplinas foram técnicas de adestramento e individualização que pretendiam maximizar as forças dos

¹⁰ Sobre essa mesma questão – os processos disciplinares na escola – auxiliaram-me significativamente na construção desses entendimentos as discussões que já vem sendo empreendidas há algum tempo por Maria Luísa Xavier, junto a esta Universidade, nas quais a autora analisa a construção do sujeito/aluno, o disciplinamento escolar bem como os movimentos de inclusão. As bibliografias utilizadas encontram-se nas referências bibliográficas dessa dissertação.

indivíduos, otimizar seu rendimento e, ao mesmo tempo, extrair deles saberes e lhes conferir uma determinada natureza” (p.92). Dentre as técnicas disciplinares, segundo a autora, as práticas de exame permitiram a esse tipo de poder penetrar “nos sujeitos, em seus corpos, em suas mentes e gestos, mediante um mecanismo de objetivação que tornou invisíveis suas relações de força” (idem, *ibidem*).

As práticas disciplinares funcionavam/funcionam como estratégias que pretendem a homogeneização da multiplicidade presente nas massas – todos iguais, fazendo as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma maneira. As escolas, para Núria Perez de Lara Ferre (2001), fundamentadas em discursos de igualdade, progresso, ordem, entre outros, tentam produzir sujeitos produtivos, obedientes, auto-conscientes, “retos”, através de um conjunto de práticas disciplinares. Conforme a autora:

a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém [...] com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós (LARA FERRE, 2001, p.196).

Diante desse projeto moderno, um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas acaba sendo diminuir ou reduzir o máximo possível o que se diferencia, as forças contrárias que aparecem no processo de homogeneização. Talvez esse seja um de seus maiores problemas, se levarmos em conta que tal impossibilidade coloca em xeque a própria finalidade da escola, centrada nos princípios da Modernidade.

As teorias educacionais modernas, segundo Silva (2000), baseiam-se na concepção de que “o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia” (p.250). Fundamentadas nos princípios e conceitos do Iluminismo, sustentam a perspectiva de que, para se chegar ao ideal de uma sociedade racional, progressista e democrática, é necessário formar sujeitos racionais e autônomos - cidadãos “democráticos” - e transmitir conhecimentos “científicos”.

Para Silva (2000), entre outras características, o campo educacional é marcado: pela onipresença e “necessidade” de

metanarrativas¹¹; pela concepção de sujeito e de consciência como centrais e centrados; por aspectos de regulação e de governo; por concepções humanistas de sujeito autônomo e dotado de uma essência; por binarismos em que resplandece a idéia da existência de opressores/oprimidos; pela idéia soberana da Razão; e, por fim, pela ênfase no papel intelectual do/a professor/a e na busca de mudança do educando. Para o autor, “utopias, universalismos, grandiloqüências, narrativas mestras, vanguardismo: esse o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam” (idem, p.248).

Todavia, para o autor, a perspectiva pós-estruturalista vem introduzir algumas mudanças teóricas que questionam os pressupostos sobre os quais se assenta a escola moderna. Ao tomar o sujeito como construído *na* e *pela* linguagem em um mundo preexistente a ele, tal perspectiva interroga a concepção do sujeito autônomo e portador de uma consciência. Ao mesmo tempo, problematiza a noção da linguagem, que deixa de ser encarada como “veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’” (SILVA, 2000, p.249), passando a ser compreendida como “um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado...” (idem, *ibidem*).

Em relação às idéias de conhecimento e saber enquanto “fonte de libertação, esclarecimento e autonomia” (SILVA, 2000, p.250) e da possibilidade de se “chegar a um conhecimento não mistificado do mundo social” (idem, *ibidem*), a posição pós-estruturalista discute as relações entre saber e poder, apontando que “todo saber/conhecimento torna-se igualmente suspeito de vínculos com poder” (idem, *ibidem*). Simultaneamente, o poder como algo que se possui passa a ser problematizado (a partir dos escritos de Foucault), sendo visto como algo que se exerce e que atua de modo invisível no corpo social, perpassando as relações e estando estreitamente vinculado ao saber. Tais entendimentos

¹¹ Podemos tomar Metanarrativas enquanto teorias que se propõem a ser as mais abrangentes possíveis, buscando uma compreensão total da estrutura. A estrutura pode ser compreendida como a característica das relações entre os elementos de um fenômeno e/ou objeto. É o que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é o que faz com que o conjunto se sustente. O Estruturalismo, enquanto gênero de teorização social, privilegia a noção de estrutura (SILVA, 1999).

possibilitam, então, problematizar tanto as noções de conhecimento como sendo neutro, quanto as ações implicadas no conhecer, uma vez que as relações e as práticas que ocorrem na instituição escolar se encontram implicadas em relações de saber/poder.

Nessa perspectiva, interroga-se também o papel do intelectual (professor/a, acadêmico/a), que, na visão moderna, segundo Silva (2000), é “colocada sempre numa posição afastada, na melhor tradição iluminista, vai contribuir com um saber/conhecimento desinteressado para o avanço e progresso da vida social” (p.251). Por estarem - poder e saber - vinculados, o saber da/do intelectual é parte essencial e integrante das relações de poder (idem, ibidem). As implicações desses entendimentos nas práticas de professores/as aparecem na medida em que “sua própria relação com os estudantes deve ser mantida constantemente em xeque, tendo em vista seu possível envolvimento em processos de regulação e controle” (idem, ibidem).

No que tange aos aspectos de regulação e controle que acontecem no âmbito da educação e da pedagogia, a posição pós-estruturalista (tomando por base os escritos de Foucault) enfatiza o caráter produtivo e necessário do poder (na medida em que este constitui identidades e subjetividades), contrapondo-se às teorias críticas marxistas, que entendem o poder como repressor, como opressor, como algo que distorce. Para Silva:

As identidades e subjetividades assim produzidas não representam nenhuma distorção, nenhum desvio em relação a alguma essência humana que, se deixada livre ou “bem” encaminhada, seguiria seu “verdadeiro” curso (2000, p. 252).

Quando discute a inseparabilidade entre regulação e saber, o autor vai dizer que as matérias escolares, por estarem vinculadas à educação escolarizada enquanto dispositivo¹² de governo e controle, “contêm

¹² Para Michel Foucault (2003a), 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). O autor complementa apontando o dispositivo como “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”, visando a atender uma determinada urgência ou necessidade (p.246).

necessariamente aspectos regulativos, dos quais não podem ser separadas” (p.253).

Remetendo a Derrida, Silva (2000) discute e problematiza os binarismos (teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura,...) que habitam a educação. Para ele, as concepções Iluministas propõem que, nos binarismos, um termo (o positivo) representa a superação do outro (o negativo), supondo que ambos os lados sejam dotados de uma essência. O autor faz uso do par “reprimir/liberar” para discutir os binarismos. Para ele:

...veremos que “liberar”, por exemplo, não representa o “outro” de “reprimir”, mas apenas um lado de uma identidade: a da essência humana que deve ser reprimida ou liberada, conforme for o caso e a época (idem, p.253).

Problematizar os binarismos implica olhar de outro modo para a proposição e busca por um significado “verdadeiro”, que seria a referência ou a origem dos demais significados (SILVA, 2000). No campo educacional, é possível perceber o quanto tais discursos atravessam as práticas escolares: a existência e a busca da “verdade” sobre aquilo que vemos e dizemos existir, as estratégias para o alcance do sentido originário e imutável, por exemplo.

Por fim, outra problematização necessária em torno dos pressupostos fundamentais do campo educacional diz respeito ao fato de que a idéia hegemônica de Razão deve ser encarada como “produto de uma construção histórica que deve suas características às condições da época em que foi desenvolvida e não a uma essência humana abstrata e universalizante” (SILVA, 2000, p. 256). Dessa perspectiva, torna-se necessário repensar os entendimentos que temos de sujeito pensante e racional. Se tomarmos o pensamento como algo dotado de um “caráter relacional, contextual e histórico” (idem, ibidem), então, as noções de sujeito da Razão do Iluminismo não podem fazer sentido nos momentos atuais em que vivemos.

Ao questionar os pressupostos modernos nos quais as escolas ainda hoje centram suas práticas, volto novamente às minhas vivências em ambientes escolares. Resgatando as lembranças que apontam para a impossibilidade de concretização dos pressupostos Iluministas, lembro-me

da existência permanente de situações de “crise” nas escolas, seja por “problemas” pela constante “desvalorização” dos professores, seja pelas dificuldades encontradas nas tentativas de tratar todos de maneira igualitária, bem como de formar sujeitos dentro de determinadas regras a partir das práticas educativas.

O “ALUNO-PROBLEMA”: A CONSTITUIÇÃO DO ANORMAL

Nesta seção, percorro algumas discussões conceituais que me permitem olhar para a emergência daquilo que chamo, neste estudo, de “aluno-problema”.

Em suas discussões sobre os conceitos de normal e anormal, a partir dos estudos de Foucault, Márcio Alves da Fonseca (2002) refere que tais conceitos estão intimamente ligados à noção de “desenvolvimento”. Essa noção emerge das práticas de psiquiatrização da infância, especialmente no século XIX. Para Fonseca (2002):

Esta noção permitirá o estabelecimento de uma certa linha de separação entre vários tipos de caracteres. Em alguns indivíduos, haveria uma interrupção no desenvolvimento psicológico; em outros, não há interrupção, mas apenas uma lentidão, e nenhuma dessas situações implicaria forçosamente em loucura, em doença mental. A importância de tal distinção está na idéia de que o desenvolvimento não é algo de que se é dotado ou de que se é privado, mas consiste num processo que afeta a vida psicológica e orgânica do indivíduo. O desenvolvimento seria uma dimensão comum a todos os indivíduos, podendo ser mais lento em alguns, ou mesmo ser interrompido em outros. O desenvolvimento seria, portanto, uma espécie de norma através da qual é possível situar alguém. Face tal noção, desenha-se uma dupla normatividade: uma normatividade que será aquela do adulto (aparece como o fim ideal do término do processo de desenvolvimento) e uma outra normatividade que seria uma certa média para as crianças (a média no seu desenvolvimento) (p.246).

Nas instituições escolares, os processos disciplinares têm a finalidade de capturar todos os sujeitos que ali circulam, porém dirigem-se de maneira mais intensa a uma parte do grupo social: às crianças, compreendidas, na perspectiva evolutiva, como *incompletas*, *imaturas*, necessitando desenvolver-se para chegar ao ápice de seu desenvolvimento – a condição adulta. Para ilustrar essa discussão, trago um fragmento extraído

de uma obra escrita por psiquiatras e psicólogos gaúchos, abordando a questão do aluno-problema¹³.

Consideramos, no presente artigo, aluno-problema aquele que entrava seu desenvolvimento pessoal, impedindo um funcionamento flexível e harmonioso. [...] O aluno-problema é uma criança-problema. Para o entendimento e manejo efetivo da integração em sala de aula, o primeiro passo deve ser o de avaliar o grau de comprometimento da criança e associar o nível de desempenho do aluno ao momento em que o processo de desenvolvimento dessa criança se viu prejudicado (FERREIRA E ARAÚJO, 1996, p. 30).

Ora, não é difícil de perceber, nesse fragmento, o entendimento que embasa tal obra: a existência de uma interioridade. O aluno-problema traz uma essência problemática, que é uma criança-problema, o que barra seu desenvolvimento, o processo “natural” a ser percorrido. Esse entendimento aponta para uma concepção evolutiva de sujeito, que vê a criança como um ser em desenvolvimento e, por isso, incompleta, tendo um caminho normativo de crescimento a ser percorrido.

Larrosa (1998), ao discutir a infância e nossas intervenções nela, refere que:

[...] a infância é o outro: o que, sempre muito além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida (p. 69).

Pensar a infância como o outro, aquele que traz a condição de acontecer e de escapar aos projetos estabelecidos para ele, cria a possibilidade de vermos, então, o sem-fim de tentativas de produzir conhecimentos, de estabelecer procedimentos, pedagógicos ou não, para que se atinja a criança idealizada – satisfeita, quietinha, aprendente, interessada, dócil, “normal” – pelo olhar dos adultos. Se, por um lado, os entendimentos, as práticas, os métodos extraídos e direcionados à infância transformaram-

¹³ Note-se que, no título da obra, *O aluno problema – Transtornos emocionais de crianças e adolescentes*, não há a utilização de aspas, na forma como as utilizo na escrita deste trabalho, marcando minha problematização desse conceito. Resta também dizer que essa referência bibliográfica é amplamente utilizada na academia, como base teórica na formação de psicólogos e professores.

se em tentativas de capturá-la e fabricá-la, por outro, a infância permanece sendo aquilo que nos escapa, que é diferente dos adultos, que não compreendemos totalmente, que não atingimos adequadamente, não domesticamos como gostaríamos. Algo na criança sempre foge do ideal projetado pelo adulto. Para Larrosa (1998):

A infância como algo outro não é o objeto (ou objetivo) do saber, mas o que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de todo objetivo; não é o ponto de ancoragem do poder, mas o que marca sua linha de despenhadeiro, seu limite exterior, sua absoluta impotência; não é o que está presente em nossas instituições, mas o que permanece ausente, inabarcável, brilhando sempre fora dos seus limites (p. 70).

Nesse sentido, a alteridade da infância torna sua presença um enigma que não conseguimos decifrar: algo que diz da sua absoluta diferença e heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo. Assim, pensar a infância numa outra direção exigiria olhar aquilo que nos escapa e inquieta, interrogar o que supomos saber e como agimos em relação a ela, questionando as verdades e os lugares construídos sobre e para ela (LARROSA, 1998). Isso exige dar lugar à presença da infância enquanto mistério, aquilo que é difícil de compreender e problematizar em nossas formas de escutar, de agir e de receber as crianças.

A presença, nas escolas, de indivíduos cujos ritmos e comportamentos não correspondem aos padrões da escola e também daqueles que resistem às práticas disciplinares aponta para a força da heterogeneidade ali presente. No entanto, tais indivíduos são posicionados ou como portadores de dificuldades de aprendizagem (em menor escala), aqueles que não aprendem os conteúdos escolares dentro de um padrão preestabelecido, ou como portadores de desvios de conduta/comportamento (na maioria das queixas escolares), aqueles que não correspondem às expectativas de como devem ser: disciplinados, racionais, autônomos, cooperativos, dedicados, etc.

Diante de tal diversidade, as tentativas de homogeneização produzem, muitas vezes, aquilo que é chamado de “fracasso escolar”¹⁴: trata-

¹⁴ Além dos autores trazidos no texto, para pensar a questão das noções de “fracasso escolar” e de desempenho escolar, aproximei-me das discussões realizadas por Maria

se de sujeitos que, por não corresponderem às expectativas dos pressupostos educacionais, são desqualificados, reprovados ou eliminados nos processos escolares de avaliação. Para Deacon e Parker (2000), quando “aparece” o fracasso educacional:

A reação padrão [...] consiste em fornecer mais educação, de forma que a educação se torna o remédio para seus próprios males. Entretanto, as anomalias [...] surgem, proliferam e são reforçadas, ao invés de serem superadas, como a educação proclama. A educação está planejada para fracassar; ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade (p.105).

Nesse duplo movimento que sustenta a educação, podemos pensar as práticas escolares tanto como ferramentas pedagógicas para dar conta das heterogeneidades, na tentativa de capturá-las nos processos de normalização, quanto produtoras das anormalidades e fracassos. Ao discutirem sobre essas questões, Deacon e Parker (2000) referem que “a generalização da normalização opera através da criação de anormalidades que ela [a educação], então, deve tratar e reformar” (p.105).

Tais pensamentos auxiliam-me a entender os movimentos que cotidianamente se dão, nas instituições escolares, na direção de corrigir aqueles que não se enquadram nos padrões desejados e/ou considerados normais, seja de aprendizagem, seja de posicionamento ou de comportamento.

A discussão empreendida por Zigmunt Bauman (1999) aponta para o fato de que a existência só “é moderna na medida em que se bifurca em ordem e caos, [...] em que contém a alternativa da ordem e do caos” (p.14). Tal discussão ajuda-nos a questionar as pretensões de ordem da Modernidade, na medida em que a criação da ordem cria a desordem ou o caos, como refere o autor. Para ele, “a negatividade do caos é um produto da autoconstituição da ordem, seu efeito colateral, seu resíduo e, no entanto, condição *sine qua non* da sua possibilidade (...) sem o caos, não há ordem” (p.15).

Cláudia Dal Igna (2005) em sua dissertação de Mestrado intitulada “*Há diferença?*” *Relações entre desempenho escolar e gênero*, onde a mesma analisa as noções de desempenho escolar relacionadas a questões de gênero, enquanto construções pedagógicas.

Na tentativa de organizar o mundo, estabelecem-se nomeações, categorias, padrões que se movimentam no sentido de capturar as coisas do mundo, inclusive os indivíduos. Busca-se, dessa maneira, definir também o que é normal, criando-se, simultaneamente, o que é anormal. Nesse sentido, Bauman aponta para as dicotomias, referindo:

Em dicotomias cruciais para a prática e a visão da ordem social, o poder diferenciador esconde-se em geral por trás de um dos membros da oposição. O segundo membro não passa do outro do primeiro, o lado oposto (degradado, suprimido, exilado) do primeiro e sua criação. Assim, a anormalidade é o outro da norma, o desvio é o outro do cumprimento da lei, a doença é o outro da saúde [...] a insanidade o outro da razão, o estrangeiro o outro do súdito do Estado, o público leigo o outro do especialista. Um lado depende do outro, mas a dependência não é simétrica. O segundo lado depende do primeiro para o seu planejado e forçado isolamento. O primeiro depende do segundo para sua auto-afirmação (1999, p.22-23).

As questões que o autor levanta movem-me no sentido de atentar para a necessidade que temos de encontrar/produzir categorizações, explicações, procedimentos para aquilo ou aquele que foge ao que tomamos como normal, na busca de garantir a suposta normalidade.

Os entendimentos que apresentei nesta seção levam-me a direcionar o meu olhar não para o indivíduo-aluno, mas para a rede de elementos que se engendra no cotidiano escolar, fabricando o “aluno-problema”, a rede à que ele acaba por submeter-se e em que se constitui.

POSSIBILIDADES OUTRAS DE SUBJETIVAÇÃO?

Ao entender o sujeito como produzido, fabricado nas práticas sociais, Foucault (1995) aponta para a importância de realizarmos a análise crítica do tempo presente, do que nos tornamos e estamos sendo neste momento, a fim de que possamos vir a ser de outro modo e criar outras formas de intervenção. A respeito de como olhar as práticas que nos constituíram, ele vai dizer:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento”

político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno (FOUCAULT, 1995, p.239).

Foucault impele-nos a pensar em “estratégias de luta” que promovam “novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (idem, *ibidem*). Essas lutas giram, segundo o autor, entre outros elementos¹⁵, em torno da questão “quem somos nós?”, propiciando problematizações em torno daquilo que é dito e determinado sobre nós, seja por questões econômicas e/ou ideológicas, seja pelos discursos científicos que se autorizam a dizer a “verdade” sobre os outros.

Ao colocar em questão a noção de verdade enquanto “coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar” (FOUCAULT, 2003a, p. 13), Foucault vai dizer que a verdade é o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (idem, *ibidem*). Nesse sentido, torna-se necessário olhar para os entrecruzamentos, os movimentos, os procedimentos através dos e para os quais tais verdades são produzidas. Para o autor:

A verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela colhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2003a, p.12).

Com o propósito de pôr em questão as “verdades” que nos constituem como “psicóloga”, “pesquisadora”, “professor/a”, “diretor/a”, “aluno/a”, “aluno/a-problema”, “mulher”, “homem”, “mãe”, “criança”, “adulto”, busco, neste trabalho, movimentar-me no sentido de criar possibilidades de (re)pensar e (re)significar quem estou/estamos sendo neste

¹⁵ Segundo Foucault (1995, p.235), há “três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão).

momento de minha/nossas vidas. Parece-me que tal movimento pode oferecer condições para pensarmos sobre o que estamos fazendo com os outros e com nós mesmos, assim como para aprendermos sobre nossa transitoriedade, abrindo possibilidades de vivermos o nosso tempo presente de outros jeitos, de outras maneiras, com outros sentidos.

No próximo capítulo, narro os caminhos que percorri nesta pesquisa, as tentativas de aproximar-me dos ditos “alunos-problema” e da rede que os constitui subjetivando-os. Tento ver possibilidades de pensarmos outros modos de agir em relação ao outro nas práticas escolares.

CONSTRUINDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE OLHAR

Constituídas minhas questões de pesquisa – **Que elementos sociais se articulam produzindo o “aluno-problema?” Como se lida no cotidiano escolar com o aluno visto como “problema”? Como esses alunos são narrados? Que efeitos as nomeações geram nesses alunos?** –, era necessário pensar em alguns caminhos a serem trilhados e em modos de olhar para o cotidiano escolar. Na tentativa de buscar aproximações com meu objeto de pesquisa, estabeleci algumas estratégias, maneiras de caminhar e caminhos a percorrer que me possibilitaram pensar de outro modo as práticas que ocorriam/ocorrem na escola.

Busquei, primeiramente, conhecer os modos de conduzir as pesquisas em Educação vinculadas à perspectiva pós-estruturalista. Olhei para trabalhos desenvolvidos anteriormente e para outros ainda em andamento no Programa de Pós-Graduação e na Linha de Pesquisa aos quais me vinculo. Essas leituras levaram-me a pensar a pesquisa em Educação como produzida na trama da vida, entrelaçada às vivências, experiências, aprendizagens do pesquisador. Ao apresentar minhas opções metodológicas, utilizo-me das palavras de Sandra Corazza (2002), que discute:

Uma 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 e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (2002 p.124).

Ainda nesse sentido, Bujes (2002), ao discutir a emergência de uma pesquisa, diz que

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (p.14).

Ao tomar as inquietações relatadas no primeiro capítulo como ponto de partida, pretendi produzir conhecimentos que fizessem uma diferença, mesmo que provisória, contestável e circunstancial, para mim e para o espaço escolar onde realizei esta pesquisa. Para mim, na medida em que tais conhecimentos pudessem criar possibilidades para eu pensar de outro modo as práticas que vinha/venho exercendo enquanto psicóloga e pesquisadora – práticas essas implicadas na produção de verdades e subjetividades. Para o espaço escolar, a partir das problematizações e das outras formas de pensar e de agir que pudessem ser suscitadas diante dos desafios vivenciados ali. Nesse sentido, comprometi-me com a direção da escola a fazer discussões sobre aquilo que fui percebendo no decorrer da pesquisa. Tal estratégia poderia possibilitar tanto o compartilhar e a colaboração com as pessoas envolvidas, quanto a produção de questionamentos e de outras formas de atuar nas práticas escolares cotidianas, sejam as dos professores, sejam as minhas.

Segundo Dreyfus e Rabinow (1995), para Foucault, o investigador não funciona como um espectador desligado. Ao contrário, está envolvido nas práticas que investiga e é também por elas produzido (p.115). Em relação ao *que* e *como* olhar e às produções do investigador, Veiga-Neto alerta sobre a “total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo” (2002, p.36). Esse autor diz:

...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. Isso diminui nossa ingenuidade e pode nos deixar bem mais atentos...(idem, ibidem).

Uma questão que se coloca refere-se a minha entrada na escola, o que não ocorreu de forma neutra, trazendo intencionalidades e implicando

efeitos nas pessoas com quem entrei em relação. O entendimento do papel do investigador como implicado na produção de subjetividades levou-me a interrogar os efeitos que eu poderia produzir pela minha presença no espaço escolar onde realizei a pesquisa, pelo que falei às e com as pessoas ou por aquilo que produzi na minha escrita. Isso faz-me pensar sobre a importância e a necessidade de o investigador problematizar constantemente suas práticas.

Ao vincular esta pesquisa ao campo dos Estudos Culturais, pretendi empreender questionamentos e recorrer a estratégias que pudessem servir para produzir conhecimentos úteis e reflexivos sobre as práticas da pesquisa e aquelas que funcionam naquele espaço escolar. Além disso, tive como propósito compartilhar com as pessoas que participaram do estudo os olhares que fui construindo nesse processo, não como olhares “verdadeiros”, mas talvez como uma outra forma de olhar para práticas que, muitas vezes, se tornam habituais e não-problemáticas.

Larrosa (2002) convoca-me a pensar sobre as possibilidades para minhas produções ao apontar a perspectiva de se “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (p.19). O autor discute a noção de experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p.20). Segundo ele, há no mundo atual um excesso de informações, passam-se muitas coisas que, no final das contas, impedem a experiência, pois não produzem sentidos. O autor complementa:

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, nada nos tocou, que com tudo que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2002, p.22).

É nesse sentido que pretendi que este trabalho pudesse fazer alguma diferença na minha vida e na vida das pessoas com quem pude empreender discussões em torno das minhas questões de pesquisa e das observações realizadas, possibilitando, talvez, dessa forma, um *saber de experiência* que fizesse diferença, que fizesse sentido em nossas vidas.

Foucault (2003a), ao discutir com Deleuze as relações entre teoria e prática e o papel da pesquisa, diz que a teoria é uma prática local e regional que nada deve ter de totalizadora. Para Deleuze (2003), “uma teoria é como uma caixa de ferramentas (...) é preciso que sirva, é preciso que funcione” (idem, p.71). É desse lugar de pesquisadora e da pesquisa que passo então a contar a maneira como fui conduzindo este estudo.

ENCONTRANDO/PRODUZINDO ESPAÇOS...

Estabelecidas, mais ou menos, minhas questões norteadoras, era necessário encontrar uma escola que abrisse a possibilidade de se configurar também como um espaço de investigação.

Foucault (2003), falando sobre as maneiras de conduzir suas pesquisas, traz a possibilidade de constituirmos espaços de investigação no nosso cotidiano, nos lugares por onde circulamos. Diz ele 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 e dos alvos que procuro analisar, dos objetos que procuro analisar, e da maneira que tenho de analisá-los. É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousa dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco (p.230).

Como já ressaltai, meus desassossegos neste estudo tiveram sua emergência nas práticas cotidianas que desenvolvi enquanto psicóloga junto a redes escolares. Por residir em Dois Irmãos e ter trabalhado como psicóloga por três anos junto à Secretaria Municipal de Educação do município vizinho, Morro Reuter, participei de alguns encontros/seminários de educação que agregaram educadoras/es de ambos os municípios. A partir de questões levantadas nesses encontros e mencionadas no primeiro

capítulo, pude perceber que as dúvidas, as inquietações, os pensares relativos à educação eram, em sua maioria, comuns.

Num primeiro momento, pensei que o mais adequado seria desenvolver a pesquisa no município onde atuei como psicóloga junto à rede escolar. A partir da defesa do Projeto de Dissertação, em função dos questionamentos trazidos pelos professores que compuseram a banca, repensei essa escolha e fiz o movimento de realizar a pesquisa em Dois Irmãos.

As discussões trazidas pela banca chamaram minha atenção para o quanto o meu olhar e os primeiros exercícios de análises encontravam-se entrelaçados pelo lugar de psicóloga que eu exercera naqueles espaços escolares, o que trazia uma certa dificuldade para eu ver e pensar de outro modo e lugar as minhas intervenções e as dos professores. Em função disso, busquei, na rede escolar de Dois Irmãos, a possibilidade de um espaço para desenvolver a pesquisa que me propunha.

A escolha de uma escola localizada no lugar onde residio e onde trabalho como psicóloga não é, certamente, uma escolha neutra. Entendo-a como uma escolha permeada pela minha vontade de compartilhar com esse lugar (e não com outro) meus questionamentos empreendidos durante o Mestrado em Educação. Enquanto pesquisadora, sinto-me comprometida com a possibilidade de articulações entre as pesquisas realizadas no campo da Educação e esse lugar, que é uma referência na minha história. Ali, cotidianamente, também ocorrem muitos acontecimentos e tipos de relações que merecem ser olhados. Tal aproximação, eu vejo como valiosa pelas condições que podem ser criadas a partir de problematizações e outras formas de ver os fazeres cotidianos no espaço escolar.

O primeiro passo foi entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação e apresentar minha Proposta¹⁶ de estudo. No primeiro contato, ainda por telefone, a pessoa que me atendeu mostrou-se solícita e interessada em ouvir-me. Marcamos um momento de encontro em que fosse

¹⁶ A referida Proposta de Pesquisa encontra-se anexada a esta Dissertação, junto ao Diário de Campo – CD-ROM.

possível avaliar as condições de possibilidade para que a pesquisa se desenvolvesse numa escola daquele município.

Em abril de 2005, apresentei-me à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Dois Irmãos, contando sobre os propósitos da pesquisa para as pessoas que me receberam. Fui logo informada que havia uma demanda muito grande de encaminhamentos de alunos que apresentavam “problemas” em seus processos de escolarização. Foi-me mostrada uma carta, enviada por e-mail para a SMEC, oriunda da supervisão pedagógica e direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amanhecer¹⁷, localizada num bairro de Dois Irmãos. Essa carta solicitava que a SMEC resolvesse, com urgência, o encaminhamento de alunos para acompanhamento psicológico: um número de 25 alunos com “problemas mais graves” e pelo menos 20 alunos a serem encaminhados posteriormente, no mês de maio, talvez. A carta trouxe-me uma interrogação: como era possível determinar que esse número de alunos deveria ser encaminhado para acompanhamento psicológico dentro de um ou dois meses de aula? Fiquei curiosa para ouvir as justificativas de tais encaminhamentos.

Nesse primeiro contato com a SMEC, considerei importante marcar os propósitos de minha pesquisa: olhar para as práticas e discursos que tomam alunas e alunos como “problemas”, destacando que não pretendia realizar qualquer intervenção psicológica. Em função desse meu posicionamento, percebi uma certa frustração, pois, conhecida na comunidade como psicóloga, a expectativa era a de que eu fosse para a escola para auxiliar na resolução dos “problemas”. Questionaram-me se eu não poderia conversar/orientar esses alunos, suas respectivas famílias, as professoras, para que esses “problemas” fossem minimizados. Ouvi atentamente e retomei, mais uma vez, meus objetivos com o estudo. Disse-lhes que pretendia conhecer a escola a ser definida como local da pesquisa e empreender nela, com o grupo de professores, um trabalho que

¹⁷ Farei uso, neste trabalho, de uma nomeação fictícia para referir-me à escola onde realizei a pesquisa, objetivando, dessa forma, proteger a identidade de todas as pessoas que aceitaram participar deste estudo. Essa escola atende alunos da primeira etapa da alfabetização (antiga Pré-Escola) até alunos da 8ª série.

possibilitasse problematizações a partir do que eu fosse percebendo no decorrer do estudo.

Ao pensar sobre tais questões, percebi que havia pelo menos dois modos de receber as queixas da SMEC: por um lado, como descrições de “sintomas” dos alunos, passíveis de uma ação corretiva; por outro, como construções dos discursos pedagógicos que circulam e produzem o cotidiano escolar, passíveis, então, de questionamento.

Dreyfus e Rabinow (1995), ao discutirem os estudos de Michel Foucault, falam sobre a emergência, no século XIX, de certos discursos científicos (Ciências Humanas – Psicologia, Pedagogia, Antropologia, entre outras) sobre o sujeito e sobre o que pode se passar *com* ele. Segundo os autores, a partir das práticas do exame e da confissão, emergiram as ciências sociais subjetivantes, que, ao mesmo tempo, objetivam e subjetivam os indivíduos. Tais ciências partem do princípio “de que há uma verdade profunda conhecida e escondida” (p.198) no sujeito, utilizando diversas estratégias disciplinares, “especializadas”, para investigar tais verdades.

Entendo os diagnósticos e encaminhamentos de alunos para especialistas das áreas *psi* como movimentos que classificam, descrevem e posicionam os sujeitos conforme objetos criados por alguns campos disciplinares (o *hiperativo*, o *louco*, o *indisciplinado*, o com *déficit de atenção*...). A aceitação da demanda da escola – de que o aluno seja “tratado” por um profissional – implica o uso de procedimentos de extração de verdades sobre o sujeito. Implica olhar e legitimar a idéia de que o “problema” está *dentro* do aluno, na sua essência, posicionando-o no lugar de “aluno-problema”, e não olhar para as condições e as práticas associadas a essa produção.

Tratando da constituição dos saberes sobre os indivíduos, Foucault (1999) vai dizer que tais saberes são constituídos a partir da observação do comportamento dos indivíduos. Ele fala de:

...um saber (...) que nasce da observação (...), da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc. Vemos assim, nascer (...), um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da psicologia, da psicossociologia, da criminologia, etc. É assim que os indivíduos sobre os

quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle.(...) O saber psiquiátrico se formou a partir de um campo de observação exercida prática e exclusivamente pelos médicos enquanto detinham o poder no interior de um campo institucional fechado que era o asilo, o hospital psiquiátrico. Do mesmo modo, 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 forma de poder exercido sobre a criança (p.121-122).

Desse modo, o que se observa num determinado grupo de indivíduos é tomado como norma aplicada às totalidades. Nas escolas, por exemplo, supõe-se a existência de uma linearidade no desenvolvimento infantil e espera-se que todas as crianças se enquadrem nessa expectativa de desenvolvimento. Caso isso não ocorra, o indivíduo corre o risco de ser tomado como um “problema”, como alguém que está fora da normalidade.

Os cursos de formação de psicólogos são estruturados a partir de certas “verdades” que definem “o que” deve estudar o graduando. Lembro-me de ter sido, durante a graduação, orientada a estudar conceitos de psicopatologia, psicologia do desenvolvimento, noções de normalidade e de anormalidade, práticas de intervenção psicoterapêutica (como ouvir, o que dizer, como interpretar as falas dos pacientes), entre vários outros. Também fui orientada/produzida para saber como um profissional da minha área deve se posicionar, o que pode ou não fazer, o que é considerado ético ou não. Aprendemos, a partir do currículo que regulamenta os cursos de Graduação, o que deve ser visto e como se deve olhar. De acordo com Popkewitz (2000), “a idéia de currículo corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade” (p. 186). São produzidas, dessa forma, subjetividades profissionais que vão para o mercado de trabalho inscritas nesses discursos de “verdade”.

Produzidos por esses discursos, incorporamos o papel do “especialista” em comportamento humano e passamos a tomar outros indivíduos como objetos de investigação e de produção de saberes possíveis. Ao tomarmos os outros como objetos, os constituímos enquanto tal, a partir

do que dizemos sobre ou fazemos com eles. Torna-se natural que o/a profissional da área se posicione desta ou daquela maneira, principalmente se levarmos em consideração que não é em qualquer lugar que ele/ela aprende a ser psicólogo/psicóloga: esses aprenderes acontecem na Universidade, nos Institutos de Formação de Psicoterapeutas e Psicanalistas, lugares constituídos no social como portadores legítimos dos saberes necessários à produção adequada de profissionais da área.

Autorizada pela SMEC a realizar a pesquisa no município e tendo sido definida por ela a escola Amanhecer como *lócus* da pesquisa, em função de ser vista como a “portadora” do maior número de “alunos-problema” na rede municipal de ensino, propus iniciar logo meus contatos. Uma representante da SMEC ligou para a escola, falando sobre o assunto. Ouvi quando ela disse à diretora que uma psicóloga iria lá para fazer um trabalho. Interroguei-me se havia ficado claro o fato de que eu estaria indo lá para realizar uma pesquisa. Qual teria sido o entendimento da diretora em relação à expressão “fazer um trabalho?” Ficou combinado um encontro na escola com a diretora e com a supervisora escolar.

ENCONTRANDO A ESCOLA... PRIMEIROS CONTATOS

Ao chegar na escola, fui recebida pela supervisora escolar, diretora e vice-diretora. Esta última pareceu-me atuar, ali, como auxiliar de disciplina, tendo sido descrita pelas colegas como aquela que está sempre conversando com os alunos que são tirados da sala de aula em função do mau comportamento e/ou de outras dificuldades.

Apresentei-me, perguntando-lhes se a SMEC havia comunicado a respeito do meu trabalho de pesquisa. Disseram-me que sim. Elas sabiam meu nome, minha formação profissional e mostraram-se satisfeitas por eu estar ali para auxiliá-las. Conversamos por mais ou menos duas horas. Contaram sobre os problemas enfrentados pela escola por receber alunos de todos os bairros da cidade. A escola fica localizada num bairro central, onde moram os grupos sociais com maior poder aquisitivo da cidade. Seu atendimento abrange tanto moradores deste bairro quanto aqueles que vêm

de bairros e localidades mais distantes. Falaram também de suas experiências anteriores em outras escolas que atendiam alunos de apenas um bairro, dizendo que era bem mais tranquilo, que todos se conheciam e que, por isso, quase não havia conflitos.

Destaquei a relevância do que me relatavam, apontando as prováveis dificuldades enfrentadas pela escola para lidar com essa multiplicidade de pessoas que ali circulavam. Contudo, salientei que gostaria de expor as minhas intenções de estar ali.

Falei, brevemente, da minha trajetória de trabalho vinculada à rede escolar, articulando-a com a pesquisa que me propunha a fazer no Mestrado e apresentando as minhas perguntas norteadoras. Frisei que me encontrava na escola com o objetivo de lá desenvolver um estudo, e não na condição de psicóloga para fazer uma intervenção com os alunos, nem mesmo uma intervenção institucional. Mostrei minha disposição para realizar uma pesquisa permeada por trocas com os docentes, contribuindo de alguma maneira com o pensar e repensar de suas atividades cotidianas. Minha intenção era realizar a pesquisa numa turma escolhida pela escola em função dos alunos tomados como “problemas”. A seguir, comentei sobre os movimentos do estudo: as observações, as conversas com os professores e alunos, a participação em reuniões de pais e de professores, em Conselhos de Classe e em outras atividades que envolvessem a turma pesquisada.

A partir dessa minha exposição, percebi a frustração no olhar e nas expressões das professoras. Disseram-me que esperavam uma profissional da área da Psicologia que viesse auxiliá-las com todos os alunos, e não apenas com uma turma. Segundo elas, a SMEC tinha dito que uma psicóloga estava vindo à escola para realizar um trabalho, então, imaginaram que seria algo como uma estagiária de Psicologia, como tiveram em anos anteriores. Segundo elas, já há algum tempo solicitavam à Prefeitura “alguém” da Psicologia que pudesse auxiliá-las nesses “problemas” todos.

Reiterei que eu estava ali para realizar uma pesquisa, não uma intervenção psicológica. Disse-lhes que pensava que, através deste trabalho, poderia contribuir com as discussões da escola em torno desses alunos

considerados “problemas”. Que cabia à escola decidir se havia interesse ou não na realização da pesquisa ali. A essa colocação, disseram que sim, que havia interesse.

Perguntaram-me se a pesquisa não poderia ser realizada numa turma de quinta série. Segundo elas, nas quintas séries, havia o maior número de “alunos-problema”, em especial na turma 5A. Assim, na escolha da turma pesquisada, levei em consideração as questões trazidas pela escola, na perspectiva de que, ao considerar a demanda e as experiências da comunidade escolar com a qual estava entrando em contato, talvez trouxesse a possibilidade de esse trabalho vir a fazer alguma diferença.

Foucault (2003a), ao falar sobre o papel dos intelectuais, refere que a população é quem sabe sobre suas questões, seus problemas, seus cotidianos, porém “existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber (...) poder que (...) penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda trama da sociedade” (p.71). Em função disso, segundo o autor:

O papel do intelectual não é mais o de se deslocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra todas as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso” (idem, ibidem).

Para Foucault, o intelectual deve tomar cuidado para não tentar universalizar as falas das pessoas, mas utilizar tais saberes para fortalecê-las para as lutas cotidianas. A teoria produzida pelo intelectual deve servir no sentido de instrumentalizar, pois “ela é uma prática” (FOUCAULT, 2003a, p.71). A teoria é:

Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta (...) para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma “teoria” é um sistema regional desta luta (idem, ibidem).

Estabelecer conexões com esses entendimentos e propósitos do autor fez com que eu, desde o início de abril de 2005 até novembro do

mesmo ano, passasse a participar de diversas atividades que aconteceram na turma 5A e na escola.

CONSTRUINDO ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para pensar sobre as metodologias utilizadas neste trabalho, resgato os autores Nelson, Treichler e Grossberg (1995), levando em conta o lugar de onde penso este estudo, ou seja, o campo dos Estudos Culturais. Segundo esses pensadores, a metodologia dos Estudos Culturais não está, em momento algum, definida, simplesmente por não existir uma metodologia distinta dentro desse campo. Citando Johnson (1986/7), mostram que os Estudos Culturais são “uma alquimia que se aproveita dos muitos campos principais de teoria das últimas décadas, desde o marxismo e o feminismo, até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-feminismo” (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, p.9), justamente pela possibilidade de se fazer uso dos campos teóricos que forem necessários aos questionamentos e problematizações que ocorrerem no transcurso de um projeto particular, a fim de produzir conhecimentos comprometidos com as práticas locais.

Dessa perspectiva, as questões de pesquisa que foram construídas relacionaram-se aos movimentos realizados e às discontinuidades surgidas durante a trajetória deste trabalho. Assim, a escolha das estratégias de pesquisa esteve intimamente ligada às questões que foram emergindo nos diálogos empreendidos com o contexto da pesquisa e com os autores.

Nesse campo, põe-se em questão a definição *a priori* de métodos de pesquisa tradicionais, privilegiados pelas disciplinas existentes, entendendo que o caminho metodológico deve ser delineado no transcurso da pesquisa, na relação com seu contexto de produção. Nelson, Treichler e Grossberg, anteriormente citados, mostram ainda que:

... os Estudos Culturais não têm qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos nem como respondê-las; portanto, nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente. A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a

psicanálise, a rizomática, a análise de conteúdo, o *survey* – todas podem fornecer importantes *insights* e conhecimentos (1995, p.10).

ENSAIOS (MAIS OU MENOS) ETNOGRÁFICOS... CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA NA PESQUISA

Com a intenção de conhecer as práticas que se articulavam/se articulam na produção dos “alunos-problema”, optei por realizar uma imersão no cotidiano da escola. Pretendia ver o que acontecia ali, naquele lugar escolhido para a pesquisa. Para tanto, busquei sustentação nos aportes da etnografia. Tenho claro que não realizei uma pesquisa etnográfica, apenas fiz uso de algumas de suas ferramentas e conceitos.

Ana Arnt (2005), ao falar sobre a etnografia como uma de suas opções metodológicas, utiliza-se de Caldeira (1988) e Geertz (1989), referindo que:

...segundo os aportes da etnografia, o pesquisador, à semelhança do antropólogo, deve imergir numa cultura, tornar-se um “nativo”, vivê-la em seu cotidiano, em seus detalhes para depois voltar ao seu “habitat natural” e reelaborar tal experiência, estudando-a e narrando-a (p.19-20).

Simon Gottschalk (1998), por sua vez, sugere que as estratégias etnográficas “sejam práticas, em harmonia com o local e as pessoas com os quais se interaja, e que melhor habilitem o(a) etnógrafo(a)¹⁸ na prática de seu trabalho, desde que mantenha a ética” (p.208). No modo de ver desse autor, elementos como a flexibilidade, a adaptação ética ao campo e a criatividade do pesquisador deveriam ter mais valor do que o cumprimento de regras ou receitas produzidas por outro pesquisador em outras épocas, contextos e com objetivos diferentes.

Gottschalk (1998) discute a necessidade de uma postura reflexiva e auto-reflexiva do etnógrafo. Para ele, essa “auto-reflexividade é um aspecto

¹⁸ Não me coloco neste trabalho na condição de etnógrafa. Em função disso, ao ler “etnógrafo” nas referências que busquei, procuro utilizar em seu lugar a perspectiva do(a) “pesquisador(a)”.

essencial da etnografia como processo” (p. 208), pois ser auto-reflexivo nos discursos etnográficos “significa que se sabe quem é quem e em que posição se fala, escreve e observa (...)” (GREER (1990, p.64) citado por GOTTSCHALK, 1998, p.210). O autor afirma:

...acredito que, apesar de sua radical democratização, a principal tarefa da etnografia deveria ainda — deveria, especialmente — consistir em tratar de forma habilidosa das pessoas e sua cultura. Etnografias bem sucedidas são aquelas que conseguem de maneira auto-reflexiva ligar os problemas privados às questões públicas, evocar reconhecimento e empatia, promover a ação (LATHER, 1993), facilitar a cura em alguns casos (ELLIS E BOCHNER 1996; ELLIS 1995) e “tornar possíveis a identidade coletiva e as soluções coletivas” (RICHARDSON 1995, 216) (GOTTSCHALK, 1998, p.209).

Passei a entender, a partir dessas leituras, que é necessário que o pesquisador se questione: “por que quero entrar nesse lugar e dessa forma?”, buscando comprometer-se com suas atitudes, que geram efeitos. Estes, na medida do possível, devem articular-se às necessidades e aos problemas do lugar onde ocorrem.

Por ocasião da defesa da Proposta de Dissertação de Mestrado, fui interpelada pelos professores que compuseram a banca de avaliação, a pensar sobre as implicações éticas de minha pesquisa. Nessa direção, encontro Denise Gastaldo e Patrícia McKeever (2002) que, discutindo sobre a ética nas investigações em saúde, denunciam que os investigadores têm refletido pouco sobre tal questão. Segundo elas, toma-se de forma naturalizada a idéia de que toda pesquisa qualitativa é intrinsecamente ética. Problematizando tais conceitos, as autoras referem:

...nossa experiência como investigadoras nos permite identificar muitas maneiras pelas quais a investigação qualitativa pode faltar com a ética. Existem importantes questões éticas em cada etapa do processo de investigação: a maneira como o problema é conceitualizado; a maneira como as perguntas de investigação são formuladas; a maneira como a amostra é selecionada; a maneira como coletamos e analisamos os dados; como são interpretados e representados como resultados, e a maneira como os dados são difundidos e utilizados¹⁹ (GASTALDO E MCKEEVER, 2002, p.477-478).

¹⁹ A tradução do espanhol (texto original) para o português é de minha responsabilidade.

Além dessas questões, as autoras apontam que estudos qualitativos são muitas vezes utilizados na investigação de “temas sensíveis de natureza física, emocional ou existencial, tais como as questões relacionadas com experiências traumáticas, discriminação, violência e sexualidade” (2002, p.478). São experiências extremamente pessoais que vão sendo expostas ao pesquisador. Este, por sua vez, deve estar muito atento aos usos que fará das histórias pessoais dos participantes da pesquisa para não correr o risco de se tornar um “*voyeur* intelectual, chegando na melhor das hipóteses a um testemunho que faz a outros conhecer dilemas íntimos da condição humana” (idem, *ibidem*).

Ainda segundo Gastaldo e McKeever, ao elegermos como tema de pesquisa um tema sensível, deveríamos nos perguntar: “deve este tema ser estudado por alguém? Por esta equipe de investigadores em particular? Em que momento? Com esta metodologia?” (2002, p.478).

A partir das discussões dessas autoras, passei a pôr em questão os próprios conceitos de *autoria* em meu trabalho. Quem são os autores de minha dissertação? Sob esse ponto de vista, os autores são todos aqueles/as que de uma forma ou de outra a constituem através das mais diversas formas de expressão: a escrita, a fala, as interrogações, a curiosidade, os sorrisos, as revoltas, as resistências, os movimentos, os gestos, os questionamentos, entre tantas outras manifestações. Os autores desta dissertação são as pessoas todas que comigo cruzaram e pensaram a respeito dos “alunos-problema”, seja na escola, na SMEC, no Grupo de Orientação do Mestrado, nos encontros com a orientadora, na banca de qualificação da proposta de dissertação, amigos e amigas com quem partilhei minhas inquietações. Juntos, construímos as páginas que agora apresentamos, a nós mesmos, como objeto de mais pensares e problematizações.

Ao articular as discussões sobre a ética com as possibilidades etnográficas, Gottschalk (1998) mostra que, não perseguindo uma grande e definitiva verdade, os teóricos contemporâneos propõem que o enfoque da pesquisa com orientação etnográfica seja orientado para o aqui e agora, concentrando-se na produção de “verdades” experimentais, locais, modestas,

temporais e intertextuais. Dessa forma, entendo que as “verdades” produzidas nesta pesquisa são verdades contingentes, instáveis, provisórias e necessariamente passíveis de problematizações e olhares constantes. Gottschalk também aponta para a importância da sensibilidade do pesquisador em relação ao local da pesquisa.

Nas imersões na escola/turma, esses entendimentos levaram-me a buscar uma posição atenta e aberta e a procurar sentir o que os elementos do ambiente provocavam em mim, fazendo-me pensar de outros jeitos aquilo que estava vivenciando ali. Pretendi também olhar para como os indivíduos interagem com e nos ambientes onde se encontravam, constituindo-os ou sendo por eles constituídos. A partir desses olhares, foi possível realizar problematizações em torno do que é habitual, do que é cotidiano.

Optei por conhecer a turma 5A, passando, então, a acompanhar diversas atividades dessa turma na escola, bem como fora dela. Num primeiro momento, conversei com a turma, apresentando-me e falando que estava ali para fazer um trabalho de pesquisa, querendo conhecer como funcionava uma turma de 5ª série. A partir daí e da autorização dos alunos, realizei várias observações, entre aulas e outras atividades, como um passeio ao Museu Municipal, uma visita à Feira do Livro (palestra de uma jovem escritora) e algumas horas cívicas.

Fui registrando tudo o que fui vendo, percebendo e sentindo. Dessa maneira, compus meu Diário de Campo. Percebi, com o passar do tempo, que o uso do gravador nas observações em aula e reuniões com os professores não se mostrava muito conveniente, visto que, ao tentar fazer as transcrições, era difícil identificar as falas das pessoas, que muitas vezes falavam ao mesmo tempo. Em função disso, fiz uso do gravador apenas na entrevista com a direção da escola, nas atividades direcionadas com os alunos e nos encontros de discussão com os professores. Tal opção exigiu de mim relatos mais ágeis e maior atenção, na medida em que fui constituindo meu Diário de Campo enquanto realizava as observações ou logo após, complementando informações que haviam escapado ao relato ou, posteriormente, quando me sentava para fazer a leitura de meus registros.

Essa necessidade que tive de ajustar-me ao ambiente, ao contexto, revendo os usos que fazia de meus instrumentos de pesquisa, mostra o quanto o pesquisador deve estar atento para o fato de que sua presença não é neutra. Ele influencia o ambiente e as pessoas onde se encontra, alterando as rotinas, os hábitos, os modos de viver, e essas alterações serão parte de seus escritos, de sua produção textual. Também parece-me que isso revela o quanto as ferramentas não podem ser tomadas como universais. As dificuldades e necessidades de ajustes que experimentamos no decorrer da pesquisa devem ser tomadas como parte desta, como componentes para as análises que venham a ser realizadas.

NARRANDO/PRODUZINDO “REALIDADES”...

Todos os meus escritos, todas as minhas narrativas são o resultado do que os meus olhos de pesquisadora podem ou querem ver. De acordo com Veiga-Neto (2002):

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 (p. 31).

Nesse sentido, com esta pesquisa, não busco nem a verdade mesma daquela “realidade” escolar, nem a sua realidade, mas sim produzir outras “verdades” para se pensar o espaço escolar. Entendo que essa “realidade” é por mim constituída como tal, da maneira pela qual posso percebê-la neste momento da minha vida. É bem provável que, se quiser olhar para o mesmo espaço escolar, em outro tempo da minha vida, os conhecimentos que produzirei serão outros. Nessa perspectiva, o conhecimento é contingente, é temporal e circunstancial, produzido pelo olhar do pesquisador.

Auxiliada por Veiga-Neto (2002), passo a compreender que os “problemas” em si, não existem. Para o autor, “... é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que

colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (p. 30). Percebo que meu próprio “problema de pesquisa”, a produção dos “alunos-problema” nas escolas, só é um problema a partir de uma perspectiva do olhar. Para a maioria das pessoas que encontrei nas escolas e com quem pude me relacionar durante este trabalho, encaminhar um aluno para ser “tratado” por uma psicóloga não é visto como algo problemático.

Percebi, em alguns momentos, que certas práticas eram sentidas, também por mim, como naturais. Perguntava-me, então: “como tal situação poderia ser diferente?”, tentando imaginar como seria olhar para “aquilo ali” com os olhos de outra pessoa envolvida na situação. Dei-me conta de que, às vezes, é bem difícil problematizar questões que sempre me pareceram habituais, que foram aprendidas e vividas como tal. Mas é exatamente esse exercício que me proponho a realizar neste trabalho.

No decorrer das observações realizadas nas escolas escolhidas para a pesquisa, percebi que entrar na sala de aula me remetia, de muitas maneiras, às minhas vivências passadas enquanto aluna, despertando-me sentimentos diversos, alguns de intenso desconforto, outros mais amenos, de boas lembranças. Tive receio de que, durante minhas idas às escolas, os sentimentos de desconforto, suscitados em mim pelo retorno de lembranças de meu tempo de menina-aluna, pudessem “atrapalhar” meu processo de escrita, meus relatos. Ao elaborar esses sentimentos em meu “mundo interno”, tornou-se um pouco mais tranquilo lidar com essa angústia. Penso agora que essa vivência, mais do que “atrapalhar” a escrita, contribuiu para que pudesse perceber o quanto este ato está permeado pelas minhas vivências, pela pessoa que fui/sou, pelo que sinto enquanto escrevo.

Compreendi que somos produzidos nas nossas experiências de vida. Nossas vivências escolares, por exemplo, não acontecem de forma neutra para nós, elas nos produzem, nos tornam pessoas, deixam marcas profundas no nosso corpo. Marcas essas que passamos a perceber quando nos damos conta de que não fomos sempre assim, fomos produzidos dessa ou daquela maneira e que permanecemos constantemente nos modificando. Larrosa (2002) diz que somos sujeitos da experiência na medida em que somos “território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo

que acontece 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” (idem, p.24).

Nas observações que realizei, conversei com alunos e professores, ouvi suas histórias, empreendi questionamentos e transcrevi tudo o que considerava importante, compondo, com esses escritos, meu Diário de Campo.

Caldeira (1988), falando sobre as incursões realizadas para dentro dos espaços escolhidos para a realização da pesquisa, destaca que “a experiência é necessária para o conhecimento, mas não deve permanecer em estado bruto” (p.137), mostrando que o pesquisador deve (re)elaborar os dados brutos produzidos nas idas a campo, auxiliado pelas teorias que embasam seus estudos. O seu texto (as análises por ele produzidas) é concebido basicamente como sua construção enquanto crítica cultural de sua própria sociedade e de sua cultura específica.

AS CONSTRUÇÕES NARRATIVAS...

De forma articulada às outras estratégias de pesquisa utilizadas neste estudo, compreendi como uma ferramenta importante a possibilidade de olhar para as narrativas²⁰ das pessoas, para as suas histórias pessoais, que passaram a ter espaço na medida em que me coloquei aberta para ouvi-las.

Segundo Larrosa (2004)²¹, o ser humano utiliza as narrativas constantemente para se autointerpretar (p.12). Mostra que tais histórias nos constituem e são produzidas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. Segundo ele, instituições como família,

²⁰ Compreendo as narrativas como histórias pessoais produzidas pelas histórias que ouvimos, lemos e mesmo contamos no interior de determinadas práticas sociais. De acordo com Larrosa (2004), as narrativas são jogos de interpretação e quem somos, como sujeitos autoconscientes, capazes de dar um sentido a nossas vidas e ao que nos passa, não está além de um jogo de interpretações. Connelly e Clandinin (1995) declaram “que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação. ‘Narrativa’ é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada, e também é o nome dos padrões de investigação que vão ser utilizados para seu estudo” (p.12). (Obs: minha tradução).

²¹ As traduções realizadas a partir deste texto de Larrosa são de minha responsabilidade.

escola, igrejas, tribunais, relacionamentos amorosos, grupos terapêuticos, uma entrevista, um processo investigativo ou programas televisivos são espaços de produções narrativas e de constituição de subjetividades a partir de narrativas (p.13).

Para Connelly e Clandinin (1995)²², os humanos são “organismos contadores de histórias” (p.11), seres que, de forma individual ou social, vivem vidas relatadas. Estudar as narrativas, para esses autores, é estudar as formas pelas quais os seres humanos experimentam o mundo. Portanto, se a narrativa é uma maneira de caracterizar os fenômenos da experiência humana, então seu estudo vem a ser adequado em diversos campos das ciências sociais. A investigação narrativa dentro desses campos é uma forma de narrativa empírica em que os dados são fundamentais para o trabalho. Os autores destacam:

Os dados podem ser recolhidos na forma de notas de campo da experiência compartilhada, em anotações em diários, em transcrições de entrevistas, em observações de outras pessoas, em ações de contar relatos, de escrever cartas, de produzir escritos autobiográficos, em documentos (como programas de classe e boletins), em materiais escritos, como normas e regulamentos, ou através de princípios, imagens, metáforas e filosofias pessoais (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p.23).

Na escola, circulam múltiplas construções narrativas sobre os alunos. Considerando que essas histórias contadas e as que contamos se encontram implicadas na constituição das identidades, direciono meu olhar para aquelas que, muitas vezes, narram os alunos como “problemas”. Desse modo, busco percorrer o dispositivo²³, a rede de discursos e práticas que, ao se correlacionarem ou entrarem em luta, produzem “verdades” que adquirem dimensões constitutivas de subjetividades e do “aluno-problema”.

²² Todas as traduções realizadas a partir deste texto de Connelly e Clandinin são de minha responsabilidade.

²³ Para Michel Foucault (2003a), 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). O autor aponta que os dispositivos são “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (p.246).

Foucault (1999), ao interrogar o sujeito da essência, aponta para o sujeito como uma constituição histórica a partir de um conjunto de estratégias integrantes das práticas sociais. Diz ele:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história (p.10).

Tais entendimentos e discussões levam-me a olhar o modo como se narra os “alunos-problema” através do que se diz ou se escreve nos registros existentes na escola, do modo como se lida com eles e como eles se relacionam entre si, aproximando-me da rede de práticas que funciona no cotidiano escolar e com a qual eles se relacionam, constituindo-os. Busco, ainda, experimentar outras possibilidades de olhar e interpretar as relações que se dão na escola entre seus personagens...

OS REGISTROS ESCRITOS

O entendimento de que as narrativas que construímos sobre os outros (e nós mesmos) se encontram implicadas no processo de identificação/diferenciação e de constituição de subjetividades levou-me a direcionar meu olhar, primeiramente, para os registros escritos sobre os alunos narrados como “problemas” na turma 5A. A partir das informações iniciais da direção sobre os registros, compreendi que estes se configuram como histórias sobre a vida desses alunos, utilizadas para esmiuçar, investigar, detalhar e arquivar informações sobre todos eles, em especial sobre aqueles tomados como “problemas”; tais registros permanecem durante anos arquivados na escola.

Foucault (1998), em seus estudos sobre o poder disciplinar, mostra que “a disciplina “fabrica” indivíduos” (p.143), utilizando como instrumentos o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame, combinação dos dois instrumentos anteriores. Este último, segundo o autor, “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” (p.54).

Discutindo as práticas de exame nas instituições disciplinares (a escola, entre outras), Foucault aponta que o exame 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. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária (1998, p.157).

O autor relaciona os efeitos dessas práticas:

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não, contudo, para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população” (FOUCAULT, 1998, p.157).

As discussões do autor possibilitam-me entender que tais práticas documentárias produzem saberes sobre os indivíduos. Tais saberes podem atuar dando sustentação às ações exercidas em relação a esses mesmos indivíduos e intervindo no processo de produção de suas subjetividades.

Movida por tal entendimento e acompanhada pela direção da escola, entrei em contato com os registros escritos existentes sobre esses alunos: os Livros de Ocorrência, as Pastas Individuais e outros registros que estavam “soltos”, esperando o momento de comporem também as Pastas citadas.

Nesses registros, encontrei descrições detalhadas de aspectos dos comportamentos dos alunos e de suas relações com familiares e a escola, havendo uma maior quantidade de materiais sobre os alunos que se encontram há mais tempo lá matriculados. Nos apontamentos, chamou-me

a atenção a existência de registros que apenas demarcavam falhas, rupturas, desencontros, erros, “problemas”, desalinhos, “desvios” dos alunos em relação aos padrões da escola. Além disso, todos os registros diziam respeito a aspectos comportamentais dos alunos, praticamente sem mencionar questões de ordem da aquisição dos conhecimentos e das aprendizagens.

A ENTREVISTA...

Outra estratégia que utilizei foi uma entrevista com a Direção da escola (diretora e vice-diretora). Por que com a direção da escola? Qual meu objetivo ao escolher esse caminho?

Nos diversos momentos em que fui para a instituição a fim de pesquisar os registros escritos, pude perceber que, em situações cotidianas, a Direção atuava como aquela figura que exercia a articulação entre o que ocorria na sala de aula, os mecanismos de disciplinamento, as famílias e suas histórias e a SMEC. Era à Direção que os professores solicitavam auxílio quando tinham “problemas” com os alunos em sala de aula ou fora dela. Era também a ela que, muitas vezes, os alunos eram enviados para “conversar” ou para realizar atividades quando perturbavam as aulas. A partir dessas demandas, cabia à Direção chamar as famílias para a escola, buscando informações, orientando e propondo atitudes. Também era a Direção que solicitava à SMEC providências quanto aos encaminhamentos de determinados alunos para acompanhamento psicológico/psicopedagógico. Assim, tive como propósito conhecer como a direção via, narrava e lidava com os “alunos-problema”.

Ao discutir o papel das entrevistas nas pesquisas em educação, Silveira (2002) traz considerações significativas, problematizando a tradicional concepção da entrevista com uma função “partejadora” (p.120), ironizando a expectativa que se possa ter de, através dela, *descobrir* dados fidedignos, *desnudar a verdade mesma* sobre aquilo que pesquisamos.

Compreendo a entrevista como uma ferramenta também produtora de subjetividades, na medida em que aquele/a que ocupa o lugar de

entrevistador/a, fala de um lugar de saber/poder, produzindo efeitos, dessa maneira, sobre o/a entrevistado/a. Naquela circunstância, a pessoa entrevistada vai dizer coisas levando em consideração o papel que eu (pesquisadora) ocupo e os sentimentos que nela provoço. Talvez se falasse sobre o mesmo assunto com outra pessoa (com uma vizinha, quem sabe?), falaria outras coisas, mostraria outros modos de ver e pensar sobre a situação falada.

Todavia, na entrevista realizada, percebi também que os/as entrevistados/as exercem efeitos sobre o entrevistador a partir do que dizem ou fazem, que desestabilizam as nossas “convicções” ou propósitos, posicionando-se de outra maneira, que não aquela esperada por nós (que falem, digam muitas coisas, colaborem), até mesmo, às vezes, negando-se a participar. Para exemplificar, recordo que, na situação da entrevista com a Direção da escola, na Secretaria escolar, estavam presentes a Diretora e a Vice-Diretora. Isso fez com que, muitas vezes, a conversa fosse interrompida para a realização de atendimentos ao telefone ou de pessoas da escola ou de fora dela. Esses acontecimentos, além de despertarem em mim sentimentos diversos, fizeram-me pensar na noção de ordem e de destaque que geralmente associamos àquilo que pretendemos fazer. Naquele momento, entraram em conflito os meus interesses como pesquisadora e as atividades e demandas do cotidiano escolar, que não “pararam” por eu estar ali e com outras intenções.

Para Silveira (2002), as orientações tradicionais de entrevista listam uma série de receitas, procedimentos e atitudes que deveriam ser adotadas pelo entrevistador na situação de entrevista, “todas elas sob a égide de uma maior eficiência do partejar da “palavra alheia” e do direcionamento dessa “palavra” para os objetivos de captação de “dados fidedignos” (SILVEIRA, 2002, p.123). Silveira alerta que não podemos ser ingênuos a ponto de achar que, nas entrevistas realizadas durante uma pesquisa acadêmica – “afinal, uma empresa séria” (ironiza) –, “também não haja jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas” (p.122). Propõe que pensemos, entre outras coisas, “sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações”

(p.125). Sugere que, para essas questões, devemos nos posicionar de maneira realmente atenta, mostrando a impossibilidade de darmos conta de ideais tradicionais, como objetividade, atemporalidade, fidedignidade, exatidão, imparcialidade e autenticidade.

A partir disso, a autora mostra que, na situação de entrevista, se estabelecem relações de poder e que não é à toa que uma das partes se chama *entrevistador* e a outra se chama *entrevistado*. Sobre isso, Silveira (2002) reflete 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 deveria assumir. Como gênero discursivo, a entrevista apresenta suas características; pode subvertê-las, questioná-las, ressignificá-las...mas tais regras são a sua referência e, de certa forma, sua garantia (p.125).

Tal discussão interroga a noção que normalmente temos sobre a entrevista: de um lado, alguém que pergunta; de outro, alguém que responde. Contudo, nesses encontros, ocorrem jogos entre os participantes, em que mecanismos de poder do pesquisador se encontram em luta com as estratégias de resistência, muitas vezes utilizadas pelo entrevistado para desagrado e quem sabe, desespero do entrevistador. A entrevista atua como um campo de batalha, de lutas entre sujeitos que se relacionam de modo dinâmico, cujas posições se movimentam conforme o lugar de onde se fala (psicologia, pedagogia, gênero) e as circunstâncias e interesses associados ao objeto em questão.

Para Silveira (2002), o momento da entrevista movimenta-se como uma “arena de significados” cuja expressão 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. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA, 2002. p.139-140).

Além desses elementos presentes na situação da entrevista, vejo-a, também, como mais uma maneira de *produzir* “dados” para análise, na medida em que, como pesquisadora, vou escolher as palavras da pessoa e fazer uso delas de forma interessada.

Considero significativo mencionar que, em diversos momentos “não-oficiais” na escola, pude compartilhar/participar de falas sobre situações a respeito dos alunos. Antes do início das aulas ou durante observações realizadas em sala de aula em intervalos/recreios, professores e professoras aproximavam-se de mim para falar de seus sentimentos em relação a alguns alunos ou contar situações vivenciadas em sala de aula, bem como seus entendimentos sobre elas.

Dessa forma, nesse espaço “não-oficial”, que também relato em meu Diário de Campo, vejo-me aproximada dessas maneiras de ver os alunos, cujas categorizações se encontram vinculadas aos discursos científicos, especialmente ao campo médico (quando narram certo aluno como *hiperativo*, por exemplo). Essas situações possibilitaram-me, também, interrogar sobre aqueles entendimentos que percebo como naturalizados, provocando “enfrentamentos”, desequilíbrios no habitual.

O “GRUPO DE DESABAFO”

Logo no primeiro contato com a escola, ao contarem-me sobre as quintas séries, foi relatado que os professores dessas turmas haviam decidido se encontrar, quinzenalmente, nas quintas-feiras. O encontro, nomeado de “Grupo de Desabafo”, era um espaço para “desabafar” e falar das dificuldades que tinham com os alunos. Fui convidada pela Direção a participar desses encontros, o que considerei interessante e produtivo. Tais participações (duas em abril e uma em junho de 2005) permitiram-me uma maior aproximação com os modos como os “alunos-problema” iam sendo narrados pelos professores; “experimentei/compartilhei” algumas das sensações provocadas nos professores pelos alunos que não correspondiam, naquele momento, àquilo que deles se esperava. Foi nesses encontros que

me apresentei ao grupo de professores, falando do estudo que pretendia desenvolver.

Um os motivos que me levaram a “tomar” esse movimento dos professores como espaço de pesquisa foi a percepção de que tais encontros demarcavam um diferencial das turmas de 5ª série em relação a outras turmas da escola. A constituição de um espaço específico de reunião para falar desses alunos configurava-se como algo que os diferenciava em relação aos outros – no meu entender, produzindo-os como mais “problemáticos”.

Como já citei anteriormente, os encontros foram articulados/produzidos por alguns dos professores dessas turmas que, mobilizando-se, buscaram apoio na direção da escola e convidaram outros colegas a participar. Para mim, apresentava-se mais uma possibilidade de aproximar-me dos enunciados utilizados (agora num outro espaço/tempo)²⁴ para narrar aqueles alunos que já eram tomados, na escola, como “problemas”.

Aconteceram sete encontros, sendo o último na metade de junho de 2005. Nos encontros dos quais participei, pude perceber que: nem todos os professores participavam; não havia uma regularidade no horário previsto, das 17 às 18 horas – alguns chegavam depois e/ou saíam antes do final; as falas traziam queixas relacionadas às dificuldades enfrentadas no “manejo” pedagógico dos alunos; os participantes buscavam construir acordos entre si para gerenciar as turmas, produzindo, por exemplo, espelhos de classe com a finalidade de ajustar/aproximar/distanciar determinados alunos, visando a uma certa ordem e construindo combinações em torno de regras que fossem homogêneas a todos os professores. Além disso, eram planejadas normativas a entrarem em ação frente aos “problemas”: comunicar ou convocar os pais para comparecerem na escola; solicitar à SMEC a transferência de alguns alunos; encaminhar para a psicóloga/psiquiatra/psicopedagoga, à Direção quando aprontassem de novo ou ao Conselho Tutelar; registrar no Caderno de Ocorrências.

²⁴ Refiro-me aqui à possibilidade de aproximar-me de outros momentos e lugares nos quais os alunos eram narrados. Tendo olhado anteriormente para os registros escritos e tendo ouvido o que a direção da escola tinha a dizer sobre eles, poderia ser interessante ater meu olhar às falas dos professores sobre seus “alunos-problema” num contexto criado especialmente para isso.

No segundo encontro do qual participei, a Direção tentou propor uma reflexão, trazendo um texto que discutia a sexualidade na adolescência, assunto costumeiro nas falas dos professores. Mas a reflexão proposta não aconteceu - alguns participantes saíram, pois tinham que lecionar em outras escolas; os que ficaram pareceram preferir falar de outras questões. Tal situação ocorreu, também, em outros encontros dos quais participei: os textos a serem estudados acabavam esquecidos sobre a mesa da reunião, e o assunto não provocava reflexões.

Outra situação produzida nesses encontros refere-se às discussões relacionadas aos “alunos-problema”, aquilo que se pensa e o que se acredita que deva ser feito com eles. Nesses momentos, ao mesmo tempo em que escuto como os alunos são narrados e procuro entender os posicionamentos dos professores e de que lugares estão falando, também interpelo os participantes com questionamentos que, muitas vezes, não vão ao encontro de suas demandas em relação a uma psicóloga. Esses questionamentos lançados ao grupo parecem desestabilizar as pretensas certezas, provocando certo mal-estar, tão comum quando nos vemos diante do desconhecido, do impensado. Simultaneamente, as intervenções da direção com a proposta de textos com temas para reflexão, numa tentativa de conduzir e disciplinar aquele espaço, parecem encontrar o confronto e a resistência dos participantes, manifesta nas atitudes de não olhar e de deixar, simplesmente, o texto sobre a mesa, por exemplo.

O “Grupo de Desabafo”, após alguns encontros quinzenais, passa a ocorrer mensalmente até dissolver-se por completo ao final de sete encontros - talvez pelas interferências naquilo que era para ser um momento de desabafo ou conversa, sem uma proposta inicial de pensar sobre as práticas escolares, ou pelo simples fato de terem “passado” os problemas iniciais do semestre em relação às quintas séries.

O CONSELHO DE CLASSE

Durante minhas incursões pela escola, fui aprendendo que um dos momentos considerados de grande importância no processo de avaliação

escolar era o Conselho de Classe. Mostrei-me logo interessada em participar, com a intenção de ouvir o que seria dito, supondo que apareceriam enunciados naquele momento oficial para avaliação dos alunos.

Nas primeiras incursões pela escola, perguntei à Diretora quando aconteceria o Conselho de Classe, mostrando meu interesse em participar. Naquela ocasião, ela me disse que seria em fins de maio. Então, solicitei que, se fosse possível, me comunicasse a data de realização do Conselho.

Embora, em várias ocasiões, eu tivesse procurado saber a data do Conselho, sempre sem definição, numa das minhas idas à escola, fiquei sabendo por uma professora que ele já havia ocorrido. Ao conversar com a Diretora sobre o assunto, ela disse que havia esquecido de me avisar. Tal situação pode ser pensada sob vários ângulos, mas me ocorreu que, ali, poderia estar atuando uma estratégia de resistência da Direção em relação a minha tentativa de participar daquele momento de decisão sobre os alunos. Novamente, percebo que os caminhos traçados nas pesquisas não são ordenáveis e lineares como previamente planejamos.

Todavia, no segundo trimestre letivo, acompanhei durante uma hora, mais ou menos, as falas dos professores sobre os alunos da turma 5A. O Conselho de Classe configurou-se para mim, que não sou professora, como algo mais do que um momento do processo de avaliação dos alunos – um momento de definição de possibilidades para a vida (escolar) de cada um, de decisões sobre o futuro dos alunos, a partir de como são vistos/interpretados/produzidos pelos olhos dos professores.

No processo de avaliação, o Conselho de Classe funciona como uma instância legitimadora daquilo que já vem sendo constituído nas práticas escolares. Na escola, funcionam instâncias jurídicas que sentenciam os atos, os ritmos, os saberes a partir de uma rede microscópica de observações, registros, classificações, punições e premiações, posicionando o bom e o mau aluno e decidindo as intervenções nas condutas, as premiações e as correções nos casos vistos como desvios. No entanto, o Conselho de Classe parece funcionar como um “microtribunal” em que essa rede de provas se articula definindo a sentença, especialmente no caso dos “alunos-problema”. Ou seja, quando se institui o Conselho de Classe, intensifica-se o mecanismo

penal que funciona na instituição escolar para que todos se pareçam, através de operações que visam à normalização. Para Foucault (1998), nas instituições disciplinares, atua 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 o 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. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 1998, p.152-153).

Nesse “microtribunal”, a norma, preceito de coação do ensino e parâmetro para a avaliação de cada aluno, tem como regra a homogeneização, gerando, muitas vezes, a exclusão daqueles que não se enquadram no processo normalizador. As estratégias usadas para narrar os alunos, naquele momento, remeteram-me novamente a Foucault (1998), quando ele diz que, no interior da escola, funciona um aparelho de exame. No funcionamento desse aparelho, podemos também situar o Conselho de Classe, quando se intensificam as práticas que tomam cada indivíduo como um “caso”: um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder. Para Foucault (1998), o “caso”:

[...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 1998, p.159).

Nesse escrutínio, desse olhar detalhado, permanente e esmiuçante sobre cada aluno, vai sendo produzido o “bom aluno” ou o “aluno-problema”, designando-se, a partir dessa rede de interpretações, as premiações ou sanções sentenciadas, finalmente, no Conselho de Classe.

PROPOSTA DE ATIVIDADES COM OS ALUNOS DA TURMA 5A

Olhar os registros escritos, as narrativas dos professores e da Direção da escola sobre os alunos da turma 5A e os momentos que acompanhei do cotidiano escolar, mencionados ao longo deste capítulo, possibilitou-me perceber que funcionava uma política de discursos, configurando um determinado modo de ver os alunos dessa turma. Nessa política, correlacionavam-se os discursos advindos da Pedagogia, Psicologia e Medicina com aqueles ligados às maneiras de ver, especialmente os alunos vindos das periferias da cidade (com comportamentos, valores, ritmos e tipos de famílias, por exemplo, diferentes dos estereótipos dos professores), produzindo/legitimando “verdades” que posicionavam e justificavam ações direcionadas aos alunos vistos como “problemas”.

Tais entendimentos moveram-me na direção de procurar ouvir aquilo que esses alunos tinham a dizer sobre as suas experiências na escola. Para isso, propus atividades que criassem condições para eu entrar em contato com modos de esses alunos sentirem/verem/interpretarem as práticas vividas ali, presentes em suas narrativas. Nessa intervenção, não vi os alunos como “dominados” pelo poder exercido na escola, a serem “libertados”, mas compreendi-os como sujeitos imersos em relações de poder que os atravessam e constituem, sendo também seus agentes. Ao falar sobre o funcionamento do poder e de suas relações com os indivíduos, Foucault (2003a) refere que:

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão [...]. O poder se passa através do indivíduo que ele constituiu (p.183).

Nessa direção, em diversos momentos, pude observar que, dentre as formas de os alunos se relacionarem com as práticas escolares, apareciam seus movimentos de resistência, através do não cumprimento das regras escolares, por exemplo. Além disso, pude notar o efeito constitutivo do

poder, presente em algumas falas, como, por exemplo, na da aluna Tainá, que comentou comigo: *tu debes estar apavorada conosco. Somos terríveis*. Perguntei-lhe por que nomeava a turma desse modo. Ela me respondeu: *porque somos, todos os professores dizem isso*. A partir dessas falas, pensei na possibilidade de realizar atividades que proporcionassem aos alunos a chance de manifestarem suas construções a respeito de si e do estar na escola, assim como os significados atribuídos à escola em suas vidas. Pretendia olhar para como os alunos da turma observada se narravam enquanto sujeitos e como se constituíam enquanto alunos.

Como discuti anteriormente, não busquei com essas atividades uma possibilidade “libertadora” para as vozes dos alunos, muito menos entendi tal proposta como um “momento terapêutico”, como muitas vezes são compreendidas essas intervenções com turmas de alunos. Signifiquei-as como momentos de interação com a turma que me possibilitassem uma aproximação dos modos como os alunos significavam a si mesmos naquele momento de suas vidas. No planejamento dessas atividades, sustentei-me, também, no entendimento de Jurjo Santomé (1998), quando este discute que existe em nossa sociedade um *adultocentrismo*²⁵ que “nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude” (p.163). O autor aponta para a existência de uma desqualificação das pessoas que vivenciam esse momento de suas vidas, sendo consideradas e narradas, freqüentemente, como “ingênuas, inocentes, desvalidas, etc., e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos” (idem, ibidem). Estes últimos não são contemplados nas atividades e conteúdos curriculares, não se levando em conta o fato de que tais sujeitos possam ter modos diferenciados de entender/querer/sentir as questões referentes a seus processos de escolarização, entre outros.

Com esse movimento, pensei também que talvez pudesse criar condições para que se produzissem, entre outras coisas, estratégias de luta a partir do que os alunos trouxessem em suas falas, realizando uma espécie de inter-jogo entre os saberes dos alunos e os dos professores. Desejava, ainda, empreender algumas problematizações em torno dos modos como os

²⁵ Grifo meu para demarcar a expressão utilizada pelo autor.

alunos sentem a escola que freqüentam, como percebem suas próprias presenças nela, olhando para os sentidos que isso tem em suas vidas.

Assim, propus à Direção dois encontros com os alunos, cada um com a duração de duas horas, cujas propostas de trabalho apresento abaixo.

PROPOSTA DAS ATIVIDADES:

Primeiro encontro:

Título: Quem sou eu neste momento?

Objetivo: discutir com os alunos a concepção de que somos produzidos em rede, que vamos cotidianamente nos tornando/construindo o que somos a partir das coisas que vão nos acontecendo, bem como nas nossas relações com as pessoas.

Desenvolvimento: a turma é dividida em grupos de quatro alunos, que se agrupam conforme suas afinidades. São distribuídos a cada um dos grupos os seguintes recursos materiais: papel pardo, revistas e jornais para serem recortados, canetinhas coloridas, cola, tesouras.

A proposta da atividade é a seguinte: “Se eu tivesse que falar em mim – que coisas (imagens, frases, desenhos) me representam? Como eu me apresentaria para os outros? Que coisas gosto e que coisas não gosto? Que coisas significativas, importantes, aconteceram/acontecem na minha vida?”.

Os grupos confeccionam os cartazes e depois os apresentam para o grande grupo, falando sobre as suas produções.

PROPOSTA DAS ATIVIDADES:

Segundo encontro:

Título: Pensando sobre a escola.

Objetivo: possibilitar que os alunos falem sobre o lugar que a escola ocupa em suas vidas.

Desenvolvimento: Combinar com os alunos como preferem realizar a atividade que será proposta, a partir de duas opções: sozinhos ou em duplas. Distribuem-se folhas A5 preparadas para a atividade, divididas em quatro quadrantes. Em cada quadrante uma questão a ser trabalhada pelos alunos.

A proposta da atividade é a seguinte: os alunos, individualmente ou em duplas, devem representar com desenhos e frases o que pensam sobre cada uma das questões que estão dispostas em cada um dos quadrantes. As questões são as seguintes: 1^a: **Como me vejo dentro da escola?** 2^a: **O que gosto na escola?** 3^a: **O que não gosto na escola?** 4^a: **O que espero da escola?**

Os alunos confeccionam os cartazes e depois os apresentam para o grande grupo, falando sobre as suas produções. A facilitadora promove a discussão a partir dos elementos que vão sendo trazidos pelos alunos, buscando trazer para a discussão as experiências de vida dos alunos exteriores à escola, problematizando a possibilidade de essas vivências encontrarem espaço de ser no ambiente escolar.

Para a realização dessas atividades, conversei anteriormente com a turma, explicando que eram continuação da pesquisa que eu realizava e que esses momentos seriam para pensarmos sobre nós mesmos. Todos

concordaram e mostraram expectativa com as atividades a serem desenvolvidas.

As colocações dos alunos, durante o desenvolvimento das atividades, fizeram-me questionar: o que fazer com os sentimentos/experiências/narrativas dos alunos, uma vez que pretendo fazer “diferença” no *locus* da pesquisa e, ao mesmo tempo, pensar em outros fazeres possíveis para os profissionais da Psicologia junto aos espaços escolares?

ENCONTROS DE DISCUSSÃO COM OS PROFESSORES

As inquietações que foram sendo suscitadas em mim no decorrer da pesquisa, especialmente provocadas pelas vozes dos alunos, levaram-me a considerar outras possibilidades para os fazeres da Psicologia naquele espaço escolar. Nessa perspectiva, propus encontros com os professores, visando a discutir e entender como eles viam a si próprios na escola, utilizando-me dos mesmos questionamentos direcionados anteriormente aos alunos. Tal proposição fundamentou-se no entendimento de que “a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos” (DAYRELL, 1996, p.144). Sendo assim, alunos e professores significam de modos diferentes o espaço escolar onde interagem. Para o autor:

Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de formas diferenciadas, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 1996, p.144).

Tomando-se a escola como um espaço atravessado por relações de poder e, ao mesmo tempo, por uma hierarquia de saberes (que produzem vozes válidas e silenciadas, por exemplo), não seria importante possibilitar aos educadores outros olhares sobre si mesmos e sobre os alunos? Dayrell (1996) aponta para a importância de se desafiar

... os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre

o aluno, como “outro”, de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência (p.145).

As discussões do autor também levaram-me na direção de pensar que todos os participantes do espaço escolar possuem projetos individuais e diferenciados de vida e que a diversidade cultural desses participantes está presente na concepção de seus projetos individuais, onde a escola se inclui. Para Dayrell (1996), “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” (p.144). Penso que também os professores têm razões diferenciadas para estarem, pensarem e agirem na escola.

A partir desses entendimentos, nesses encontros, eu tinha como propósito também problematizar a noção de “aluno-problema”, chamando a atenção para o papel constitutivo das práticas escolares, na expectativa de gerar, quem sabe, outras formas de pensar os projetos individuais em torno da escola.

Nas conversas com os docentes, na tentativa de conseguir espaço e provocar seu interesse pelo trabalho, as falas de alguns mostraram a existência de outras prioridades naquele momento. Trago como exemplo a preocupação com os dias letivos, a recuperação das aulas e dos conteúdos curriculares, seus afazeres pessoais nos finais de semana... Os encontros para discussão das questões que eu apresentava pareciam não interpelar o grupo de docentes, visto que estes não se mostravam abertos ou motivados a participar.

Para viabilizar a realização dos encontros, propus à SMEC que o trabalho fosse aberto a todos os professores da escola (e não só aos da turma 5A) e realizado em horário de aula. A proposta foi bem aceita, ficando combinadas duas tardes de trabalho com os professores. Nesses períodos, os alunos ficariam dispensados e realizariam atividades extra-classe, sendo contados como dias letivos.

Os grupos de discussão foram propostos aos professores em um *folder* de divulgação e convite, o qual apresento abaixo:

<p>ENCONTROS DE DISCUSSÃO COM PROFESSORES:</p> <p><u>OS “ALUNOS-PROBLEMA”: DISCUTINDO PRÁTICAS ESCOLARES IMPLICADAS NA PRODUÇÃO DO ANORMAL</u></p> <p>OBJETIVO: este trabalho se propõe a abrir um espaço para discussões e reflexões sobre as práticas escolares cotidianas e suas relações na produção dos “alunos-problema”. Além disso, objetiva discutir sobre outras possibilidades de intervenções pedagógicas com esses alunos.</p> <p>PÚBLICO-ALVO: Professores da Rede Municipal de Ensino de Dois Irmãos.</p> <p>LOCAL: Escola “Amanhecer”.</p> <p>PROGRAMAÇÃO:</p> <p><u>1º encontro: 18 de outubro de 2005 – terça-feira – 13hs30min às 17hs.</u></p> <p><u>Proposta de atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Breve apresentação sobre o tema e metodologia da pesquisa. ❖ Dinâmica com os professores a partir das questões: “<i>Se eu tivesse que falar em mim – que coisas (imagens, frases, desenhos) me representam? Como eu me apresentaria para os outros? Que coisas gosto e que coisas não gosto? Que coisas significativas, importantes, aconteceram/acontecem na minha vida? Como me vejo dentro da escola? O que espero dos alunos?</i>” ❖ Apresentação de materiais confeccionados por alunos de uma “turma-problema” no decorrer da pesquisa: como estes narram a si mesmos e como percebem suas relações na e com a escola onde estudam. ❖ Discussão com o grupo sobre as suas próprias narrativas e as dos alunos, possibilitando ver os modos diferentes de compreender a escola. ❖ Discussão dos conceitos de normalidade/anormalidade, desvios, reprovação/aprovação, exclusão/inclusão, famílias “desestruturadas”, entre outros. <p><u>2º encontro: 08 de novembro de 2005 – terça-feira – 13hs30min às 17hs.</u></p> <p><u>Proposta de atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Visualização de uma produção cinematográfica que tem como tema central a questão das “diferenças” na escola. ❖ Discussão dos sentimentos despertados pelo vídeo nos participantes. ❖ Discussão, a partir do filme, sobre os conceitos de “diferença”, produção e cristalização das “diferenças” na escola, homogeneidade e heterogeneidade. ❖ Possibilidades pedagógicas inclusivas: práticas docentes possíveis em relação às “diferenças”. <p><u>Inscrições:</u> as inscrições devem ser feitas até o dia 14 de outubro de 2005 na Secretaria da Escola. O curso é gratuito, com horas certificadas pela SMEC.</p>

Ao recordar que, entre minhas intenções de pesquisa, figurava a possibilidade de pensar outros fazeres para os profissionais da Psicologia nas escolas, entendo esses encontros de discussão com os professores como espaços geradores de movimentos em mim e, talvez, nos professores/as.

Momentos de possíveis escutas, falas e interlocuções geradoras de confrontos, desestabilizações e outros pensares sobre as narrativas existentes e as experiências relacionadas às práticas escolares, às aprendizagens, aos alunos...

AS PRODUÇÕES DA PESQUISA (E DA PESQUISADORA!)

Discutindo as possibilidades de (re)significação associadas ao falar de si e de suas práticas, Connelly e Clandinin (1995) referem que:

...as pessoas estão vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, estão contando suas histórias com palavras enquanto refletem sobre suas vivências e as explicam aos demais. Para o investigador, isto é parte da complexidade da narrativa, porque uma vida é também uma questão de crescimento até um futuro imaginário e, portanto, implica recontar histórias e tentar revivê-las. Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e em reviver histórias (p.22).

Percebi que, no decorrer desta pesquisa, na medida em que fui compondo meus relatos, contando e recontando as histórias dos personagens envolvidos nessa experiência escolar, também eu fui me modificando, (re)significando meus pensamentos enquanto pesquisadora e psicóloga. Todavia, esse movimento não foi e nem nunca será algo tranqüilo, pois, como dizem Costa e Grün (2002):

... toda nossa formação intelectual edificou-se sobre a idéia de conhecimento como verdade, como certeza...uma postura hermenêutica significa estarmos não apenas abertos/as, mas expostos/as às novas possibilidades presentes nos objetos...a compreensão assim entendida é uma atividade que sempre envolverá risco. Isso se aplica não só ao campo teórico, mas também à dimensão existencial de nossas vidas. A situação de alguém que tem suas melhores certezas abaladas é, antes de mais nada, uma situação de fragilidade existencial (p. 100 -101).

Atentar para as narrativas construídas e que vamos construindo sobre nós enquanto modalidades discursivas, constitutivas das nossas subjetividades, pode apontar para um conhecer transitório, contingente,

incerto, instável, um processo de constante repensar e posicionamentos menos rígidos e fixos.

Olhar as narrativas implicadas na produção dos “alunos-problema” a partir das práticas escolares é falar da inquietude com as minhas próprias práticas. É também um processo de indignação com a produção das diferenças e com os processos de exclusão gerados nos espaços escolares.

Louro (1997) auxilia-me a pensar a pesquisa, mostrando que:

...se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (p.85-86).

Para finalizar, destaco que, com este capítulo, procurei mostrar os movimentos que empreendi na perspectiva de olhar de perto e (re)pensar as práticas escolares a partir de autores, ensaios e pesquisas ligadas ao campo dos Estudos Culturais e, principalmente, aos estudos Michel Foucault. Tentei construir ferramentas que servissem para eu pensar, interferir e problematizar os “diagnósticos” postos em prática em relação aos alunos tomados como “problemas”.

No próximo capítulo, apresento e discuto as análises que realizei do material produzido a partir das observações, das narrativas presentes nos registros, nas falas dos participantes, produzidas nos diferentes momentos da pesquisa. Trata-se de análises provisórias, escritos-efeitos daquilo que, neste momento, do lugar do qual falo e do tempo de minha vida, me foi possível constituir.

Lente

Arnaldo Antunes

Mudou a minha lente
De repente ficou tudo maior
Mudou a sua lente
De repente ficou tudo menor
Mudou a nossa lente
Ficou tudo do tamanho da gente

A lente não mente
Mente quem está detrás da lente
A lente não mente
O objeto transparente
Me deixe ver o que sempre foi aparente

Mudou a minha lente
De repente ficou tudo diferente
Mudou a sua lente
Você estranha o que vê a sua frente
Mudou a nossa lente
Agora você vê e eu te vejo claramente

A lente não sente
Sente quem está detrás da lente
A lente não sente
Objeto transparente
Me deixe ver qualquer coisa que eu invente

Depende do ponto de vista
Depende do ângulo certo
Deixa que eu veja, observe
Um pouco mais longe
Um pouco mais perto
Mas vitrine é vitrine
Depende do ângulo certo
Às vezes me confunde
Às vezes nem define

Objeto transparente
Me deixe ver qualquer coisa que eu invente.

MOVIMENTOS DE FABRICAÇÃO DOS “ALUNOS-PROBLEMA”: A IMPLICAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Arnaldo Antunes interpela-me com suas palavras. Sinto-me convidada a pensar sobre o que somos capazes de ver/produzir com as lentes que usamos cotidianamente nos espaços onde circulamos e intervimos, nas trocas com os outros e conosco mesmos. *Objeto transparente, me deixe ver qualquer coisa que eu invente*: a composição remete-me outra vez à noção de *invenção*, já discutida no início do segundo capítulo, que resgato aqui, na medida em que passo a olhar para as invenções/fabricações dos “alunos-problema” no espaço escolar onde realizo este estudo. Pretendo ir além das lentes, circular pelas práticas que constituem os olhares daqueles/daquelas que medem, avaliam, diagnosticam, intervêm, produzem... *Mudou a minha lente, De repente ficou tudo diferente, Mudou a sua lente, Você estranha o que vê a sua frente* – pretendo aqui realizar esse movimento de estranhamento com o habitual, com o naturalizado, ao olhar as práticas enquanto ferramentas de invenção, de produção, de criação... *A lente não sente, Sente quem está detrás da lente...* Eu prosseguiria: “e como sente quem está em frente à lente?”.

Nesta etapa do trabalho, proponho-me a empreender algumas análises, partindo do que experimentei/vi/ouvi/senti como pesquisadora na escola onde realizei a pesquisa, estabelecendo articulações com os pressupostos teóricos que me dão sustentação neste estudo. Recorto e seleciono, então, do meu Diário de Campo, fragmentos que me permitam discutir alguns dos elementos do cotidiano escolar que, ao articularem-se, constituem determinados alunos como “problemas”.

Organizo esta etapa do estudo em dois grandes blocos: no primeiro, discuto a escola e suas turmas de 5ª série, ambas tomadas enquanto “problemas”. Olho para as práticas cotidianas da instituição

escolar e para os movimentos que realiza, as alianças que procura estabelecer no sentido de dar conta de sua grande tarefa: normalizar. No segundo, volto meu olhar de maneira mais específica para as “verdades” produzidas em torno de cinco alunos da turma 5A, considerada como a “turma mais problemática da escola”, buscando problematizar os efeitos dessas construções discursivas em suas vidas e na constituição de suas subjetividades.

A ESCOLA E SEUS GRANDES “PROBLEMAS”...

Ao entrar em contato com a SMEC do município e apresentar as questões norteadoras deste estudo, fui informada a respeito de uma escola da rede municipal que apresentava um alto índice de encaminhamentos de alunos para atendimento psicológico. Um *e-mail* enviado pela direção dessa escola solicitava que a SMEC resolvesse, com urgência, o encaminhamento de alunos para acompanhamento psicológico: 25 alunos com “problemas mais graves” e pelo menos 20 alunos a serem encaminhados posteriormente. Essa carta sugeriu-me uma interrogação: como é possível determinar que 20 alunos deverão ser encaminhados para acompanhamento psicológico dentro de um ou dois meses de aula?

O primeiro contato com a escola aconteceu em meados de abril, tendo sido apontada, pela SMEC, a Escola Amanhecer como o local onde a pesquisa deveria acontecer. Nas “vozes” da SMEC, essa era uma “escola-problema”, na medida em que comportava tantos alunos também tomados como tal. Minha interrogação direcionava-se para o entendimento de quais elementos possibilitavam que, logo no início do ano letivo, tais alunos já fossem considerados como “necessitados” de atendimento psicológico. O que era observado, avaliado, articulado como justificativa para isso?

O “problema” dos *pertencimentos*

Inserida no espaço da pesquisa, rapidamente entro em contato com alguns dos modos pelos quais a Escola Amanhecer é

inventada/narrada. No primeiro dia em que vou até lá, a diretora Carina e a supervisora pedagógica Eduarda contam que:

(...) a escola é uma escola problemática pelo fato de atender alunos de todos os bairros da cidade (...). **Falam de experiências anteriores em escolas que atendiam alunos de apenas um bairro, dizendo que era bem mais tranquilo, que todos se conheciam e que, por isso, quase não havia conflitos. (...) Diz a diretora:** recebemos aqui alunos que vêm para a escola trazidos pelos pais em carros importados, alunos do centro, filhos de empresários. O próprio bairro aqui é um bairro repleto de casas chiques. Mas também recebemos aqui alunos que vêm do Bairro XXX, que é muito pobre, as crianças vêm sujas para a escola, vivem muitas delas em famílias desestruturadas, os pais se matam trabalhando e não têm tempo para elas. Essas crianças normalmente não vêm para a escola por interesses intelectuais, não vêm para aprender: elas não têm o menor interesse, por exemplo, para estudar a história dos Gregos, elas não têm estímulo em casa para isso. **Eduarda complementa a fala da diretora:** o problema maior é que há muito atrito em função dessas diferenças de vida. Uns tem ciúmes dos outros, outros têm nojo de uns... há a formação de panelinhas; os meninos dos bairros mais pobres formam tipo “gangues”, aí preparam brigas com os meninos do centro e com outras “gangues” de outros bairros. E nós ficamos no meio disso. Toda semana tem uma briga de corpo, mesmo, aqui na frente do portão da escola ou dentro dos ônibus que fazem o transporte escolar. (Diário de Campo, p.7-8).

Posteriormente, em entrevista realizada com a diretora, esta refere:

C: E daí o que ocorre, ocorre que o fato da posição geográfica acaba favorecendo que vários alunos de outros bairros se insiram aqui e haja, de certa forma, entre os alunos, um grande choque social, ideológico e econômico. E também tem essa questão, de que, quando o aluno repete pela segunda vez a mesma série, logo se pensa: Vamos para o Bairro Y²⁶! E daí acaba a gente assim, concentrando muitas dessas situações, tendo que dar conta disso. E que nem sempre é fácil, muito pelo contrário, a maioria das vezes é difícil... (Diário de Campo, p. 30-31).

Esses fragmentos possibilitam uma aproximação com as formas pelas quais as noções de multiplicidade cultural e diferença(s) são recebidas nesse espaço²⁷. Quando falo em *multiplicidade cultural*, refiro-me aos modos

²⁶ É, neste momento, citado o nome do Bairro onde localiza-se a escola pesquisada.

²⁷ Entendo que um olhar para o contexto onde a escola está inserida possibilita compreender algumas das lógicas que atravessam a vida cotidiana nessa comunidade. O município é um dos maiores exportadores de calçados do país, tendo, segundo informações oficiais, uma das maiores rendas *per capita* do Estado. A cidade gira em torno das indústrias calçadistas, e a população, em sua grande maioria, divide-se em grandes empresários, comerciantes, funcionários públicos e trabalhadores das indústrias. Estes últimos, em sua esmagadora maioria, provêm de famílias vindas da Região das Missões, do Alto Uruguai e da Região Noroeste do RS e de Santa Catarina, da Região Oeste daquele estado. Essas informações são conhecimentos meus, são vivências minhas, por também eu ser migrante, ser originária da região das Missões e ter me deslocado da minha região de origem para esta que agora descrevo, em função das maiores possibilidades de trabalho. São esses conhecimentos que me permitem narrar o que, de agora em diante, narro. Essa região são de economia basicamente agropecuária, onde o cultivo da terra e a criação de animais não representam uma renda mensal garantida. Com a perspectiva de ter um salário e a carteira de trabalho assinada, famílias inteiras se deslocam para o Vale dos Sinos e Serra

de ser (provisoriamente) e de estar no mundo, às diferentes possibilidades de experimentar e vivenciar as coisas do mundo. Modos esses que são múltiplos, porém categorizados em blocos a partir de como interpretamos o que conseguimos enxergar através/atrás das lentes que usamos em diferentes momentos das nossas vidas. Ao falar em *diferença(s)*, resgato a discussão de Silva (2003), em que ele refere a impossibilidade de falarmos da diferença sem que estabeleçamos conexões com a questão da identidade, já que “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência (...) são, pois, inseparáveis” (p. 74-75). Para o autor:

...identidade e diferença partilham de uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas de um mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2003, p. 76).

Gaúcha, após venderem suas propriedades rurais, em busca de trabalho. O primeiro problema que enfrentam é a falta de habitação, a impossibilidade de comprar uma casa em função do alto preço imobiliário que encontram na região. Como saída, muitos alugam uma única casa e dividem o aluguel (que também é altíssimo) entre duas ou três famílias. Para as empresas da região, a vinda desses migrantes é algo muito vantajoso, pois são pessoas que vêm com muita disposição para o trabalho e não exigem tanto em relação a salário, recebendo pagamentos quinzenais, o que é algo considerado muito bom. Outra vantagem é justamente imobiliária. Há uma grande concentração de imóveis nas mãos de poucas famílias, que são também os empregadores, os empresários da região. Então, ao pagarem o salário aos funcionários, têm a garantia de que o receberão de volta na forma de aluguel, aplicando o valor que lhes parece mais vantajoso. Nos pequenos municípios dessa região, os grupos se dividem, de forma geral, em dois: os “naturais” e os “de fora”. Utilizo essa terminologia por serem assim chamados: os “naturais” são aqueles nascidos nos municípios da região, “proprietários” de sobrenomes que os identifiquem como tal; os “de fora” são aqueles que passam a viver na região, vindos de outros lugares, como citei anteriormente. Estes últimos são muito discriminados por vários fatores: pela cor, por não serem de origem alemã (caso não o sejam), não serem naturais da região, terem baixa renda e não possuírem casa própria. No comércio, há muito receio, por parte dos comerciantes, de abrir crediário para as pessoas que são “de fora”, além do fato de que o atendimento é péssimo para essas pessoas que consomem porque o nível de consumo é também um dos fatores que pode fazê-las se sentirem mais “pertencedoras” e não tão estrangeiras no local onde vivem e trabalham. Com o passar do tempo, as famílias “de fora” que conseguem comprar um terreno e construir, comprar um carro e ter recursos financeiros para participar dos grupos sociais existentes nos municípios passam a ser consideradas pessoas de confiança, pessoas trabalhadoras, organizadas, que merecem ser tratadas como tal. Mas sempre continuarão sendo tratadas como “estrangeiras” de alguma forma – como em épocas de eleição, em que mesmo os estrangeiros bem-sucedidos não são bem aceitos pela comunidade “natural” como candidatos, com a alegação de que é difícil saber o que um “de fora” pode fazer pelo município...

Na medida em que mostra que identidade e diferença são construções sociais, Silva (2003) aponta para o fato de que sua definição está estreitamente conectada a relações de poder, não sendo isso um processo inocente. Ao definirmos *o que é* e *o que não é*, estamos, segundo o autor, demarcando fronteiras e classificando uns aos outros. Para isso, estabelecemos determinadas normas²⁸, elegemos “uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (p.83). Nesse sentido, devemos atentar para a existência de binarismos que nós construímos, implicando a existência de hierarquias de valor (bom/mau, saudável/doente; normal/anormal; feio/bonito...).

Classificar os indivíduos/grupos sociais em “nós” ou “eles”, como diz Silva (2003), é sinônimo de significá-los tomando por base as categorias de valor que também construímos cotidianamente. Fixar uma determinada norma é produzir a noção do que é desejável, natural, normal. É fixar um modo ideal de ser.

No entanto, ao discutir o processo de produção da(s) identidade(s), o autor alerta que este se dá entre dois movimentos: “de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (SILVA, 2003, p.84). Se, por um lado, há uma certa tendência à fixação, ao mesmo tempo isso se configura em algo da ordem do impossível em função de que “a identidade está sempre escapando” (idem, *ibidem*).

Nos fragmentos de fala destacados, a “mistura” de indivíduos oriundos de diferentes locais (centro, bairros) parece ser um fator produtor dessa escola como “problemática”. Essa “mistura” entre “pobres” e “ricos”, “filhos de operários” e “filhos de empresários” é tomada como produtora de “conflitos”, de “brigas”, de “ciúmes”. Os “pobres” são narrados como os que brigam com os meninos do centro, na medida em que se organizam em “ganges”. É possível percebê-los como os indesejados, que desestabilizam o que antes era bom e tranquilo (quando da sua não-presença), perturbam,

²⁸ Tratarei de discutir o conceito de norma posteriormente, neste mesmo capítulo, ao analisar mais especificamente as práticas discursivas em torno dos alunos tomados como “problemas”.

inquieta, incomoda. A “mistura” é rechaçada. Parece haver a idéia de que a presença desses alunos “*sujos*”, provenientes dos bairros operários, que vêm para essa escola, localizada nesse *bairro repleto de casas chiques*²⁹, bagunça com aquilo que estava em ordem.

Tais fragmentos remetem-me às discussões de Bauman (1998) sobre a vontade de pureza, em que cada coisa estaria em seu devido lugar e não em outro. O autor aponta a noção de sujeira como sendo o oposto da noção de pureza:

O oposto da “pureza” – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são as coisas “fora do lugar”. Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “sujas”, mas tão somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem das coisas idealizada pelos que procuram a pureza. As coisas que são “sujas” num contexto podem tornar-se puras exatamente por serem colocadas num outro lugar - e vice-versa (p.14).

Interrogo-me se não derivam justamente dessa busca de “ajustes espaciais”, de ordenamento, de “limpeza”, as tentativas de transferência de alunos para outras escolas, de outros bairros (um movimento de devolução, quem sabe?).

Bauman (1998) mostra que desde sempre houve essa diferenciação entre quem era “do lugar” e quem não era. Porém, segundo ele, especialmente na Modernidade, “a preocupação com os estranhos³⁰ assumiu um papel particularmente importante entre as muitas atividades abrangidas no cuidado diário da pureza, da renovação de um mundo habitável e organizado” (p.19), uma vez que organizar e limpar passaram a ser uma *tarefa artificial*, buscando novos ordenamentos para as coisas do mundo, ordenamentos que garantissem a produtividade.

Os excertos narrativos que ora discuto também apontam para um movimento de estabelecer *pertencimentos* para esses alunos: alguns

²⁹ Expressão possivelmente utilizada para marcar a inadequação desses indivíduos em relação ao lugar que freqüentam.

³⁰ Para Bauman (1998), o estranho é aquele que “despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária” (p.19), e cita Alfred Schütz (1967) que, ao discutir a noção de estrangeiro, refere que este “torna-se essencialmente o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece inquestionável para os membros do grupo abordado” (p.19). Na situação dos alunos “indesejados”, parece ocorrer algo semelhante, pois as suas presenças desestabilizam o que antes funcionava harmonicamente. A escola se vê incitada a buscar novas ações, posicionamentos, modos de agir, em função da desestabilização sentida/produzida pela presença desses “de fora”.

pertencem ao centro da cidade ou aos bairros “chiques”. Outros pertencem aos bairros operários, pobres. Estes, segundo a direção, são sujos, provenientes de famílias desestruturadas, nas quais os pais trabalham muito, dão pouca ou nenhuma importância à escolarização dos filhos, sendo que os meninos vêm para a escola e ali formam “gangues”. Ora, pensando sobre o termo *gangue*, busco ver no dicionário³¹ os sentidos a ele atribuídos: *Gangue* - bando criminoso organizado, quadrilha. Claramente, aparece a conotação negativa (vinculada ao crime, ao risco, à periculosidade) emprestada a esse grupo de alunos, proveniente dos bairros operários.

Ao que parece, nessas falas, o *pertencimento* desse grupo social (tomado numa concepção homogênea) atua como um dos elementos de enquadramento do indivíduo na condição de sujeito indesejado, perigoso, problemático. Não é possível identificar, nesse fragmento de fala que aqui utilizo, possibilidades de escape para esses sujeitos. Pertencer a esse grupo social “gruda” o indivíduo numa identidade de risco, parecendo não haver escapatórias para ele.

Bauman (2005), ao chamar a atenção para a importância de nossas noções de pertencimento e identidade, como também para as relações entre esses elementos sociais na constituição da identidade, refere que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a idéia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa idéia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (p.17-18).

Entender o *pertencimento* de determinado grupo social como algo definidor da identidade do indivíduo pode implicar um certo “desinvestimento” nele e dele. Além disso, na medida em que a escola

³¹ ROCHA, Ruth. *Minidicionário Ruth Rocha* (Ilustrações Maria Luiza Ferguson). São Paulo: Scipione, 1996.

interpreta esses alunos como tendo identidades estáticas, fixadas no seu *pertencimento*, ela pode também não perceber suas capacidades de ação, possibilidades cognitivas e produtivas. Não busco, com essa discussão, dizer que a escola não exerce ações sobre essa clientela; ao contrário, as práticas exercidas sobre tais alunos os “diferenciam”, sem serem vistas e problematizadas enquanto implicadas nos processos constitutivos de produção de subjetividades, as quais poderiam criar condições para outras experiências na vida desses alunos.

A expressão utilizada pela pessoa entrevistada ao referir-se àquilo que entende como brigas de gangues – *e nós ficamos no meio disso* – talvez aponte para essa sensação de impossibilidade de ação da escola e de seus profissionais.

O(s) “problema(s)” das famílias dos alunos

A diretora, descrevendo para mim a clientela da instituição, diz que a escola recebe alguns filhos de empresários, que são trazidos pelos pais até de carro importado, *mas também recebemos aqui alunos que vêm do Bairro XXX, que é muito pobre (...)*. Na continuidade da conversa, associa a idéia de que os *pobres* não têm *interesses intelectuais*, pois *não têm estímulo em casa para isso*. Novamente, aparece aqui a noção de um aluno padrão, ideal, a partir do qual aqueles que se afastam são vistos como tendo menor valia ou condições. Olha-se para o lugar, para o modo como esse aluno vive e para sua família como definidores do seu modo de ser.

Fica evidente, nesse primeiro contato com a escola, o quanto a noção de pobreza está associada à noção de desestruturação familiar e de marginalidade. A noção de desestruturação familiar aparece nos relatos longos sobre as histórias familiares dos “alunos-problema”, provenientes de famílias pobres: mães que trabalham demais, casadas pela segunda ou terceira vez, pais ausentes, alcoólatras, muitos filhos, mães prostitutas, situações de suposto abandono. A situação agrava-se, segundo as professoras, quando os pais não aparecem nunca na escola.

Diante desse modo de olhar presente na escola, questiono-me: que investimentos são feitos, na prática educativa, em alunos interpretados como desinteressados pelas questões intelectuais?

Em diversas falas relacionadas aos alunos pertencentes aos grupos sociais empobrecidos, a questão do *pertencimento* imbricado com as interpretações do modo de vida, dos comportamentos, da organização familiar, parece definidora. Isso é possível perceber numa conversa que tive com a professora Luciana, vice-diretora, enquanto eu pesquisava documentos arquivados na escola. Trago aqui alguns dos seus entendimentos sobre o aluno Guilherme, considerado um dos “problemas” da escola:

(...) o aluno é de uma família assim... Não tem uma formação normal como a nossa. A mãe prefere fazer serão e almoçar na fábrica porque é mais barato, ao invés de vir até a escola para conversar sobre o filho ou almoçar com este em casa. Tem um padrasto que é um problema (Diário de Campo, p.17).

Certo dia, logo após conversar com a mãe de Wesley (também “aluno-problema”), que havia sido chamada pela escola para falar sobre os “problemas” do filho, a supervisora Eduarda referiu:

Eduarda:(...) no ato da matrícula, as famílias escondem todas as informações possíveis da escola. Estas informações só podem ser sabidas posteriormente, quando os alunos começam a mostrar através de seus atos inadequados ou de dificuldades na aprendizagem que as coisas não vão bem em casa. Aí são chamados os familiares para que a escola possa saber mais informações sobre os alunos. **A supervisora comenta então que** seria de estranhar se esse aluno fosse tranqüilo na escola..., pois, afinal de contas, a história familiar é muito conturbada (Diário de Campo, p.23).

A frase que ponho em destaque reforça meu entendimento de que não é para qualquer aluno que se olha; não é em torno de qualquer aluno que se faz uma investigação de sua *proveniência*, de seu *pertencimento*. Quando algum aluno desvia do que dele se espera, é nesse momento que se buscam elementos de sua história familiar que expliquem e justifiquem seus modos de posicionar-se na escola. Ou seja, o jeito de ser do aluno na escola é efeito das práticas familiares, nunca das práticas escolares.

Na entrevista realizada com a diretora e a vice-diretora, ambas retomam a argumentação daquilo que consideram ser problemas familiares enquanto constituidores dos alunos como “problemas”:

L³²: Só pra complementar, acho que a própria vivência em casa, ela afeta direto, essa questão, assim, de ser tudo muito corrido, não se ter tempo pra nada, cada um come na hora que quer, dorme, não tem mais essa vida familiar, os encontros, acho que está tudo meio bagunçado, e isso acaba refletindo aqui...

C: Embora aqui seja uma cidade do interior, não tem mais aquela coisa, assim, de noite se dorme, de manhã se levanta, se toma um café, se vai para a escola ou para o trabalho, de meio dia todo mundo se reúne em casa, se almoça e depois se volta para o trabalho ou para a escola, e de noite a família chega e se reúne de novo. Os horários de trabalho estão bem diversos, e daí não tem essa rotina familiar. Daí, às vezes, os pais trabalham sabe-se lá até que horas, sabe-se lá até que horas os filhos ficam sozinhos. Então, o pessoal está tentando se encontrar nessas situações todas, e isso gera desconforto e alguns transtornos também... A economia teve que fazer assim porque, enfim, as exigências de mercado... Tem firma que trabalha madrugada adentro, que não pára, e daí ou eu tenho emprego e me sujeito a trabalhar da meia-noite às oito da manhã ou eu não trabalho, e daí como é que fica a minha família, como é que eu vou prover a minha família? Então, fica essa coisa da sobrevivência se sobrepondo a essa coisa de dar uma boa estrutura familiar, sentar, conversar, dar carinho, dar conselho, se preocupar se está fazendo o tema, se está vindo com o uniforme, se está se alimentando, se está fazendo sua higiene corretamente e por aí vai...

A: Essa função da família, tu percebes como fundamental para o processo de escolarização das crianças....

C: Eu te diria que ela é essencial, é essencial, que seja ativa e pró-ativa...

L: Acho que não necessariamente tenha que ser aquela família tradicional, pai, mãe e filhos, mas acho que tem que ter uma boa base, a questão da educação que vem de berço, eu acho que é fundamental... e é claro que essa base está bem alterada hoje, né...

C: A gente tem cada realidade aqui que não é fácil... (Diário de Campo, p.32)

Pertencer a uma família desse grupo social, tomado pela escola como composto de operários, de pobres, torna-se sinônimo de pertencer a uma família “desestruturada”. Nesse sentido, há a suposição da existência de uma estrutura familiar considerada adequada, *normal como a nossa* (refere uma professora), em que a *boa estrutura familiar* é sinônimo de *sentar, conversar, dar carinho, dar conselho, se preocupar se está fazendo o tema, se está vindo com o uniforme, se está se alimentando, se está fazendo sua higiene corretamente e por aí vai...* Essa “normalidade” no cotidiano familiar seria responsável pela adequação dos alunos à escola. Se a adequação esperada não ocorre, rapidamente convoca-se a família para, num primeiro momento, investigar elementos do cotidiano e da história familiar que justifiquem a inadequação dos alunos. Nesse processo de

³² Neste excerto, **L** é de Luciana, vice-diretora; **C** é de Carina, diretora e **A** é de Anelise, pesquisadora.

individualização e fiscalização, por comparações, a família considerada desajustada, alterada, desestruturada, anormal atua como referência do sujeito anormal, desajustado, inadequado.

Ao discutir como, no decorrer dos processos históricos, se define que um indivíduo é ou não psiquiatrizável, Foucault (2002a) mostra que, a partir do século XIX, os psiquiatras passam a buscar marcas estruturais, “estigmas permanentes que marcam estruturalmente o indivíduo” (p.379), diferentemente do que ocorria antes, quando se buscavam eventos, processos patológicos descontínuos, instintivos, para justificar a psiquiatrização do indivíduo. Para o autor, “está se substituindo uma psiquiatria dos processos patológicos, que são instauradores de descontinuidades, por uma psiquiatria do estado permanente, que garante um estatuto definitivo aberrante” (idem, p.380).

Desse modo, passa-se a olhar para a biografia, para a história de vida do indivíduo como tendo uma *continuidade*, e o que acontece depois, no futuro, é o efeito do que acontece antes, no agora. Os dados biográficos são de fundamental importância para o processo de psiquiatrização. A determinação de alguém como um “problema” que deve ser “curado ou corrigido” ocorre através da detecção daquilo que o barrou/comprometeu seu desenvolvimento.

Para fazer tal detecção, é necessário investigar, esmiuçar, entrar por todas as dobras, olhar todos os desvios, os ditos e não-ditos, os imprevistos. Então, o movimento de chamar a família para a escola vai nesse sentido: de olhar para esses detalhes buscando produzir justificativas para aquilo que se compreende como “problema”. Ao falar sobre isso, a supervisora comenta:

(...) quando a gente não sabe nada da história familiar do aluno, é muito difícil entender o que se passa com ele, entender por que ele está apresentando problemas na escola. Porém, quando se buscam mais informações, isso ajuda a compreender a realidade do aluno, a entender, como no caso do Wesley, essa carência que ele tenta suprir na escola com as professoras, fazendo tantas coisas para chamar a atenção (Diário de Campo, p.24).

Alguns alunos são vistos como *seres carentes*, *seres em falta*: falta afeto, faltam limites, falta esforço, falta dedicação, falta família, falta... Faltas que supostamente os impedem de completar seus desenvolvimentos. Tais

alunos são narrados, em função dessas supostas faltas, como imaturos, infantis, “bebezinhos”... Para ilustrar, trago a fala de uma professora sobre dois dos alunos tomados como “problemas”:

PC: Eu acho que o problema de muitos desses alunos é a questão da falta de afeto... Meu Deus! O Wesley e o Guilherme são exemplos disso: eles querem o tempo todo a tua atenção... O Ismael também, ele, se pode, fica o tempo todo te chamando, e isso esgota a gente... Acho que só pode ser porque eles ainda não têm isso em casa, e se tem agora, talvez tenha faltado muito esse cuidado para eles na infância. Aí eles vêm parecendo uns bebezinhos para a escola. São uns baita homens, têm corpo de homem, mas cabeça de bebezinho. (Diário de Campo, p.47).

Para mostrar como a noção de *sujeito com interrupções no seu desenvolvimento*, de *sujeito em falta*, passa a fazer parte da nosografia psiquiátrica, Foucault (2002a) utiliza o caso de Charles Jouy, um sujeito com características típicas de “o idiota da aldeia” (p.374): tem em torno de 40 anos; circula na sua comunidade rural, relacionando-se nela; realiza os trabalhos que ninguém quer fazer e ganha uns trocados em função disso; não permaneceu na escola porque lá não quiseram ficar com ele, como também em nenhum outro lugar, já que vagava pela rua, dormindo em estábulos. É denunciado pelos pais de uma menina que o acusam de ter (mais ou menos) abusado sexualmente da filha, na medida em que teria feito com que a garota o masturbasse no mato. Em inquérito, psiquiatras são chamados para avaliá-lo, e, por fim, decide-se pela sua internação definitiva. Nesse caso:

O que é primeiro, o que é fundamental, o que é o núcleo do estado em questão, é a insuficiência, é a falta, é a interrupção do desenvolvimento (...) o princípio da conduta não é um exagero intrínseco, é antes uma espécie de desequilíbrio funcional que faz que – a partir da ausência de uma inibição, ou da ausência de um controle, ou da ausência das instâncias superiores que asseguram a instauração, a dominação e a sujeição das instâncias inferiores – essas instâncias inferiores vão se desenvolver por conta própria. (...). Não há doença intrínseca ao instinto, há antes uma espécie de desequilíbrio funcional do conjunto, uma espécie de dispositivo ruim nas estruturas, que faz que o instinto, ou certo número de instintos, se ponha a funcionar “normalmente”, de acordo com seu regime próprio, mas “anormalmente” no sentido de que esse regime próprio não é controlado por instâncias que deveriam precisamente assumi-los, situá-los e delimitar sua ação (FOUCAULT, 2002 , p.381).

Ao discutir tais elementos, que apontam para o diagnóstico da infantilização do sujeito no caso em questão, Foucault (2002 a) refere:

... não é um processo que veio se conectar ou se enxertar nele, ou atravessar seu organismo ou seu comportamento; é uma interrupção de desenvolvimento, isto é, simplesmente, sua infantilidade. Infância do comportamento e infância da inteligência, os psiquiatras não param de dizer: “A melhor comparação de seu modo de agir é com o de uma criança que fica contente quando a elogiam” (p.383).

A situação familiar “conturbada, desajustada” parece ter produzido um indivíduo infantilizado que se encontra ainda numa fase da vida em que é carente de carinho, de atenção, de elogios, de afeto e que, por isso, não evoluiu a ponto de ter condições de adaptar-se a um determinado espaço e/ou adquirir conhecimentos. Aparece aqui a noção de um desenvolvimento psicológico comum a todos os indivíduos atuando como norma, um desenvolvimento que pode em alguns casos ser mais lento e em outros, interrompido, consistindo num processo que afeta a vida psicológica e orgânica dos indivíduos (FONSECA, 2002).

Segundo Foucault (2002a), desde o início do século XIX, à medida que se imobiliza a vida em torno da infância e que se parte da noção de que o indivíduo traz em si traços da sua patologia, a infância torna-se uma peça essencial para a psiquiatria. Para ele:

É na medida mesma em que um adulto se parecerá com o que era quando era criança, é na medida em que se poderá estabelecer uma continuidade infância-idade adulta, isto é, na medida em que se poderá encontrar no ato de hoje a maldade de outrora, é nessa medida que será efetivamente possível detectar esse estado, com seus estigmas, que é a condição da psiquiatrização (p.385).

Nesse sentido, para que um indivíduo seja psiquiatrizável, basta que tenha traços de infantilidade, sendo submetidas ao exame psiquiátrico “todas as condutas da criança, pelo menos na medida em que são capazes de fixar, de bloquear, de deter a conduta do adulto, e se reproduzir nela” (FOUCAULT, 2002a, p.388). Por outro lado, tornam-se objeto de exame todas as condutas do adulto que “podem ser rebatidas ou transportadas para as condutas da criança” (idem, ibidem).

Dessa maneira, para o filósofo, o que pode transformar um indivíduo num “anormal”? Foucault interroga-se: que corpo é esse que está por detrás do corpo anormal? Ao que responde: “é o corpo dos pais, é o corpo dos ancestrais, é o corpo da família, é o corpo da hereditariedade” (2002a, p.399).

Segundo o autor, há uma *metassomatização* (p.399), na medida em que qualquer desvio na conduta familiar é capaz de gerar desvios na conduta do indivíduo e das gerações futuras. Refere inclusive que:

A embriaguez, por exemplo, vai provocar na descendência qualquer outra forma de desvio de comportamento, seja o alcoolismo, claro, seja uma doença como a tuberculose, seja uma doença mental ou mesmo um comportamento delinqüente. (...) Bastará encontrar em qualquer ponto da rede da hereditariedade um elemento desviante para poder explicar, a partir daí, a emergência de um estado no indivíduo descendente (p.399-400).

As turmas de quinta série como “problemáticas”

Outro elemento que passou a ser definidor deste estudo foi o modo como as turmas de quinta série eram vistas: “turmas problemáticas”. A intensa queixa, nesse sentido, manifestada pelas representantes “oficiais” da escola (a diretora, a vice e a supervisora pedagógica), apareceu permanentemente em suas falas e nas práticas cotidianas. Em meu primeiro contato com a escola, contam-me que a turma que percebem como sendo a que tem maior número de alunos “problemáticos” é a 5A. Questiono se elas saberiam dizer o porquê disso. A diretora Carina refere que:

C: (...) Muitos desses alunos são novos na escola. No Bairro XXX, por exemplo, a escola lá só tem até a quarta série. Às vezes, as nossas colegas lá não agüentam mais alguns alunos, alguns até já reprovaram uma meia dúzia de vezes, então, quando chegam na quarta, eles são aprovados e vêm estudar aqui. Aqui vira um problema: por um lado, eles estão com 10, 11, 12, 13 anos, estão naquela idade em que não são nem crianças mais e nem adultos. Não são nada. Estão numa fase complicada da vida, essas coisas de adolescência, como tu deves bem saber. Então, estão com os hormônios a mil (Diário de Campo, p.8).

Durante uma entrevista realizada com a diretora, quando interrogo sobre essas questões, novamente as queixas em torno das quintas séries são destacadas:

C: (...) um dos fatores também é a quinta série, que é aquela fase transitória, onde os alunos estão com os hormônios em ebulição, e daí ocorrem todos aqueles fatores que são comuns e conhecidos como a “Síndrome da 5ª Série”, e por isso a gente te pediu uma ajuda especial nesse grupo para tentar levantar alguns dados, fazer algumas trocas conosco pra ver se a gente consegue entender um pouquinho melhor para intervir de uma maneira mais eficaz.

A: Quando tu falas assim, nessa coisa da “Síndrome da 5ª Série”, isso é apenas em relação ao fato de que eles estão vivendo uma idade que a gente chama de adolescência ou será que tem outros fatores também?

C: Um dos fatores é esse, com certeza. E essa questão, por exemplo, assim, vem um de um lado que é de uma realidade e outro de outra, que tem muitas realidades aqui. Eles, entre eles, não conseguem elaborar bem isso. Se o cara vem com uma roupa diferente, seja pra mais ou pra menos, ele já é motivo de ser, de certa forma, rotulado, independente de isso ser pra bom ou para um lado negativo (Diário de Campo, p.31).

Os argumentos utilizados para justificar os “problemas” das quintas séries são a faixa etária (a adolescência, a sexualidade, os problemas hormonais...), as reprovações anteriores e os grupos sociais bastante diferenciados de onde esses alunos são provenientes. Porém, no decorrer do estudo, pouco foi referido em torno da questão das reprovações, ficando como justificativas mais enfatizadas a *adolescência* e a *proveniência*³³ dos alunos.

Olhar para a faixa etária que se convencionou nomear de *adolescência* como algo problemático é sinônimo de dizer que o problema está *no* aluno, no seu tempo de vida, na sua idade, no seu modo de posicionar-se em relação a si mesmo. O conceito de *síndrome*³⁴, que aparece na fala da diretora, sugere algo que atinge ou que pode estar presente em

³³ Foucault (2003a), em seu texto “Nietzsche, a Genealogia e a História”, utiliza o conceito de proveniência para referir-se ao pertencimento do sujeito. Diz: “*Herkunft*: é o tronco de uma raça, é a *proveniência*; é o antigo pertencimento a um grupo – do sangue, da tradição, de ligação entre aqueles da mesma altura ou da mesma baixaza. Frequentemente a análise da *Herkunft* põe em jogo a raça, ou o tipo social (...) Perigosa herança, esta que nos é transmitida por uma tal proveniência (...) Mas não nos enganemos; essa herança não é uma aquisição, um bem que se acumula e se solidifica: é antes um conjunto de falhas, de fissuras, de camadas heterogêneas que a tornam instável, e, do interior ou de baixo, ameaçam o frágil herdeiro...” (p.20-21). Tomo o conceito de *proveniência*, neste estudo, com a intenção de problematizá-lo, buscando justamente, apontar as fissuras, as falhas, as instabilidades apresentadas pelo movimento de olhar para determinados elementos, que atribuímos à história do indivíduo, tentando justificar o que ele é ou não na atualidade.

³⁴ Sobre a assim nomeada “Síndrome da Quinta Série”, encontrei algumas produções acadêmicas que apontam para esse conceito como circulante em determinado campo discursivo. Entre essas produções: CARRER, Janete. *Síndrome da 5ª série: vínculo e aprendizagem*. Goiás: Revista Psicopedagogia, v.14, nº 33, setembro 1993, p.17-19. Nesse texto, a autora não problematiza o conceito de síndrome, limitando-se a realizar um estudo a partir de autores dos campos *psi* e pedagógico sobre as mudanças e necessidades de alunos de quinta série.

todos aqueles que cursam a 5ª série. Não se trata de uma “doença” de um ou outro indivíduo (embora alguns apareçam como mais intensamente “problemáticos”), mas algo que diz respeito a um grupo de indivíduos de uma determinada faixa etária.

Ao discutir a constituição de uma nova nosografia psiquiátrica em fins do século XIX, Foucault (2002a) mostra três aspectos das práticas que esquematizaram essas novas construções teóricas. Uma delas diz respeito justamente à noção de *síndrome*. Nesse movimento da psiquiatria, o que se faz, primeiramente, segundo o autor é:

...organizar e descrever, não como sintomas de uma doença, mas simplesmente como síndromes de certo modo válidas em si, como síndromes de anomalias, como síndromes anormais, toda uma série de condutas aberrantes, desviantes, etc. Assiste-se assim, nesta segunda metade do século XIX, ao que poderíamos chamar de consolidação das excentricidades em síndromes bem especificadas, autônomas e reconhecíveis. É assim que a paisagem da psiquiatria vai ser animada por toda uma gente que é, para ela, nesse momento, totalmente nova: a população dessas pessoas que não apresentam sintomas de uma doença, mas síndromes em si mesmas anormais, excentricidades consolidadas em anomalias. (...) Ora, o ponto em que eu queria insistir é que tudo isso não é, como vocês estão vendo, sintoma de doença: é uma síndrome, isto é, uma configuração parcial e estável que se refere a um estado geral de anomalia (p.395-396).

Associada à idéia de *síndrome da quinta série*, poderíamos dizer que existe a noção de *síndrome da adolescência*, sendo essa passagem da vida dos indivíduos nomeada como “problemática”. O “problema”, nesse caso, deriva do fato de que *eles estão com 10, 11, 12, 13 anos, estão naquela idade em que não são nem crianças mais e nem adultos. Não são nada. Estão numa fase complicada da vida, essas coisas de adolescência...* Quando o indivíduo não se enquadra nem como criança, nem como adulto, cria-se a categoria de adolescente, que passa a significar esse momento tomado como “problemático” na vida do sujeito e que só vai “se resolver” quando ele se tornar adulto.

À noção de que os alunos de 5ª série estão na adolescência, sendo esta entendida como “um estado geral de anomalia”, acrescentam-se ainda as investigações sobre sua *proveniência*, sua origem familiar, seu

desenvolvimento, especialmente naqueles casos em que o aluno apresenta algum desvio em relação ao que se espera dele.

A partir do que se observa, buscam-se identificar elementos de sua história de vida, tomados como produtores de um *estado* a partir do qual pode aparecer “qualquer coisa, a qualquer momento e em qualquer ordem (...) tudo o que pode ser patológico ou desviante, no comportamento ou no corpo” (FOUCAULT, 2002a, p.397). Para o autor:

O estado é uma espécie de fundo causal permanente, a partir do qual podem se desenvolver certo número de processos, certo número de episódios que, estes sim, serão precisamente a doença. Em outras palavras, o estado é a base anormal a partir da qual as doenças se tornam possíveis (idem, p.397).

Tomar também a *proveniência* como definidora desses alunos e dessas turmas como “problemas”, mais uma vez, implica atribuir e fixar o modo de ser do aluno e suas possibilidades na família e seus modos de organização/relação nas condições sócio-econômicas singulares de cada um, nos problemas ligados às mudanças na “ordem” social e no mundo do trabalho, sem que se olhe e pense a respeito do fazer cotidiano da escola.

Nesses movimentos com a finalidade de justificar o posicionamento dessas turmas como “problemáticas”, não se coloca em questão, também, um dado que considero significativo: as grandes mudanças que a escola *fabrica* na vida dos alunos que passam a freqüentar a 5ª série.

Até a 4ª série, nessa rede municipal de ensino (bem como na grande maioria das redes), os alunos convivem com, no máximo, três docentes durante o ano letivo: o/a professor/a titular da turma, o/a professor/a de Educação Física (duas vezes por semana) e o/a professor/a de Língua Estrangeira (uma vez por semana). Ao serem aprovados para freqüentar a 5ª série, os alunos passam a conviver semanalmente com dez professores, um para cada disciplina. Diariamente, há duas ou até três trocas de professor/a. Vários cadernos, livros, horários, disciplinas; vários professores, estabelecendo modos diferentes de se relacionar, exigindo tarefas de formas distintas, avaliando segundo critérios variados que devem ser assimilados, aprendidos, aos quais os alunos devem se adequar.

Todas essas significativas alterações não são postas em discussão. Parece ser natural que as coisas funcionem assim nas quintas séries. Não se leva em conta nem a possibilidade de que os alunos necessitem de tempos diferenciados para se habituarem a essas mudanças. Tal adequação parece que está ocorrendo, segundo a fala da professora de Ciências durante uma reunião dos professores dessas turmas:

PC refere: as turmas das quintas, para mim, melhoraram um pouco...(Diário de Campo, 28 de abril de 2005, p.46).

Ora, em abril, PC, bem como mais um ou dois professores, percebem que as turmas melhoraram um pouco, porém não se problematiza a questão em termos de ações das práticas escolares, do processo de habituação aos regramentos, aos disciplinamentos, mesmo porque não se olha para isso. Dessa forma, entende-se que os alunos *melhoraram*. Novamente, olha-se para o aluno, e não se pensa que possa ter ocorrido o funcionamento de uma engrenagem em que diversas ações produzem “mudança” nos posicionamentos dos alunos.

Esse modo de olhar, centrado no sujeito e não nas práticas, posiciona essas turmas como “problemáticas” no âmbito escolar. Cria-se, então, um momento de reunião, exclusivo para tratar dos “problemas” das quintas séries, conforme já referi anteriormente. Trata-se de um espaço onde se cruzam, se correlacionam e se embatem narrativas sobre os alunos tidos como “problemas”. Entendo esse espaço como integrando as demais ações implicadas na constituição e no *posicionamento de sujeito*, uma vez que ali são narrados, descritos, definidos seus lugares e possibilidades. Como eram narradas essas turmas nessas reuniões?

Trago a seguir alguns excertos de meu Diário de Campo que apresentam alguns modos pelos quais essas turmas eram narradas, naquele momento, pelos seus professores, bem como por representantes da direção que participavam das reuniões:

PH: Olha, eu vou ser bem sincero, às vezes não sei o que fazer, porque às vezes passo uma aula inteira só pedindo silêncio, e ninguém ouve. Então eu já vi que, com alguns, só funciona na base da ameaça e, com alguns, nem isso funciona mais. Fico pensando o que a gente vai fazer com esses alunos até o final do ano, se eles nem sabem para que estão aqui,

não querem nada com nada, não copiam nada....(Diário de Campo, p. 45, Reunião de 14 de abril de 2005).

Eduarda: Os alunos da tarde são muito inquietos, têm que ficar se cutucando o tempo todo. Os da manhã são bem diferentes... eu fico com a cara no chão quando passo no pátio de tarde e vejo as brincadeiras deles. Não sei se vocês já viram, mas essa turminha ali do Guilherme, do Wesley, do Alex, eles têm um jogo que chamam de jogo da moeda. E eles jogam aquela moeda com força para lá e para cá, batem com aquilo nos dedos. Cada pouco tem um com os dedos sangrando... eu fico muito apavorada, até tento falar com eles para acharem outra brincadeira menos violenta, mas é o que eles gostam de fazer. Mas eu acho um horror, porque isso é muito grave, essas brincadeiras tão agressivas que os adolescentes hoje querem brincar.... (Diário de Campo, p.46, Reunião de 28 de abril de 2005).

Eduarda: Isso que tu estás vendo, profe, é muito importante, porque os alunos das quintas são mais imaturos que os outros. Eles precisam muito desse afeto. Os alunos da 5A muito mais ainda... Esses são muito mais imaturos que os outros... eles precisam muito dessa atenção e afeto das professoras. (Diário de Campo, p.46, Reunião de 28 de abril de 2005).

Como é possível perceber a partir desses excertos, os alunos das turmas de 5ª série (que são chamados por Eduarda de “alunos da tarde”) são descritos como aqueles que *conversam demais*, sendo *desinteressados*, *bagunceiros*, *inquietos*, *agressivos*, *brincam de coisas violentas*, *imaturos*, *carentes de afeto* (em especial, os da turma pesquisada, a 5A). Tal descrição só é possível de ocorrer na medida em que tais comportamentos se chocam com aquilo que se espera desses alunos. É somente em função da existência de uma norma que rege como deve ser o posicionamento desses sujeitos na escola que é possível perceber como esses alunos *não são* como deveriam ser.

Nas discussões que empreende sobre a questão da norma, Canguilhem (2000) refere:

Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar, “normar”, normalizar, é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho (p.211).

Para o autor, o binarismo normal/anormal é da ordem de uma relação de inversão e polaridade. O normal encontra-se no pólo positivo, aceito, querido. O anormal, no pólo oposto: é o negativo, o não-aceito, o que queremos ver longe de nós. O autor refere que “o oposto do preferível, em

determinado campo de avaliação, não é o indiferente e sim aquilo que é repelente ou, mais exatamente, repellido, detestável” (idem, p.214).

A existência de uma norma que pretende estabelecer como o sujeito deve ser e como deve viver em seu meio social pode ser visualizada sob dois aspectos: como regra de conduta, opondo-se à desordem e à irregularidade, e como regularidade funcional, opondo-se à doença e à patologia (VEIGA-NETO, 2001a).

Ao discutir os efeitos produzidos pela norma, Veiga-Neto diz que:

...a norma, ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis -, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto na norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela” (2001a, p.115-116).

Nos encontros realizados, outro assunto muito discutido é a questão do espelho de classe, no qual o grupo docente busca encontrar uma forma adequada para posicionar os lugares dos alunos em sala de aula, de modo que produzam mais e baguncem menos. Quando PA apresenta outra estratégia de espelho de classe, PM diz: *hoje eu já fiz essa arrumação na turma e funcionou...* (Diário de Campo, p.46, Reunião de 28 de abril de 2005). O “grupo de desabafo”, então, não funcionava apenas como espaço de narração, mas produzia estratégias que permitissem uma melhor adequação dessas turmas ao que delas se esperava. Em outras palavras, planejavam-se ações que permitissem vigiar, distribuir e controlar os comportamentos dos alunos com a finalidade de um “melhor” governo desses alunos, buscando trazê-los o mais próximo possível para o centro da norma.

Posicionando-se como *terríveis, rebeldes...*

O movimento dos professores não passou despercebido aos alunos, muito menos deixou de produzir seus efeitos no cotidiano escolar. O simples fato de haver uma *reunião específica para tratar dos “problemas” das quintas séries* demarcava essa *posição de sujeito* construída para/por esses alunos.

A aceitação e a co-construção ativa dessas posições de sujeito pelos próprios alunos aparece em suas falas e seus modos de posicionarem-se no espaço escolar. No momento de meu primeiro contato com a turma, quando explico que quero conhecer uma turma de 5ª série, ouço algumas vozes de alunos dizendo: *a 5ª é xarope! Meu Deus, coitada! Estudar a 5ª série!* (Diário de Campo, p.77, 16 de junho de 2005). Isso leva-me a perceber como os próprios alunos se enxergam. Pergunto-me: como tal auto-representação foi construída?

Quando PP propõe aos alunos que escrevam uma redação sobre a adolescência, tendo por base um texto que trabalharam em sala de aula sobre o assunto, um dos alunos escreve:

Nos dias de hoje a rebeldia dos adolescentes está muito presente, existe muita revolta com os pais, irmãos, amigos e parentes. O adolescente se torna uma pessoa muito teimosa (Diário de Campo, p. 78, fragmento de redação de aluno sobre a adolescência).

Esse fragmento sinaliza uma subjetivação a partir dos discursos sobre a adolescência como *rebelde, teimosa, problemática, em crise*, na medida em que o(s) aluno(s) passa(m) a se entender também desse modo.

Em outro momento, numa aula que observei, percebi os alunos com claras atitudes provocativas frente ao PH, que, muito nervoso, alterava facilmente a voz para falar com a turma, reclamando dos comportamentos dos alunos. Em dado momento, PH diz para mim: *eles estão assim estressados, deve ser porque é sexta-feira* (Diário de Campo, p. 92, 17 de junho de 2005).

Outro exemplo é apresentado pelo seguinte fragmento, retratando uma cena que ocorre nessa mesma aula:

A aluna Tainá caminha até onde estou sentada, quer saber se pode me chamar de Ane. Digo-lhe que sim, que pode me chamar de Ane. Fala: acho que tu debes ter te apavorado com a turma. **Pergunto-lhe por que teve essa idéia. Diz então que** porque a turma é terrível. Não falo das outras, porque também sou terrível. **Pergunto-lhe por que acha que a**

turma é terrível. Diz que todos os professores falam que essa é a pior turma da escola. Pergunto-lhe: o que você acha disso? A garota diz: Acho muito ruim, é como se a gente fosse os piores da escola.... Nesse momento, PH interrompe nossa conversa, pede que a aluna vá se sentar para fazer seu trabalho (Diário de Campo, p. 94, 17 de junho de 2005).

As falas dos alunos parecem traduzir seus modos de verem a si mesmos como *terríveis, xaropes, rebeldes, teimosos, piores da escola*. Os termos que aparecem, nesse momento, são iguais aos que ouvi nas falas da direção e dos professores nas reuniões e em outros momentos, ao falarem desses alunos. Muito raramente, ao falarem sobre si mesmos, os alunos percebem-se como interessados em aprender, dedicados, produtivos, comportados, obedientes ou outras categorias que poderiam ser utilizadas para descrever um “bom aluno” nos parâmetros dessa escola.

Em observação posterior, já em agosto de 2005, ocorre que o aluno Guilherme chega alguns minutos atrasado na sala de aula, pois havia “espichado” o recreio. PM pede-lhe que vá à Secretaria buscar autorização de entrada na sala de aula, já que é regra da escola que isso funcione desse modo. Quando Guilherme retorna para a sala, está com uma cara de contrariado, entrega a autorização para PM, batendo sobre a classe desta. PM pede-lhe que se sente “com postura” e vire o boné para trás. Guilherme senta-se quase deitado na cadeira, põe o boné para a frente, sobre os olhos, e fica mexendo na cortina (Diário de Campo, p.146, 05 de agosto de 2005), como se PM nem tivesse falado com ele. Uma atitude claramente provocativa...

Esses elementos que trago das observações que realizei remetem-me a Foucault (2004), quando este realiza a discussão em torno da constituição do sujeito dando-se de forma ativa, mostrando que “o doente mental se constitui como louco em relação e diante daquele que o declara louco” (p.275). Diz o autor:

(...) se agora me interesso 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, 2004, p.276).

Nesse momento, o autor aponta para o fato de que só é possível haver relação de poder se houver possibilidade de resistência, se houver liberdade que garanta esse espaço de resistência. Ou seja, quando o aluno “sofre” a ação disciplinar da PM, ele não ocupa uma condição de passividade, ele posiciona-se ativamente, constituindo-se.

Assim, ao mesmo tempo em que se movimentam resistindo às regras escolares diante dos modos como os professores os narram, parece que os alunos se assumem e se posicionam como rebeldes, teimosos, desobedientes. Tal observação produz em mim questionamentos: quais as possibilidades de esses alunos se posicionarem de outros modos ou de experimentarem novas posições? Caso isso ocorra, quais os efeitos nas práticas escolares?

Outro fator que parece ser significativo aparece na fala da aluna Tainá, no último excerto apresentado, quando ela diz do seu mal-estar ao ser posicionada como uma das componentes da pior turma da escola: *Acho muito ruim, é como se a gente fosse os piores da escola...* Interrogo-me: o que impossibilita a essa aluna ver-se diferentemente do que é narrada? Como será ver-se como o pior da escola?

Tal questionamento pode suscitar muitos pensares. Ocorre-me, neste momento, problematizar os “pesos” atribuídos às vozes dos personagens que trago nesta trama. Silveira (2002) auxilia-me nessa tentativa de pôr em questão tais narrativas, ao apontar que:

Várias são as formas em que a linguagem e o discurso operam na constituição, fixação e reprodução da desigualdade e uma das mais evidentes são as interdições advindas da “ordem do discurso” (como diria Foucault), da “economia do discurso”: quem pode falar sobre que, em que situação, em qual modalidade, em qual registro...(p.21).

Nesse sentido, é possível compreender que há vozes na escola que contêm o peso da legitimidade, sendo tomadas como vozes “válidas”, “verdadeiras”, “científicas” – as vozes de professores (alguns mais que outros), da supervisão e orientação pedagógica, da direção, da psicopedagoga, da psicóloga, entre outros profissionais. Outras vozes são “silenciadas”, pois raramente aparecem e, quando aparecem, se lhes dá

pouca ou nenhuma importância, rapidamente tratando-se de silenciá-las. São vozes que não interessam. São as vozes dos alunos, principalmente. Vozes tidas como inferiores, desqualificadas, porém, perturbadoras, desestabilizadoras...

Parece haver um atravessamento que produz seus efeitos nos alunos, legitimando as vozes “válidas” e “adultas” (narrando-se também ou agindo conforme as descrições que deles são feitas), que dizem *como* e *quem* eles são, fabricando-os como tal. Essa fabricação acontece, talvez, entre outros elementos, pela existência dessa hierarquização dos discursos no contexto escolar, que regem aquilo que é tomado como “verdade” e que é ensinado aos alunos: de que estão na escola para aprender com os professores, o que implica designar para estes o lugar de que sabe mais.

Mas é importante lembrar que as posições de sujeito não são estáticas nem definitivas, elas se dão em relação. As vozes “legítimas”, por mais “legítimas” que sejam, não dão conta de prender os alunos numa determinada posição. Tanto é que, nas reuniões dos professores, os alunos eram narrados de modos diferenciados pelos participantes, como também a cada novo momento de reunião. Parece-me que isso aponta para uma mobilidade e fluidez, não só de quem é olhado, mas de quem olha...

As práticas disciplinares e seus movimentos

Durante as observações que realizei no cotidiano escolar, percebi que ali se entrecruzavam relações de poder, técnicas disciplinares, ações, em certa medida, violentas e, especialmente, tentativas de captura dos “fugitivos”, gerando embates. Trago alguns excertos de cenas de sala de aula, extraídas do Diário de Campo, que permitem discutir tais movimentos:

No fundo da sala, próximo a mim, Felipe está com uma revista de carros na mão. PC pede-lhe que guarde a revista. Logo mais, o aluno está novamente com essa revista, olhando-a e falando para alguns colegas sobre os carros [...]. Novamente, PC pede-lhe que guarde a revista. O aluno diz que a revista não é de carros e continua folheando. PC vem até ele, diz que vai recolher a revista, pede-lhe que solte a revista. O aluno segura numa ponta, e PC segura em outra. O aluno acaba cedendo. PC leva a revista para sua mesa, e o aluno fica reclamando disso (Diário de Campo, p.85, 16 de junho de 2005).

PM logo orienta os alunos para que se sentem com postura, fila retinha para fazer o trabalho que vai valer nota. Distribui a todos uma folha xerocada que contém os exercícios a serem resolvidos (Diário de Campo, p.88, 17 de junho de 2005).

Quando chegamos em frente ao Museu³⁵, a batalha entre PH, Wesley e Danilo se acirra: os garotos não querem entrar no Museu, e PH quer obrigá-los a entrar. Discutem. PH ameaça chamar o Conselho Tutelar. A professora que acompanhará o grupo na visita ao Museu já está esperando. Organiza a fila para que os alunos entrem no Museu. Após bastante resistência, Wesley e Danilo entram, com uma expressão no rosto que me faz pensar que estão muito chateados por terem que ceder às regras de PH (Diário de Campo, p.93, 17 de junho de 2005).

PER caminha até onde Guilherme está sentado e diz a ele: Vou te dar uma chance de colocar a bala ou o chiclete no lixo. Este levanta prontamente, vai até a lixeira, onde joga o chiclete que tinha na boca. PER retoma com ele: você sabe sobre as normas de funcionamento da escola, as normas de disciplina, né... uma delas é não comer balas nem chicletes na aula. Uma outra é fazer as atividades que são solicitadas (Diário de Campo, p.112, 4 de julho de 2005).

Em determinado momento em que PG retorna à sala, alguns alunos lhe comunicam: Professora, o Danilo saiu da sala sem tu deixares!; Profe, a Tainá jogou a borracha em mim; Profe, o Alex estava correndo aqui dentro e bateu na minha classe. A professora utiliza os relatos dos alunos para chamar a atenção daqueles que foram “delatados” pelos colegas, lembrando com estes as normas da escola. Nesse momento, parece-me que os controles se exercem em rede, na medida em que atravessam não apenas as relações da professora com os alunos, mas as deles entre si (Diário de Campo, p.115, 4 de julho de 2005).

Reafirma com a turma que vai começar a chamar para a escola os pais dos alunos que não trouxeram o tema feito, bem como provas e trabalhos assinados, para que ela, PM, possa ver quem são os pais que estão acompanhando e sabendo das notas que os filhos estão tirando na escola (Diário de Campo, p.137, 12 de julho de 2005).

Percebo novamente o quanto a prática do ditado torna a aula mais organizada. Os alunos nem sequer se levantam de suas cadeiras, pois, para acompanhar o ritmo das palavras do professor, precisam “colar” seus corpos às cadeiras, senão correm o risco de não acompanharem o andamento do texto. Observo que é a segunda aula seguida em que PP usa a estratégia do ditado (Diário de campo, p. 143, 4 de agosto de 2005).

As regras que determinam o funcionamento escolar e os modos pelos quais, não apenas os alunos, mas também professores e outros personagens da escola (inclusive os pais!) devem se posicionar são estabelecidas e legitimadas por um documento denominado Regimento Escolar. Além disso, existem as combinações estabelecidas por cada

³⁵ Aqui estou me referindo à visita programada pelo professor PH, da disciplina de História, ao Museu Histórico Municipal. A finalidade dessa visita parece-me não ter sido clareada para os alunos, pois estes estudavam, nessa época, conteúdos referentes ao Egito Antigo. Pelo que pude entender, a visita deveria ter ocorrido num outro momento, porém apenas nesse momento é que foi possível de ser realizada, em função de fatores como transporte dos alunos, disponibilidade do espaço do Museu, etc.

professor com as turmas, por determinados professores com alguns alunos individualmente, pelos professores entre si, bem como as combinações dos alunos entre si, entre outras.

Os excertos trazidos parecem evidenciar momentos de ação disciplinar, com os quais se busca fazer com que os alunos cumpram com o que já estava definido. Por exemplo: que não utilizem, durante a aula, material “estranho”, como a revista de carros; que sentem de maneira adequada – *retinhos e com postura*; que entrem no Museu, afinal, *todos* devem realizar a visita programada por PH; que façam os temas e tragam provas e trabalhos assinados pelos pais; que não mascuem chicletes dentro da sala, enfim, um rol quase sem fim de coisas que podem ou não ser feitas no espaço escolar.

Alguns desses fragmentos também evidenciam estratégias utilizadas pelos alunos como tentativas de burlar as regras ou mesmo de fazer algo diferente daquilo que é determinado pelos regulamentos escolares. Tal observação remete-me a Dayrell (1996) quando este refere que, quando os indivíduos (os “jovens” segundo o autor) “cruzam o portão gradeado, ocorre um “rito de passagem” pois passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos” (p.148). Trazendo para mim as palavras do autor, talvez seja possível dizer que esses sujeitos, naquele momento tornados alunos pela instituição escolar, assumem outras configurações de ser gente fora do âmbito educativo escolarizado; portanto, os modos de posicionar-se, portar-se, resistir são produções da escola. Refere o autor:

Neste sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola (DAYRELL, 1996, p. 148).

A grande “apelação” às instâncias jurídicas

Em um dos excertos, que trata da visita ao Museu, PH, ao sentir a clara resistência dos alunos, ameaça chamar o Conselho Tutelar e parece

que sua “apelação” a essa instância jurídica, externa à escola (porém estreitamente articulada com ela) produz seus efeitos: mesmo contrariados, os alunos submetem-se e entram no Museu. Essa “apelação” às instâncias jurídicas é outro elemento que apresenta importante destaque no que se refere ao tratamento dirigido às quintas séries naquela escola.

Logo no início de minhas idas à escola, alguns professores propõem chamar os pais dos alunos dessas turmas com a intenção de “ensinar-lhes” o Regimento Escolar para que, dessa forma, os pais possam ensinar em casa aos filhos o que podem/não podem fazer nas dependências da escola. Além dessa, há outra justificativa para esse chamamento aos pais: contar sobre os comportamentos dos filhos para que tomem alguma atitude (isso dirigido aos pais dos alunos que estão apresentando desvios)... No fragmento que trago abaixo, é possível ver a articulação de estratégias tanto para chamar os pais quanto para utilizar a sua vinda como mecanismo de regulação das condutas dos alunos.

PM quer saber: O que vamos fazer frente a isso? Não seria melhor começarmos o ano fazendo uma grande reunião com os pais para ensinar para eles o Regimento Escolar? Agora não dá mais para fazer isso, mas para o próximo ano, quem sabe... Agora, talvez a gente devesse chamar os pais de cada turma para pequenas reuniões, para passar as normas e conversar sobre os problemas que temos tido com os filhos deles. **Logo, PG argumenta:** Eu, particularmente, acho que devemos chamar os pais destes alunos piores para dar um susto neles, para contar como os filhos estão. Quem sabe a gente convoca todos para uma reunião e dá a relação para eles? **PA refere:** Acho que tem que chamá-los, sim, mas individualmente, porque em grupo os pais se articulam e acabam deixando o professor mal. Porque, cá pra nós, né... mas tem pais que adoram fazer isso, então, o jeito é conversar com eles individualmente, de preferência só com os pais desses alunos piores, até para a gente não ter que ficar muito tempo aqui conversando com pais se os filhos estão bem (Diário de Campo, p. 43, Reunião de professores de 14 de abril de 2005).

Nesse fragmento, a intenção do chamamento aos pais consiste em orientá-los sobre as regras da escola para que eles controlem seus filhos. Além disso, pretende-se agir sobre os pais dos *piores* alunos, pois não se vê como necessário falar com os pais dos que estão bem...

No próximo fragmento, destaca-se uma outra estratégia utilizada nessa grande tentativa empreendida pela escola para disciplinar os alunos das turmas de quintas séries:

Eduarda: (...) eu só queria avisar que a diretora já conversou com a Secretária de Educação e a secretária já ficou de viabilizar uma reunião com todos os pais dos alunos das quintas séries, com o Conselho Tutelar, com a Brigada, para buscar comprometer mais os pais com os comportamentos dos filhos, com esses tantos problemas de disciplina que estamos tendo aqui. E acho que a nossa função maior mesmo é com esses alunos que não têm o suporte da família. Então, a gente tem que dar essa atenção maior e buscar fazer um tratamento de choque com os pais para que eles percebam que estão deixando os filhos de lado. É o que a gente pretende para essa grande reunião (Diário de campo, p.49, Reunião de Professores de 28 de abril de 2005).

A referida reunião realmente aconteceu no dia 14 de julho de 2005, na escola, com a presença de praticamente todos os pais e alunos das turmas de quintas séries. A “importância” dessa reunião, específica das quintas séries, foi anunciada numa Hora Cívica para todos os alunos do turno da tarde. Além desses, estavam presentes a Secretária Municipal de Educação, uma psicóloga contratada para trabalhar temporariamente na SMEC, a Direção e professores dessas turmas, dois representantes da Brigada Militar e um representante do Conselho Tutelar. Na convocação enviada aos pais, uma nota de rodapé comunicava: *“os pais que não comparecerem à reunião serão chamados para darem explicações na Promotoria Pública”*.

Ao apontar que, nas sociedades modernas, o poder se exerce tendo como limite “um direito da soberania e uma mecânica da disciplina” (1999a, p.45), Foucault mostra que

(...) os sistemas jurídicos, sejam as teorias, sejam os códigos, permitiram uma democratização da soberania, a implantação de um direito público articulado a partir da soberania coletiva, no mesmo momento, na medida em que e porque essa democratização da soberania se encontrava lastrada em profundidade pelos mecanismos da coerção disciplinar (1999a, p.44).

O autor indica também que as práticas disciplinares se fundamentam no discurso da regra natural, da norma, sendo que o poder se exerce como tentativa de normalizar. Diz:

Que, atualmente, o poder se exerça ao mesmo tempo através desse direito e dessas técnicas, que essas técnicas da disciplina, que esses discursos nascidos da disciplina invadam o direito, que os procedimentos da normalização colonizem cada vez mais os procedimentos da lei, é isso, acho eu, que pode explicar o funcionamento global daquilo que eu chamaria uma “sociedade de normalização” (FOUCAULT, 1999a, p.46).

Nesse sentido, quando falha a ação disciplinar da escola, busca-se a articulação com outras instâncias jurídicas, com outras instituições sociais – a família, o Conselho Tutelar, a Brigada Militar, a Promotoria Pública, etc. – na tentativa de normalizar, de capturar aqueles que escapam às regras.

No dia 11 de julho de 2005, durante uma observação que realizo em aula, acontece a seguinte cena:

Durante vários momentos da aula, os alunos comentam sobre a reunião que acontecerá com os pais, em função dos problemas de indisciplina na escola, nas turmas de 5ª série. Alex, Wesley e Ismael comentam: o que será que os professores vão falar de nós? Tomara que não falem muito, já pensou que vergonha!!! Acho que o PP vai falar muito mal de mim, mas não quero nem saber, se ele abrir a boca dele, eu vou dar uma surra nele, nem que eu vá preso, mas não vou deixar assim.... **Ismael diz que acha que o PP não vai falar muito porque, no início, a turma era terrível, e que agora está bem melhor, que até mesmo ele (PP) já falou isso. Uma das garotas vem me perguntar se eu também participarei da reunião na quinta-feira. Digo-lhe que sim e quero saber por que está me perguntando sobre isso, ao que ela responde:** porque eu achei que tu ias vir aqui só amanhã, ainda bem que tu vens na quinta.... **Ouvindo essa fala da colega, outra menina diz:** Aí tu vens pra dar uma força pra gente, daí a gente não vai estar sozinho nessa mijada! (Diário de Campo, p.128, 11 de julho de 2005).

O excerto mostra o quanto a iminência dessa reunião, que tem os alunos como motivo central (enquanto sujeitos indisciplinados, terríveis, etc), mexe com suas emoções. Sentem-se preocupados, agitados, inquietos, chateados, envergonhados, inseguros, desejando minha presença, talvez por me perceberem, naquele momento, como alguém não tão ameaçadora, que pode posicionar-se como parceira, pois imaginam que serão *mijados*, repreendidos publicamente.

A referida reunião configura-se numa tentativa de articulação entre diversas instituições (famílias, escola, instâncias jurídicas) e utiliza como argumentação principal para a importância desse disciplinamento algo que aparece nas falas das “autoridades” presentes: a noção de *continuidade, de causa- consequência* entre o que somos agora e o que seremos no futuro. Uma das vozes presentes nesse momento é a da psicóloga que há pouco tempo presta serviços de Psicologia Escolar à SMEC. Em sua fala, a psicóloga refere:

(...) as atitudes dos alunos são coletivas, não individuais, não adianta tirar alguns da lista porque, na verdade, quando há um ou outro que não respeitam as regras, estes contaminam o grupo todo, pois, mesmo que alguns não aprontem, sabem de colegas que aprontam e colaboram com isso, não contando para os professores (...). Todos devem se preocupar com o que está acontecendo na escola porque agora é só um chiclé, mas, quando forem grandes, qual será a transgressão? **Diz para os pais que estes devem manter as regras, não devem voltar atrás. Pergunta:** que tipo de personalidade esse aluno vai ter se tudo o que ele faz é considerado bonito? Os adolescentes sempre querem transgredir, mas devem ser limitados (...) Como eles vão ser daqui pra frente se tudo pode, tudo pode? O que está acontecendo é muito grave! É muito grave! Como vai ser daqui pra frente? A vida é responsabilidade, a vida é causa e consequência. Ajuda de quem a gente vai ter se não de vocês, pais? A intenção da escola é colocar todos no bom caminho, por isso não pode permitir certos tipos de atitudes (Diário de Campo, p.62, 14 de julho de 2005).

Por que a psicóloga, que há pouco tempo está presente neste espaço escolar, é chamada a falar? Talvez porque sua voz *não é qualquer voz...* Ela funciona, naquele momento, como uma das representantes do saber “legítimo”, é a profissional “especializada”, é a voz da “ciência”, capaz de produzir efeitos de verdade pelo lugar que ocupa. Talvez haja uma significativa importância em agregar essa voz num momento em que se tenta disciplinar de maneira mais eficaz...

O efeito esperado dessa aliança³⁶ entre as instituições, promovida pelo movimento da escola, é o “resgate” desses alunos considerados *terríveis, indisciplinados* e, agora, *transgressores*, entre outros “crimes”, por mascarem chicletes na sala de aula.

Ao falar sobre a ramificação e estatização dos mecanismos disciplinares, Foucault (1998) mostra que, “enquanto por um lado os estabelecimentos de disciplina se multiplicam, seus mecanismos têm uma certa tendência a se desinstitucionalizar (...) a circular em estado ‘livre’”(p.174), apontando para essa vigilância e tentativa de controle de todos sobre todos que é possibilitada pelo que o autor chama de “minúsculos observatórios sociais” (idem, *ibidem*). Assim, as famílias são vigiadas pelas escolas, os professores são vigiados pelos pais, buscam-se informações com vizinhos e/ou conhecidos, etc.

Foucault mostra que, justamente por estar espalhada no corpo social, a disciplina:

³⁶ Sobre a questão das alianças estabelecidas entre família e escola, as discussões realizadas por Viviane Klaus (2004) são de significativo valor, apontando para esses movimentos como estratégias de governo.

... é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX), seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (...), seja enfim de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia) (1998, p.177-178).

A articulação dessas instâncias com a finalidade de disciplinar e normalizar também se configura num elemento que fabrica, que possibilita a emergência dos “alunos-problema”, na medida em que coloca em circulação uma norma em relação à qual todos são comparados, estabelecendo-se a partir daí categorias, entre elas, a de “bom aluno” e a de “aluno-problema”.

OS “GRANDES PROBLEMAS” DA ESCOLA: OS “ALUNOS-PROBLEMA”

A indicação da turma 5A para a realização da pesquisa deu-se por esta contar com o maior número de alunos tomados como “problemas” na escola. Cinco alunos, num total de vinte, integravam a lista de encaminhados para atendimento psicológico em função de seus “desajustes” no processo de escolarização.

Nesta seção, empreendo algumas análises em torno do cotidiano escolar e das ações dirigidas especialmente para esses alunos, buscando ver como se dá a sua fabricação como “alunos-problema” nessa trama, nessa rede composta por diversas práticas.

As narrativas sobre os “alunos-problema”

Vários modos de narrar esses sujeitos são estabelecidos cotidianamente na escola, co-relacionando e articulando justificativas e ações que, num jogo de verdade, os constituem enquanto tal. Nos movimentos da pesquisa, volto-me aos diversos modos pelos quais esses alunos são narrados, seja no campo documental (que nomeio como *registros*

escritos), produzido a partir deles e das características que apresentam, das informações que são buscadas/construídas, seja nos modos como esses alunos são falados, contados, descritos, apresentados, dados a conhecer pelas diversas vozes que circulam no espaço escolar, inclusive as deles mesmos.

No primeiro contato que tive com a escola, foi-me relatado que Alex (13 anos), Danilo (14 anos), Guilherme (14 anos), Ismael (11 anos) e Wesley (14 anos) eram “alunos-problema” na turma 5A, representando em números um total de 25% da turma. Fico sabendo que o aluno Alex é repetente pela primeira vez; Danilo está nesta escola pela primeira vez, sendo que esta é a terceira vez que repete a 5ª série; Guilherme está pelo segundo ano consecutivo nesta escola, também sendo tri-repetente na 5ª série; Ismael não é repetente e Wesley repete pela quarta vez essa série.

A repetência aparece como um fator importante nas histórias de vida desses alunos, representando mais um elemento utilizado para justificá-los como problemáticos. Ser repetente é considerado um “problema”, como mostra a fala da diretora em entrevista realizada:

C: O aluno não deu certo em tal escola, então manda ele para cá que aqui nós vamos dar um jeito nele. Essa é também uma das causas que faz com que os alunos cheguem aqui e sejam justamente esses alunos que têm uma série de repetências, porque tem alunos que têm, assim, três ou quatro repetências na mesma série, e estão aqui conosco (Diário de Campo, p. 30, entrevista com a Direção da escola).

“Ser” repetente é por si só um elemento que permite que se olhe para o aluno, logo no início das aulas, como alguém que “não deu certo”, seja em outra escola ou em outro ano letivo. A categoria do “repetente” aparece em contraposição à categoria do “aprovado”, trazendo em si a conotação negativa do “não ter dado certo”.

No arquivo que guarda documentos referentes à turma 52-2004, freqüentada pelo aluno Alex em 2004, encontrei dados sobre suas médias finais que culminaram com sua reprovação. Despertou minha atenção o fato de que a escola trabalha com uma média estipulada em 50. As notas do aluno: PORTUGUÊS: **44**; MATEMÁTICA: **53**; HISTÓRIA: **58**; GEOGRAFIA: **57**; CIÊNCIAS: **57**; EDUCAÇÃO FÍSICA: **59**; EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: **49**; ENSINO RELIGIOSO: **56**; LÍNGUA ESTRANGEIRA (ALEMÃO): **69**. É possível

ver que o aluno reprovou em duas disciplinas: em Português, por seis décimos, e em Educação Artística, por um décimo. São poucos décimos que garantem que o aluno seja colocado na condição de “repetente”.

A atribuição de uma nota parece ser uma tentativa de quantificação, criando condições para comparar o aluno em relação a uma média padrão, estabelecida como necessária para que ele seja considerado apto para ir adiante, para que seja aprovado. Porém, é necessário observar que a nota não se forma apenas a partir de dados quantitativos, mas num processo que integra observações de comportamentos, histórias de vida, ações cotidianas, mínimos “desvios”, modos de pensar e de conhecer. A pretensa neutralidade da nota, entendida como capaz de representar e de quantificar as condições do aluno, tem funcionado como uma “sentença final”, sem que se discuta, na sua definição, a rede de elementos associada ao modo como o aluno é visto e interpretado. A nota é *inventada* nessa articulação entre observações, interpretações, valores, constituindo-se numa arbitragem que penaliza-gratifica os alunos, operando diferenciações e posicionamentos, especialmente daqueles vistos como “desvios”, como “incapazes”, “sem inteligência”, enfim, aqueles que precisam refazer o percurso – os “repetentes”.

Nesse sentido, é possível dizer que a nota é parte de uma tecnologia: “a tecnologia avaliativa” (CARDOSO, 2001). Quando traz para problematização, em sua dissertação de Mestrado, as construções dos Pareceres Descritivos, Ângela Maria Borba Cardoso refere:

A tecnologia avaliativa planeja a produção e a reprodução dos seres desde os saberes fabricados, aconselhamentos familiares até a condução dos “gostos” de cada um. O que está sendo operado por este conjunto de técnicas é a modificação das chamadas características dos seres, a aparência da sua constituição genética (...). Há um arrebatamento pela constituição da verdade sobre estes seres. Eles não são mais o resultado bruto de um processo de reprodução – se é que algum dia foram – mas herdeiros dos efeitos das tecnologias de fabricação do humano (2001, p.84).

Tais tecnologias produzem sujeitos categorizados: “bons” alunos/“alunos-problema”; “sadios/doentes”; “aprovados/reprovados”, entre várias outras classificações, num jogo de premiações/punições. Interroguei-

me diversas vezes: quais as implicações dessas reprovações na vida dos alunos? Produzem efeitos e quais efeitos na constituição de suas subjetividades? Quais as marcas, quais os sentimentos produzidos nesses alunos pela reprovação?

Ao falar sobre Guilherme, a diretora traz à tona como é entendida a condição do aluno repetente:

C: (...) Ele é tri-repetente. Ele tem bem mais idade que os colegas dele. Então, ele vive junto com os colegas essa fase de transição, porém, numa maturidade um pouquinho superior. Fisiológica, né? (Diário de Campo, p.36).

Também na história de vida de Wesley, a repetência produz suas marcas, segundo o entendimento da diretora:

C: Vamos falar do Wesley. Ele é um menino que está pela quarta vez na quinta série. Ele veio de uma outra cidade para cá, daí estudou numa escola que não é da nossa rede e reprovou. Ele então veio de uma escola que não era de nossa cidade, já reprovado, ele participou de uma escola que não era de nossa rede e reprovou duas vezes. Então, para cá, ele veio com a terceira reprovação. Para nós, ele já veio com três repetências. Eles vieram de uma cidade do interior, ele veio para cá este ano. Ele tem uma defasagem bem grande de idade em relação ao grupo, ele está com 14 anos. Vai fazer 15 anos este ano. Então, os interesses dele estão lá no ensino médio já, né. E ele está cumprindo um cronograma de novo, um cronograma de 5ª série. Ele é um menino bastante querido, muito amoroso, só que ele não quer fazer nada na aula, ele não quer fazer nada. Olha, pra ele fazer alguma coisa na aula, tu tens que pensar, sabe? Ele não faz, agita o grupo, atrapalha, porque aquilo que ele não quer fazer não é o que deve ser feito, ou não é interessante, e assim vai. É muito difícil tu conseguires que ele produza na aula (Diário de Campo, p. 40).

A preocupação com a faixa etária não-homogênea dos alunos devido às sucessivas repetências também está presente nas reuniões dos professores das quintas séries. Os dois excertos seguintes trazem fragmentos dessas reuniões, mostrando que as repetências são vistas como “problemáticas” em função das desigualdades de idade e de interesses, bem como pelo fato de os alunos passarem a “incomodar”, na sala de aula, por já terem estudado aqueles conteúdos repetidas vezes:

PM: Escuta, Eduarda, na SMEC já estão funcionando aquelas turmas de aceleração que a secretária falou que iam ser criadas no ano passado? Porque isso seria bom, não tem cabimento o Wesley, por exemplo, com aquele tamanho todo, cinco anos mais velho que os outros, ficar nessa turma de pequenos. Ele tinha que ser promovido para uma turma de maiores, aí, se tem uma estrutura que acelere esses alunos, ia ficar melhor pra todo mundo, inclusive para eles (Diário de Campo, p.46-47).

PM: Já na minha aula, ontem, ele não fez nada, nada, nada em Matemática. Primeira aula que ele não fez nada. Mas ele ficou bem quietinho, na dele, não falou nada. Fez um caminhão, um desenho, e no final da aula ele entregou pra mim o desenho. Mas não fez nada, eu disse “Guilherme, tenta fazer”; ele disse: “eu já sei essa matéria”. (...) **Carina:** Ele está há três anos na quinta... até realmente assim, ele sabe, mas às vezes ele não acerta. Falta concentração, eu acho. **Anelise:** Hoje, o Alex veio até mim e disse assim que aquele conteúdo ele já tinha estudado. Perguntei-lhe por que, quando havia estudado isso. Ele disse, “ah, no ano passado, é que eu rodei”. Perguntei-lhe: “como é que é rodar?”. Ele: “ah, é muito chato, por que tem que estudar todas essas coisas todas de novo”. **Carina:** É, eles sabem os conteúdos, eles sabem, mas mesmo assim... **PM:** Eles sabem, mas ao mesmo tempo eles não sabem. **PA:** Eles sabem que é chato, mas não se importam também em serem reprovados de novo. **Eduarda:** Eles se importam, sim! Só que não diz mais nada isso a eles. Esse conteúdo pra eles não diz mais nada. Cada reprovação é um insucesso. Não acrescenta mais. Cada vez que eles têm que repetir é uma frustração, vai baixando a auto-estima, e, por outro lado, para eles saírem disso, eles têm que se esforçar e aí é que está a dificuldade. Não, não, eles não têm mais interesse, eles não estão mais motivados para aquilo ali. O Guilherme, três vezes repetindo a 5ª série, o Wesley, quatro vezes repetindo a mesma série, o outro lá que está três vezes na 6ª série. Este me pediu: “professora, eu não posso vir só fazer as provas, eu não agüento mais ver isso tudo de novo. E daí eles ficam, parece que tem pó de milho, né...” Tu olhas para a escada, vem o Wesley com uma cadeira, tu olhas para a escada, vem o Wesley com uma xícara, tu olhas para a escada, ele está descendo para o banheiro. Ele arruma motivo para sair da sala (Diário de Campo, p.50-51).

Aqui ficam destacados, principalmente, dois elementos considerados problemáticos no caso das repetências; um deles é a questão da diferença de idade que se cria entre os alunos de uma mesma turma. As idades diferentes tornam-se um problema na medida em que são entendidas como geradoras de interesses/posicionamentos diferentes, que “entram em choque” quando têm que conviver. Nessa noção, a idade aparece como norma definidora de interesses, motivações, necessidades, pensamentos, desempenhos supostamente iguais e de distribuição nas séries e/ou nos turnos. A idade encontra-se implicada num processo de normalização da diversidade existente entre os alunos e de hierarquização de saberes e aptidões.

Os modos pelos quais a escola conduz sua organização e funcionamento baseiam-se, ainda, em determinados princípios de ordem e de produtividade modernos. Nesse sentido, ao discutir o funcionamento das estratégias disciplinares, Foucault (1998) vai dizer que “a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar” (p.126), pois possibilitou tanto uma distribuição e um controle individualizado quanto um trabalho simultâneo. Para o autor, nesse quadriculamento, a ordenação em fileiras, que passa a atuar no século XVIII, vai definir o modo de organização do espaço escolar e de seus participantes:

(...) filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1998, p.126).

A escola passou a não ser mais apenas um espaço de ensinar, mas de observar, avaliar e recompensar (ou punir) segundo padrões hierárquicos e saberes produzidos por essas técnicas. Os mecanismos disciplinares que passam a funcionar a partir do século XVIII nas instituições de seqüestro, especialmente na escola, operam a criação de “quadros vivos” que “transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1998, p.127). Nessa direção, segundo Bauman (1999), a Modernidade (espaço de tempo em que emergem as instituições disciplinares) cria uma determinada ordem de funcionamento para as coisas do mundo.

Na busca da ordem, os quadriculamentos que funcionam no espaço escolar geram determinadas categorias, posições e pertencimentos de alunos, sendo especialmente a idade e o que se supõe que os sujeitos devam saber e aprender nesta ou naquela idade critérios de ordenamento no processo de seriação escolar. Porém, ao mesmo tempo em que se cria essa ordem, cria-se a desordem, pois esta só existe em relação à suposta ordem a partir da qual passa a ser comparada. Dessa forma, um aluno só pode ser considerado “fora” da série adequada em função da sua idade e dos elementos a ela associados na medida em que a própria escola cria tais categorias de seriação.

Ao discutir a distribuição dos alunos nas escolas por Ciclos de Formação, Mirtes Lia Pereira Barbosa (2005) refere que, para ser a criança, enturmada “corretamente”, realiza-se uma minuciosa observação da sua

singularidade, da sua idade e da sua fase de desenvolvimento. A autora aponta para uma hierarquização do conhecimento e dos modos pelos quais os lugares são dispostos, sendo que “níveis mais complexos de aprendizagem são previstos conforme mudam as faixas etárias” (p.33). Essas práticas escolares que distribuem os sujeitos se fundamentam nas formas como as práticas *psi* entendem o desenvolvimento humano. Para ela, ainda:

(...) ao definir faixas de desenvolvimento, constitui-se uma média de aprendizagem para cada indivíduo. Esta média define numa ordem padrão os que aprendem e os que não aprendem. A idade nesse caso é definidora de graus de normalidade (BARBOSA, 2005, p.35).

Outro elemento visto como problemático nas repetências diz respeito ao fato de que, por anos seguidos, os alunos precisam estudar os mesmos conteúdos, o que faz com que fiquem saturados, desinteressados em aprender assuntos que já viram e ouviram tantas vezes. Em relação a essa situação, os alunos são descritos como aqueles que *incomodam os outros, que não querem aprender, apresentam problemas de concentração, não fazem os temas, brincam nas aulas, atrapalhando o “bom” andamento, ficam impacientes, querendo sair e entrar diversas vezes na sala de aula.*

Nessas falas sobre os alunos repetentes, aparece um conjunto de sintomas para explicar e justificar as suas condutas; no entanto, não se discutem os critérios de reprovação ou os motivos dos desinteresses. Os alunos passam a ser narrados como os “portadores” desses sintomas, mesmo entendendo-se que isso acontece em função das repetências. Porém, pouca importância se dá ao papel das práticas pedagógicas enquanto *fabricantes* dessas situações. Além disso, nas decisões das professoras, parece prevalecer aquilo que supostamente os alunos mostram saber ou não. Aparece nas falas das professoras: *ele sabe, mas às vezes ele não acerta; PM: eles sabem, mas ao mesmo tempo eles não sabem.*

Numa conversa que tive com a diretora sobre o Guilherme, ela me disse:

<p>Anelise: Ele tem condições de aprendizagem? C: Ele tem. O que falta é interesse. Ele não consegue ter aquele sossego, se concentrar em determinada atividade e fazer. O interesse</p>

dele é tudo, menos o que ele tem que fazer (Diário de Campo, p.38, falando sobre Guilherme).

Essa tênue fronteira entre o que os alunos sabem e o que não sabem serve, muitas vezes, como requisito para uma nova reprovação (acrescido das avaliações de comportamento, que apresentam um peso significativo). Isso porque é o processo de escolarização que define o que os sujeitos devem saber para serem aprovados para a série seguinte. Na medida em que se decreta que o aluno deve aprender algo e se diz que ele se interessa por tudo, menos pelo que deveria, estabelece-se uma hierarquização dos conhecimentos: há aqueles conhecimentos que são válidos, desejados, e aqueles que possuem menos valor, que não são importantes.

Não se problematiza, na escola, que aquilo que tomamos como conhecimentos válidos/falsos são invenções, que não têm uma origem na natureza humana (FOUCAULT, 1999). Ao abordar o conhecimento, Foucault diz que “é a luta, o combate, o resultado do combate e conseqüentemente o risco e o acaso que vão dar lugar” (1999, p.16) a ele. Para o autor:

(...) o conhecimento, além de não estar ligado à natureza humana, de não derivar da natureza humana, nem mesmo é aparentado, por um direito de origem, com o mundo a conhecer. Não há, no fundo, segundo Nietzsche, nenhuma semelhança, nenhuma afinidade prévia entre conhecimento e essas coisas que seria necessário conhecer (FOUCAULT, 1999, p.17).

Nesse sentido, a categorização de valores atribuída pela instituição escolar aos conhecimentos é também uma invenção que passa a ser naturalizada nos programas curriculares, aquilo que deve ser cumprido no decorrer do ano letivo e a que os alunos devem corresponder. A multiplicidade de conhecimentos do aluno, de seu cotidiano, das experiências que vivencia não encontra lugar na escola porque já está determinado o que deve ter lugar ali: o conhecimento “científico”.

Integrada a essa prática, a disseminação de pretensas noções relacionadas à identificação de “sintomas” *nos alunos*, e não nas práticas

pedagógicas, configura-se como outro importante elemento associado aos encaminhamentos dos alunos para atendimento psicológico.

Numa das reuniões do chamado “grupo de desabafo”, a necessidade de atendimento de alguns alunos aparece na fala de professores:

PM: Pelo menos se a SMEC botasse uma psicóloga para nós mandarmos esses alunos... **(Voltando-se para mim)** Tu não vais falar com os alunos em individual? Esse já é um candidato pra ti... **Eu:** Como expliquei a vocês, estou aqui realizando uma pesquisa, e o que posso fazer é pensar junto com vocês sobre essas questões que vocês estão trazendo a respeito desses alunos. **PH:** Mas o que eles precisam é de atendimento urgente. **Eu:** Será? (Diário de Campo, p.44, reunião dos professores das quintas séries).

Nas práticas escolares, parece funcionar uma naturalização do olhar direcionado para os alunos, avaliando-os a partir dos critérios instituídos ali, associada a uma banalização e difusão de interpretações psicologizantes, posicionando os alunos como “problemas”.

Numa das ocasiões em que realizei observações na escola, a seguinte cena ocorreu durante o recreio, na sala dos professores:

(...) alguns professores conversam sobre como as turmas estavam hoje. PM senta-se ao meu lado numa poltrona e começa a me dizer que o aluno Guilherme estava hoje muito *agressivo*, que não fez nada na aula, que é *hiperativo*, que nunca sabe como ele vai estar na aula. Depois de falar sobre esses sentimentos e modos de compreender o aluno, passo a pôr em questão sua fala. Peço que me explique em que momentos, na aula, percebeu Guilherme agressivo. PM encontra dificuldades para responder. Questiono seu entendimento sobre *hiperatividade*. Aponto-lhe vários momentos em que o aluno trabalhou. Ela diz, rindo: Agora não sei mais nada. Será que não nos acostumamos a falar sempre do mesmo jeito desse aluno? Alguns colegas meus têm muita dificuldade de lidar com o Guilherme. Eu até que não tenho, mas acho que ouço tanto eles falarem que ele não faz nada que acabo também dizendo isso...(Diário de Campo, p. 91).

Nessa situação, quando a questiono, PM confronta-se com o seu modo de falar sobre Guilherme e surpreende-se com o fato de estar repetindo o que seus colegas professores falam sobre o aluno. Nesse excerto, também se evidencia algo que aparece em muitos outros momentos nas falas dos professores e da direção da escola: o uso de denominações provenientes das ciências *psi* – *hiperatividade*, *agressividade*, *síndrome*, *distúrbio*, *desvio*, *déficit*, entre outras.

Aquino (2001) aponta que os discursos médico e psicológico criam as condições para o enquadramento patológico dos alunos. No momento em que se passa a olhar para a criança de maneira psicologizada (seu crescimento entendido como algo que se dá em etapas sucessivas, naturais, num processo evolutivo em que uma etapa depende da outra), criam-se condições para a produção dos “problemas” nesse desenvolvimento. Para o autor:

Desvio, distúrbio, disfunção, anomalia, bloqueio, transtorno: termos que dizem do afastamento de tais crianças do que era cientificamente esperado delas. Quase sempre, elas são reputadas como vítimas de uma conjuntura hostil ou de uma natureza impiedosa, e, mais drasticamente, como seres cujo desenvolvimento teria sido irremediavelmente maculado, usurpado (AQUINO, 2001, p.105).

Como se tem a expectativa de um desenvolvimento linear, sucessivo, progressivo, associado à organização do processo pedagógico que obedece a essas noções produzidas, entre outros saberes, pela Psicologia do Desenvolvimento, qualquer sinal que destoe, que fuja dessas “tendências naturais”, torna-se problemático e passível de vigilância, de análise, de observação para uma rápida ação corretiva. Nesse processo de fiscalização, acompanhamento e controle permanente, têm papel significativo as histórias de vida dos alunos, principalmente daqueles tomados como “problemas”, em registros escritos arquivados por anos na escola.

Embora no Diário de Campo eu tenha transcrito apenas os registros a respeito desses cinco alunos “problema”, olhei as pastas de todos os alunos da turma 5A. Percebi que há uma diferença significativa entre os alunos “normais” e aqueles que estavam na lista de encaminhados para atendimento psicológico: é em relação a esses últimos que aparecem registros escritos em grande quantidade, constituindo pastas “recheadas” de informações. Nas pastas dos primeiros, o máximo que há são os cadastros básicos que todos os que se matriculam na escola necessitam preencher.

Dentre esses registros escritos, identifiquei as Pastas Individuais, que continham Ficha de Matrícula (padronizada para todas as escolas da rede municipal e fornecida pela SMEC), Certidão de Nascimento, Histórico Escolar de anos anteriores (proveniente de escolas onde os alunos

estudaram anteriormente), Ficha de Saúde. Além desses, outros registros escritos apareciam com frequência bem maior nas pastas dos alunos tomados pela escola como “problemas”: bilhetes da escola para a família e vice-versa; vários convites e convocações para que os pais viessem à escola conversar com a direção; anotações feitas a mão em folhas de papel com queixas sobre o aluno; relatos avaliativos assinados por professores e professoras. Fui informada de que os registros realizados na escola em anos anteriores em relação a esses alunos estavam em outras pastas, arquivadas segundo a turma que o aluno freqüentava, que poderiam também ser consultadas.

Minúcias sobre o comportamento desses alunos passavam a ser registradas, constituindo modos de narrá-los. Na Ficha de Saúde do aluno Alex, consta que ele tem alergia respiratória, estando com o nariz constantemente congestionado. Em caso de urgência, a escola deverá entrar em contato com a família por meio de um vizinho que tem telefone. Nessa Ficha, preenchida e assinada pelo pai, a família comunica à escola que o filho e seu irmão “*são bastante agitados*”. Aparece aqui uma informação sobre o comportamento do garoto Alex a partir da percepção de seu pai. Essa situação parece mostrar que os próprios pais passam a relatar minúcias e a diagnosticar seus filhos, talvez mostrando que já aprenderam a observar e contar o que a escola deseja saber sobre eles e suas famílias.

Outras narrativas sobre esse aluno aparecem nos Cadernos de Ocorrência, amplamente utilizados pela escola como forma de registro e punição dos alunos infratores das regras e expectativas escolares. Trago alguns excertos para ilustrar:

Ocorrência nº 29-2005.

Aos vinte e dois dias do mês de abril de 2005, compareceram na Secretaria da EMEF Amanhecer, os alunos Alex e Wesley da turma 5A, para prestarem esclarecimentos sobre um desentendimento ocorrido entre os dois colegas resultando em agressão física. Os dois alunos conversaram, reconhecendo que erraram. Os dois foram advertidos verbalmente. A situação ocorreu na aula de História com o professor, os dois pediram desculpas um ao outro. Estiveram na conversa a professora Luciana e os referidos alunos. [assinado por todos os presentes] (Diário de Campo, p.14).

Ocorrência nº 02-2004.

Aos nove dias do mês de março de 2004, compareceram na Secretaria da EMEF Amanhecer, os alunos Alex (turma 5B)³⁷ e Marcio (turma 5A), para prestar esclarecimentos sobre a briga que tiveram no recreio e que resultou em agressão física. Ambos recebem advertência verbal, conforme Regimento Escolar. [o registro está assinado pela diretora e alunos] (Diário de Campo, p. 15).

Ocorrência nº 41-2004.

Aos vinte e três dias do mês de junho de 2004, compareceu na Secretaria da EMEF Amanhecer o Sr. Cândia, pai do aluno Alex (5ª série, turma 5B), para esclarecimentos sobre agressão física na aluna Liana (turma 5A) em 21 de junho de 2004. O aluno foi advertido por escrito. Esteve presente na conversa a vice-diretora Carina, o aluno Alex e o seu pai Cândia [assinado por todos] (Diário de Campo, p.16).

No caderninho de Ocorrências criado pelos professores para ser utilizado durante as aulas, encontrei:

“08/04/05

Alex: amassou a prova e conversou bastante.

12 de julho: se negou a fazer o trabalho e colocou os pés na classe.

20 de julho: chega na porta do banheiro das meninas para espiar e diz que elas estão mantendo relações sexuais, usando termos chulos. Tudo isso, gritando”.

Além desses registros “oficiais”, junto aos Cadernos de Ocorrências, também foi possível encontrar um bilhetinho escrito pela professora de alemão em que esta comunica:

“O Guilherme e o Alex não fizeram nenhum exercício da aula e atrapalharam os colegas que queriam trabalhar”. (Diário de Campo, p.14).

Aparecem, nesses registros, os “crimes” desse(s) aluno(s): desentender-se com o colega, agressão à colega, agitação, amassar a prova, negar-se a realizar as atividades, conversar muito, colocar os pés nas classes, falar “palavrões”... A realização desses registros, que permanecem por anos arquivados na escola, passíveis de serem resgatados por oferecerem um “conhecimento” sobre os alunos, por contarem como os alunos são, implica uma outra técnica associada à fabricação desses sujeitos tal como são narrados.

³⁷ Nesses excertos, alguns dos alunos tomados como “problemas” e que em 2005 frequentam a turma 5A, pertenciam à turma 5B no ano de 2004. Por isso, Alex aparece as vezes como membro da 5B (nas ocorrências de 2004).

Escrever sobre o sujeito, “oficializar” num papel suas ações, seus “crimes”, suas histórias, seus posicionamentos, relaciona-se à construção daquilo que Foucault chama de “campo documentário” (1998, p.157), que capta e fixa as individualidades num arquivo minucioso e detalhado. Esse processo de escrita faz parte de práticas de exame que permitem objetivar (tornar objeto de observação e descrição) e subjetivar (exercer ações sobre o indivíduo a partir do que se sabe sobre ele). O exame cria duas possibilidades, que estão intimamente ligadas: um olhar individualizado sobre o sujeito e categorias a partir dos registros sobre um grupo de indivíduos.

Isso leva-me a pensar na constituição de um conjunto de informações que simultaneamente atua na fabricação das individualidades dos alunos tomados como “problemas” e das categorizações daquilo que, na escola, é chamado, por exemplo, de síndrome da quinta série, os saberes sobre a adolescência, entre outros.

As informações que se buscam sobre os alunos, especialmente sobre aqueles que desviam do caminho previamente estabelecido e esperado, constituem um campo documentário e, também, um outro campo de saber, não de todo registrado, mas presente e freqüentemente atuante: os saberes narrados entre as pessoas – saberes que circulam, cotidianamente, esquecidos em alguns momentos, mas resgatados em outros, tão logo pareça ser necessário fazer uso deles para justificar os “desvios”. Ao falar comigo sobre Alex, a diretora refere:

C: Bom, o Alex é um aluno que tem altos e baixos. Ele é gêmeo de um outro menino que está agora na 6ª. Ele reprovou no ano passado. Ele é gêmeo desse outro, e os pais são adotivos, os pais os adotaram. Adotaram os gêmeos, sabe... como é que eu vou te dizer... nos parece, pelos contatos que a gente teve, tem alguns momentos que, assim, parece que ele perde o controle sobre si próprio. Eu presenciei já um momento dele assim. A professora também já presenciou na sala, ele... tipo assim, surtou.

A: O que é que ele faz?

C: Ele fica agressivo, ele quer bater e não vê nada na frente, não vê se é coisa que vai machucar ele ou que vai machucar alguém. Ele vai para cima, ele pula e diz: “eu vou te matar, eu vou te matar, eu vou te matar...”. Só isso que ele diz. Pelos contatos com a família que a gente teve, que foram maiores no ano passado e retrasado, que as situações estavam um pouco mais críticas, até isso que foi um dos fatores em função dos quais aconteceu a reprovação, a gente pôde perceber que os pais tinham, em termos, perdido o controle da situação, que, vamos dizer assim, eles estavam questionando até que ponto eles tinham feito certo, em terem feito essa opção (Diário de Campo, p.32-33)

Aqui é possível perceber a busca, realizada pela escola, de elementos na história de vida do aluno e na sua família que expliquem e justifiquem os comportamentos considerados como inadequados. Além disso, professora e diretora aparecem como meras espectadoras (*Eu presenciei já um momento dele assim, a professora também já presenciou na sala, ele... tipo assim, surtou*), desconsiderando a situação relacionada à reação do aluno. Também não leva em consideração a possível relação das práticas escolares com a reprovação, tomando como causa os momentos críticos na *vida do aluno*.

Esses alunos tomados como “problemas” não representam um problema em qualquer lugar. Constituem-se enquanto tal no espaço da instituição escolar, regida por regras e por relações de poder. Nesse sentido, Foucault (2003), ao falar sobre a vida dos homens infames, discute:

Essas vidas (...) do que elas foram em sua violência ou em sua desgraça singular, nos restaria qualquer coisa se elas não tivessem, em um dado momento, cruzado com o poder e provocado suas forças? Afinal, não é um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de que nela o destino tome a força da relação com o poder, da luta com ou contra ele? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas (p.208).

Tais palavras do autor apontam para a produção social de uma certa visibilidade do sujeito que entra em confronto com o que está dado e que, por seus posicionamentos, opções de vida, entre outras situações, se choca com as regras delimitadoras da sua existência social.

Ao discutir as narrativas da direção da escola e dos professores em torno dos alunos problema, utilizo-me de Foucault quando este aponta para um movimento de produção de *lendas*³⁸ em torno de determinados sujeitos. Os relatos lendários sobre o sujeito infame tornam-no recoberto de prodígios e de brilho que evidenciam não sua existência, mas a *lenda* que dele se produz. Do sujeito, aparece e conhece-se aquilo que se fala dele. Para Foucault:

³⁸ Grifo meu.

...a existência desses homens e dessas mulheres remete exatamente ao que deles foi dito; do que eles foram ou do que fizeram, nada subsiste, exceto em poucas frases. (...) Não tendo sido nada na história, não tendo desempenhado nos acontecimentos ou entre as pessoas importantes nenhum papel apreciável, não tendo deixado em torno deles nenhum vestígio que pudesse ser referido, eles não têm e nunca terão existência senão ao abrigo precário dessas palavras (2003, p.209).

Para o autor, o acaso é um dos elementos que produz a lenda. A lenda, segundo ele, emerge não nos trajetos contínuos, mas nas descontinuidades, nas rupturas, nos esquecimentos, nos reaparecimentos. O filósofo refere:

Foi preciso, primeiramente, um jogo de circunstâncias que, contra qualquer expectativa, atraíram sobre o indivíduo o mais obscuro, sobre sua vida medíocre, sobre seus erros afinal bastante comuns o olhar do poder e o clamor de sua cólera: acaso que fez com que a vigilância dos responsáveis ou das instituições, destinada sem dúvida a apagar qualquer desordem, tenha detido este de preferência àquele (...) e não tantos outros, ao lado destes, cujo barulho não era menor (FOUCAULT, 2003, p. 209).

A seguir, trago fragmentos de minhas observações em sala de aula para ilustrar como presenciei o modo como se lida com Alex e alguns dos acontecimentos de sua vida:

Alex e Wesley, no fundo da sala, próximos a mim, conversam sobre o carro do pai do Alex, que foi batido. Falam sobre o orçamento. Entendo depois que a família toda do Alex, inclusive ele, estavam no carro no último sábado, quando tiveram um acidente razoavelmente grave. PP percebe a conversa e chama a atenção de Alex, pedindo que fique quieto. Quer saber se o aluno fez o tema. Alex diz que não, porque PP o tirou da sala na última aula e, por isso, não sabia o que era o tema. PP pergunta-lhe por que o tirou da sala. O aluno responde que isso não importa. PP diz que, se isso não importa, então deve ficar quieto e ouvir a leitura dos colegas (Diário de Campo, p.78, aula de Português, 16 de junho de 2005).

Alex pergunta para PC se ela já viu alguém morrendo em acidente. PC diz que não. Pede que façam silêncio e que agora não é hora de conversa fiada. Ao ouvir isso, Alex diz: Não é conversa fiada, professora. Eu me acidentei de carro no sábado e podia ter morrido. E tu ainda falas que isso é conversa fiada! PC pede novamente para que a turma volte a ficar em silêncio (Diário de Campo, p.85, aula de Ciências, 16 de junho de 2005).

Esses fragmentos apontam para um movimento de desqualificação daquilo que o aluno traz para a escola: a narrativa sobre o acidente que

sofreu não encontra espaço na sala de aula, é necessário calar-se. Durante a aula de Português antes citada:

Alex aproxima-se de mim e me fala que esse professor é chato, ele grita e manda os alunos para fora da sala de aula. **Refere que na última aula não estava com vontade de fazer as atividades e só por isso foi posto para a direção** (Diário de Campo, p.82, aula de Português, 16 de junho de 2005).

O aluno conta-me que, quando outras coisas são de seu interesse, que não aquelas consideradas importantes pela escola ou pelos professores, a ação que se exerce sobre ele vai no sentido de tirá-lo da sala de aula para levá-lo à sala da direção. Neste espaço, a vigilância é mais permanente e, por isso, mais intensa, assim como as práticas corretivas, as conversas, os conselhos, as reprimendas... Foucault, ao discutir o funcionamento das instituições de seqüestro, mostra que, em todos os sistemas disciplinares, inclusive no escolar, atua um certo mecanismo penal através da existência de “suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento” (1998, p.149).

Esses mecanismos que imprimem penalidades aos alunos aparecem também em outras situações com Alex. Em um momento de uma aula de Educação Artística, Alex, que não compareceu com o uniforme, é convocado por PEA a explicar-se sobre o fato. Diz que sua camiseta de manga curta estava molhada e não tinha outra para usar. PEA diz que terá que registrar isso no seu Diário de Classe, pois uma das regras da escola diz respeito ao uso do uniforme, que deve ser usado sempre.

Outro fragmento de minhas observações que explicita as práticas corretivas em torno desse aluno narra uma cena durante uma aula de Geografia:

Alex, tendo concluído suas atividades com maior agilidade que os colegas, corre por dentro da sala, escorregando ao “frear” com os pés e, assim, emitindo um barulho significativo. Várias vezes, é interceptado por PG, que pede repetidamente que vá se sentar. Em razão de o garoto continuar tendo tais atitudes, PG vai até ele, pega-lhe pelo braço e o “acompanha” até sua classe. Quando Alex senta-se, PG curva-se sobre ele, conversa baixinho. Ouço quando pede que busque se acalmar, que é um dos mais velhos da turma e que deve ser exemplo para os pequenos. Logo o aluno sossega e, tendo uma orientação em torno de uma nova atividade a ser desenvolvida, que é indicada apenas para ele realizar, passa a trabalhar nela (Diário de Campo, p.115).

Práticas semelhantes às que acontecem com Alex também ocorrem com seus outros colegas tomados como “problemas”. Numa aula de Matemática, Guilherme está quase deitado numa cadeira que está com o encosto praticamente quebrado. PM pede-lhe que troque de cadeira para que possa *sentar direito*. O aluno responde que não vai pegar, que essa está boa para ele e permanece “deitado”. PM pede-lhe então que tire o chiclete da boca. Ao brincar com um estilete de apontar lápis, o aluno corta o dedo. Levanta-se e sai para lavar o ferimento, que está sangrando. Passando pela porta, abre e fecha-a diversas vezes. PM olha para o aluno e diz: *já vou lá fora falar contigo*. Porém, passados alguns minutos, PM parece ter esquecido de seu próprio comentário. Quando Guilherme retorna, ao entrar na sala, liga e desliga várias vezes seguidas as lâmpadas. PM pede-lhe tranqüilamente que sente, troque de cadeira e copie a matéria. Parece não se mostrar abalada com as atitudes do aluno. Este, por sua vez, vai para sua classe, olha para o quadro, reclama que é muita coisa para ser copiada, mas começa a escrever. Tenho a impressão de que realmente está copiando o que foi escrito no quadro pela professora. Enquanto os alunos copiam, PM pergunta para alguns como foram as férias. Guilherme levanta-se e abaixa as calças *jeans* que está usando, deixando-as na altura dos joelhos. Por baixo, usa uma bermuda. Olha por sobre os colegas, rindo, passando-me a impressão de que está tentando chamar a atenção para si, porém ninguém dá muita importância. Somente PM, que vai até ele e diz: *Guilherme, tu já chamaste a atenção que chega hoje. Põe essas calças para cima ou tira de uma vez. Aí, senta e copia* (Diário de Campo, p.147).

Em outra situação, também em uma aula de Matemática, Guilherme caminha pela sala. PM pede-lhe que tire o chiclete, pois *é a quarta vez hoje que estás com chicle na boca!* PM dirige-se até sua mesa, dizendo que vai escrever no Caderno de Ocorrências que o aluno Guilherme insiste em permanecer mascando chiclete. Guilherme diz: *pode escrever aí cinco ou dez vezes que eu estou com chicle, porque todo mundo está com chicle na boca*. Mesmo dando essa resposta, levanta-se, caminha até a lixeira e ali deposita o chiclete (Diário de Campo, p. 103).

Numa das reuniões dos professores das quintas séries, a supervisora pedagógica relata:

Eduarda: Essa semana mesmo, por duas vezes, eu tive que tirar o Guilherme da sala para trazer ele até a Secretaria para colocar camiseta do uniforme, porque, olha só, ele tem camiseta, mas parece que a mãe não deixa limpa para ele, então, ele vem sem uniforme. O que eu faço? Fico de olho nesses alunos que a gente já sabe que de praxe vem sem uniforme e resgato um por um, vou trazendo para a Secretaria e vou dando camisetas do uniforme para usarem (Diário de Campo, p.48).

Em outra cena, ocorrida numa aula de Alemão, a professora anota no Caderno de Ocorrências que Danilo puxou a cadeira de Ismael e que, por isso, este caiu no chão. Conversa afetuosamente com os dois, pedindo que se acalmem. Ismael fala de sua raiva por ter sido “escrito” no Caderno de Ocorrências (Diário de Campo, p.98).

Outro dia, observando uma aula de Ciências, ouço PC verbalizar:

PC: Danilo, vocês quatro, Danilo, Ismael, Alex e Wesley estão avisados. Vocês estão impossíveis. Alex, te controla! Estou enchendo o saco de vocês. Parem de conversar! (Diário de Campo, p.86, aula de Ciências).

Por último, ainda outro fragmento. Durante uma aula de Português, PP chama Guilherme para fora da sala. Este nega-se a acompanhá-lo. PP ameaça chamar a diretora, ao que Guilherme responde que não se importa se ele fizer isso. PP vai até o aluno e diz em voz bem alta, que toda a turma escuta: *Vem comigo lá fora que faz dias que estou querendo falar contigo.* Contrariado, o aluno vai. Conversam um pouco, logo Guilherme retorna à sala e, olhando para mim, faz uma cara de muito desagrado e de raiva de PP.

Essas intervenções cotidianas dirigidas de modo mais intenso sobre alguns alunos demarcam-lhes um lugar de desvalia. Legitimadas pelos registros escritos e pelas narrativas orais que contam suas histórias tão “problemáticas”, funcionam como pequenas humilhações, pequenos vexames (ou seriam grandes?) que os fixam na categoria de “alunos-problema”. Tais procedimentos constituem penalidades disciplinares que buscam punir tudo o que desvia da regra. Foucault mostra que:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar; levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (1998, p.149).

A leitura de Foucault faz-me pensar na questão da sutileza dessas humilhações cotidianas, e encontro-me pondo em questão essa dita sutileza. Percebo que o movimento de estranhamento que realizo neste estudo confronta-me intensamente com essas práticas escolares e sinto a intensidade dos efeitos que elas podem ter sobre os sujeitos. Ao mesmo tempo, tais práticas funcionam cotidianamente e encontram-se naturalizadas, banalizadas. Parece natural que um professor puna um aluno dessa forma, chamando a atenção, corrigindo a postura, proibindo o chiclete, reprimindo os “palavrões”. Entendo que tais procedimentos parecem naturais porque em nenhum momento houve qualquer tipo de problematização em torno deles. Entendo também que, sobre esses alunos tomados como “problemas”, incidem olhares permanentemente mais vigilantes, que buscam de modo mais intenso a correção para os pequenos desvios.

Além das práticas que pude observar e que venho discutindo até aqui, outro momento constituído na escola parece-me de fundamental importância na fabricação dos “aluno-problema”: o Conselho de Classe. Institui-se um pequeno tribunal que, utilizando-se de todos os elementos que vão sendo registrados no decorrer do trimestre sobre os alunos (algo que poderíamos chamar de “provas”, talvez?), sentencia, define destinos, fixa posições.

No Conselho de Classe do qual participo, a supervisora pedagógica mostra sua preocupação com o que vão fazer com Guilherme, já que ele está com média inferior em todas as matérias. Acontece uma pequena discussão

em torno das questões que envolvem esse aluno, o que aparece no seguinte excerto:

Eduarda: (...) é uma judiaria esse guri reprovar de novo. **Seu comentário não é bem aceito por PM:** Comigo, ele vai reprovar porque falta na metade das aulas, não quer nada com nada e só incomoda. Não tem como aprovar um aluno assim. Ele não pode ser aprovado porque sabe que não faz nada e, ainda por cima, tem 18 faltas comigo. **PA:** O Wesley até pode ser aprovado. **PEF:** O Wesley? Esse está muito bem. O Guilherme é que não quer saber de aula, ele só quer futsal e quer mandar nas aulas. Se não é como ele quer, incomoda o tempo todo. Eu não o trago mais para a Secretaria da escola por que nem aqui o agüentam mais. **Eduarda:** O Guilherme está aqui na escola porque o Conselho Tutelar exige que ele esteja na escola e fica em cima, fiscalizando. Se ele reprovar, ele não vai mais estudar. **PA:** Quando o Guilherme não está, a turma rende, é muito boa essa turma, desde que ele não esteja presente. **PER:** Eu não sei o que esse guri tem com a Tainá, porque ele não pode vê-la, passa incomodando. Não sei se ele a ama ou se a odeia. Está sempre mexendo com ela (Diário de Campo, p.69)

As avaliações dos alunos no Conselho de Classe obedecem à lógica alfabética – inicia-se falando sobre o/a aluno/a cujo nome começa com a letra A e assim por diante. No caso dessa turma, parece que a presença de Guilherme e seu modo de ser “perturbam” em demasia, de tal modo que se fala inicialmente dele, começa-se pela letra G, e não pelo aluno cujo nome inicia com A. O excerto torna visível que são os modos de se posicionar e os aspectos comportamentais dos alunos que definem suas sentenças, e não apenas as “notas” representativas de suas aprendizagens e conhecimentos. O princípio da comparação entre os alunos também é utilizado, provavelmente porque, na medida em que as práticas escolares têm como uma das suas finalidades a homogeneização, se torna necessário estabelecer comparações entre os indivíduos.

No Conselho de Classe, são utilizadas algumas ferramentas para a definição das sentenças, entre elas, o registro das notas das provas, trabalhos realizados pelos alunos e, especialmente, uma ficha individualizada chamada de Parecer Descritivo, que trago a seguir:

1°	2°	3°	Pareceres Descritivos
			1. A conversa prejudica teu rendimento.
			2. Deves aproveitar melhor os períodos de aula, trabalhando com mais intensidade em sala.
			3. Deves estudar mais, comparecer às aulas de recuperação quando convidado, para evitar a reprovação.
			4. Procura contribuir positivamente para o grupo.
			5. Deves melhorar o relacionamento com colegas e professores.

		6. Precisas evitar as faltas e atrasos às aulas para não comprometer os estudos.
		7. Apresentas dificuldades, mas és esforçado(a) e tens capacidade de superá-las.
		8. Recomendamos maior dedicação nos estudos, para que possas superar as dificuldades.
		9. Quando convocado, deves comparecer às aulas de recuperação ou dependências.
		10. Teu desempenho é bom. Busca aproveitar teu potencial para sanar as dificuldades apresentadas.
		11. Em geral és participativo(a) e ativo(a), apesar da conversa. Teu aproveitamento poderia ser melhor.
		12. Procura ter uma postura mais positiva em sala de aula, conversar menos, não fazer observações desrespeitosas.
		13. Tua conduta tem atrapalhado as aulas, deves brincar menos, ter mais humildade e levar os estudos mais a sério.
		14. Estás progredindo em tua comunicação e leitura. Apresentas, porém, dificuldades na parte escrita. Necessitas prestar mais atenção em aula e realizar as tarefas com maior concentração. Evita distrações com assuntos não pertinentes à aula. Procura aproveitar as oportunidades oferecidas por teus professores, realizando as tarefas.
		15. Acreditamos que podes contribuir mais em aula, expondo teu pensamento através de perguntas e questionamentos.
		16. Deves melhorar tua postura de trabalho, realizar as tarefas propostas, trabalhar com mais comprometimento, mais organização e seriedade.
		17. Nos trabalhos em grupo, deves trocar idéias com os colegas, exercitando assim, a defesa da tua opinião. Deves, também, ouvir e respeitar a opinião dos colegas.
		18. Parabéns! Alcançaste todos os objetivos propostos pela escola. Continua progredindo!

É possível observar nessa ficha que a grande maioria dos aspectos avaliados dizem respeito a atitudes comportamentais e morais.

Quando discute os Pareceres Descritivos, Corazza (1995) alerta sobre a importância de interrogar tais registros, dizendo:

Trata-se de verificar as “verdades” ali enunciadas, tanto no que se refere às características da infância-escolar, quanto àquelas do currículo praticado nas salas de aula e comunicadas aos pais/mães, familiares, crianças. Verdades que dizem o que é e o que deve ser uma criança-de-escola e um currículo para esta criança, as quais acabam se constituindo como parâmetros para julgar o que seja uma boa ou má criança e um bom ou mau desempenho escolar: portanto, verdades que classificam, aprovam ou reprovam as crianças e também seus grupos sociais (p.49).

Os enunciados colocados na ficha de Parecer Descritivo acima apresentada definem o que se espera ou não dos alunos, delimitando também ações que estes podem ou devem tomar para que se tornem os alunos “ideais”. Para Corazza (1995), esse tipo de instrumento funciona:

a) como uma importante estratégia da política cultural da escola, nos domínios de produção-controle-dominação da infância-escolar e do currículo praticado na educação dessas mesmas crianças; b) como uma prática pedagógica de regulação moral, que constitui ou transforma a experiência que as crianças têm de si e que, portanto, torna-se uma exemplaridade das relações entre currículo, identidade e poder (p.49).

Tais processos avaliativos, inseridos em outras práticas escolares cotidianas, demarcam lugares de maior ou menor valia para os alunos. Quando fala sobre a clientela escolar, a direção atribui aos alunos “pobres” a condição de *não* virem para a escola por *interesses intelectuais*, demarcando que eles diferem dos “alunos do centro”, mais abastados, em termos de elementos intelectuais – vontade de saber, aprender, fazer as coisas determinadas como importantes pela escola. Os últimos, os “alunos do centro”, corresponderiam adequadamente a essas expectativas...

Durante as observações, algumas práticas escolares evidenciaram aquilo que se crê que seja válido investir quando se trata de determinados alunos. Isso aparece na fala da professora de Ciências:

PC: E, com o Wesley, eu já descobri uma coisa: que tem que estimular os desenhos dele. Eu estava trabalhando com os alunos os ecossistemas, então, eles da turma tinham exercícios do livro para responder. Só que eu tinha certeza que o Wesley não ia escrever nada. O que eu fiz? Disse para ele que tinha um desafio para ele, que era para desenhar, então, o que ele tinha entendido por ecossistema. E saiu perfeito, melhor, impossível.... E ele ficou a aula toda trabalhando, porque ele quer ser perfeito nos desenhos que realiza.

PP: Mas aí tu vais avaliar só pelos desenhos? E como os outros vão ficar, não vão querer desenhar somente também? Eu acho isso meio complicado, acho que essa coisa de fazer diferenciações na avaliação faz com que uns se sintam prejudicados e todos não aprendam as mesmas coisas, que é como deveria ser (Diário de Campo, p.45).

Nas práticas pedagógicas, alguns professores buscam aproveitar o que entendem ser “potenciais” desses alunos. No caso de Wesley, por exemplo, PC estimula-o a desenhar. O aluno entendeu o conteúdo explicado, realizou o desenho de maneira considerada adequada por PC, mas o que acontece? Existe o entendimento na escola de que os desenhos dos alunos possuem uma importância inferior em relação aos seus escritos. A avaliação se dá habitualmente em torno do que os alunos conseguem escrever sobre o que estudaram, e não sobre o que conseguem desenhar, falar ou

representar. Existem categorias construídas que imprimem maior ou menor valor para determinados modos de expressão e de avaliação.

No caso de Wesley, aparece em diversas situações a compreensão de que, se ele está sendo avaliado pelos seus desenhos, então, está tendo *uma chance* de ser aprovado – não que ele realmente tenha entendido o conteúdo, mesmo sabendo demonstrá-lo tão bem por meio de um desenho. O saber desse aluno, o que ele foi capaz de aprender é enquadrado como menos válido, por ser mostrado de outra forma que não através da forma instituída, a palavra escrita.

As práticas que descrevo nos fragmentos abaixo apresentam outra forma de olhar e lidar com as produções desses alunos, embora tenham atuado como tentativas de capturá-los.

PC: As turmas das quintas, para mim, melhoraram um pouco... O Guilherme hoje só queria desenhar na aula. Então, eu estava trabalhando o meio ambiente e pedi que ele desenhasse um meio ambiente degradado e um meio ambiente preservado. O aluno fez um ótimo trabalho, e dei nota 99 para ele. Ele ficou tão feliz, mas tão feliz, que veio até me dar um abraço (...). Quando fiz com eles uma atividade de encontrar uma palavra oculta num monte de letras, ele foi o segundo que achou, estou surpresa com ele. Mas escrever, ele não quer nem saber... Só desenhar... Eu o pego por aí...(Diário de Campo, p.46).

A habilidade para desenhar apresentada pelo aluno passa a ser utilizada pela professora como uma estratégia de captura que permite, (mesmo que, segundo ela, com desvantagens) enquadrá-lo no processo de avaliação escolar: *“eu o pego por aí”*.

No transcorrer de uma aula de Alemão, PA também me mostra um desenho realizado por Wesley. Conta que, quando ele está muito agitado e não quer fazer as atividades, lhe pede que desenhe algo relacionado à aula. Olhando o desenho realizado pelo aluno em uma aula anterior, em que não estive presente, percebo que é realmente muito bonito. Logo depois de falar-me sobre isso, PA pede a Wesley que desenhe as coisas que faz durante cada dia da semana, escrevendo os dias da semana em Alemão. Wesley parece satisfeito com o pedido da professora, pois logo começa a trabalhar, dizendo que quer que eu veja depois seu trabalho.

Também a supervisora pedagógica, quando narra como tem procedido com Wesley, apresenta elementos das estratégias que utiliza:

Eduarda: Agora o Wesley, ele foi me ajudar a tirar as coisas ali da sala de multiuso, e tinha vários troféus que ele estava levando, e ele encontrou um troféu que foi feito em madeira. Aí ele mostrou interesse em fazer aquelas técnicas de pictografia, sabe... Eu disse que vou arranjar um jeito de ele aprender essas técnicas (Diário de Campo, p.58).

Durante o Conselho de Classe, a supervisão pedagógica fala do acordo feito com Wesley no final do primeiro trimestre: se ele melhorasse o comportamento, a nota do primeiro trimestre não seria considerada, a primeira avaliação do ano ficaria nula, mas para isso teria que “melhorar muito”. Quando essa questão emerge, PH manifesta-se:

PH comenta que, nas suas aulas, ele se recusa a copiar as coisas, se emburra e fica lá, sentado, apenas desenhando, não faz mais nada. **Eduarda conta que, na escola, estão tentando envolvê-lo com outras atividades:** ele é muito criativo, é um marceneiro excelente, temos que aproveitar esse potencial criativo dele. (...) **Atribuem-lhe Pareceres 14 e 16. Elogiam muito sua melhora comportamental na escola** (Diário de Campo, p.72).

É a melhora comportamental de Wesley (produzida pela eficácia das práticas disciplinares) que é levada em consideração nessa avaliação, bem como o reconhecimento de que ele tem talentos a serem desenvolvidos, o que faz com que algo seja nele investido, inclusive a possibilidade de uma aprovação.

Em relação a esse aluno, o que aparece nesses excertos é a presença de um olhar voltado mais para seus comportamentos do que propriamente para o aluno como alguém capaz de aprender, em quem se deve investir em termos de conhecimentos. Investe-se em ações consideradas não-intelectuais, como ensinar pictografia, desenho, marcenaria – oficinas que, mesmo que sejam aprendizagens importantes para o aluno, representam para a escola estratégias de mantê-lo ocupado para que não incomode, não como aprendizagens que realmente tenham um valor maior. Poderíamos pensar também num movimento escolar de fabricação de artesãos, de mão-de-obra disciplinada em torno desses alunos, e não num investimento em termos de conhecimentos escolares.

Esse mesmo movimento pode ser observado nas ações da professora de Geografia, no decorrer de todas as aulas a que assisti dessa disciplina. Em uma delas, PG conta-me que Guilherme e Wesley ficarão uma

parte da aula na sala de multiuso da escola, realizando as atividades. Ao questionar o porquê disso, obtenho como resposta: *porque já fizeram muitas vezes essas mesmas coisas, e assim não dá bagunça na sala de aula. Vou dar trabalhos diferenciados para eles, para que se sintam úteis e dêem importância para o que fazem* (Diário de Campo, p.113). Avisa a turma que vai acompanhar os colegas até lá embaixo e que, quando voltar, vai querer olhar os cadernos de todos para ver se já copiaram as atividades. Pergunto-me: que lugar é demarcado para esses alunos na medida em que têm “aula” fora da sala de aula, para não acontecer bagunça, como a PG referiu anteriormente?

Passado algum tempo, resolvo descer um pouco até a sala de multiuso para ver o que anda acontecendo. Estão sentados, Wesley e Guilherme, realizando atividades diferenciadas daquelas dos alunos que ficaram na turma. Estão produzindo mapas em madeira com um pictógrafo, materiais lúdicos para a escola, bem como outros materiais lúdicos para as aulas de Geografia, quebra-cabeças, jogos. PG explica-me que acha que isso está sendo bom para os meninos, porque eles estão estudando e nem percebem isso enquanto realizam essas atividades. Por outro lado, estão auxiliando a escola, já que, com esse trabalho, a escola não precisa comprar o material que está sendo produzido por eles. Acredita que eles se sintam muito valorizados por isso, pois ela leva esses materiais para trabalhar nas outras turmas e conta para todo mundo quem foi que produziu.

Em outra aula de Geografia, observo que ocorre a mesma situação. Nesse dia, por volta das 16 horas, desço para a sala de multiuso onde Wesley, Alex, Danilo e Guilherme realizam atividades diferenciadas, como na aula anterior. Alex desenha um mapa do Brasil seguindo um modelo reduzido, quadriculado. Wesley recorta um pedaço de E.V.A colorido, onde confeccionará um mapa *mundi*. Danilo prepara fichas também em E.V.A colorido, onde escreve os nomes dos Estados brasileiros. Guilherme recorta, em E.V.A colorido, fichas que constituirão um dominó de Estados e Capitais. Todos trabalham e parecem empolgados com as tarefas. Frequentemente, mostram uns aos outros os resultados parciais de seus trabalhos. Aparentam estar comprometidos, pois negociam entre si as tarefas,

mostrando interesse em concluí-las. O trabalho de um depende do outro, então, também se cobram mutuamente, sem se agredir. Guilherme provoca Danilo, jogando neste um pedaço de E.V.A. Danilo reclama, e Wesley pede aos colegas que *parem de bagunçar porque ainda tem muito trabalho*. Guilherme faz de conta que não ouve o pedido do colega e joga novamente um pedaço do material, só que desta vez em Alex. Wesley irrita-se com a atitude do colega, vai até onde ele está e diz: *Por favor, Guilherme, vamos parar de brincar aí... tu estás irritando, meu!* (Diário de Campo, p.152-153).

Essa narrativa mostra a produtividade das práticas pedagógicas diferenciadas experimentadas por PG. Não tenciono aqui avaliar tais experimentos de PG em termos de valor (bom ou ruim, certo ou errado), apenas apontar para essa produtividade visível na empolgação, no trabalho, na ação correspondente dos alunos. No próximo capítulo, pretendo discutir um pouco sobre os sentidos dessas experiências na vida desses alunos a partir da forma como eles significam tais vivências. Além disso, trago para análise alguns elementos produzidos a partir de encontros que realizei com os alunos da turma pesquisada, bem como com professores da escola, buscando olhar para o modo como narram, interpretam e percebem a si mesmos enquanto integrantes e constituintes do espaço escolar.

Diferente

Arnaldo Antunes

tá tudo tão diferente
eles são tão parecidos mas não são como nós
eles falam outra língua pela nossa voz
eles são tão bonitos
mas não são como a gente

eles vêm de muito antes que nossos avós
eles fazem companhia mas estamos sós

tá tudo tão diferente
eles são de carne e osso mas não têm suor
eles têm os olhos grandes para ver melhor
eles têm a boca grande

MÚLTIPLOS SENTIDOS NA/PARA A ESCOLA: AS VOZES DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES

Mais uma vez, Arnaldo Antunes convoca-me a pensar. Escolho as palavras do compositor, trazidas na epígrafe, para tornar presente em minha memória alguns aspectos observados no espaço escolar onde realizei a pesquisa. *Eles são tão parecidos mas não são como nós* remete-me às falas que circulam na escola e que apontam para os olhares lançados *sobre os outros*, comparando-os e marcando suas diferenças em relação a um modelo que habitualmente se baseia no EU, no NÓS supostamente “normal”, positivo, certo...

Além disso, *eles falam outra língua pela nossa voz* leva-me a pensar nos atravessamentos que perpassam as vozes que circulam na escola, algumas mais permitidas, outras mais silenciadas, mas todas, de alguma forma, emergindo cotidianamente. Remete-me também ao fato de que muitas vezes imaginamos saber sobre os outros e, em função disso, não consideramos fundamental que eles falem... Naturalmente, vamos dizendo sobre esses “outros” a partir dos lugares legítimos que ocupamos: o lugar do adulto, professora/a, psicólogo/a, diretor/a, médico/a. Por fim, o verso do compositor incita-me à possibilidade de fazermos uso desse “lugar legítimo” que, temporariamente, ocupamos para permitir que as outras línguas falem, dando-se a conhecer, possibilitando, quem sabe, outras construções acerca de suas histórias.

Eles fazem companhia mas estamos sós... Nas vozes que ouvi, a escola aparece muitas vezes como um espaço de solidão. Será que isso não aponta para um esvaziamento de sentidos, de afetos, de relações?

Neste capítulo, desenvolvo análises³⁹ a partir de alguns dos elementos que emergiram nos encontros realizados com os alunos da turma pesquisada e com professores que aceitaram o convite para participar de algumas discussões que propus. Com isso, quero aproximar-me dos modos como esses sujeitos viam a si mesmos, como narravam suas histórias de vida e como se percebiam inseridos no espaço escolar. No decorrer de minha escrita, busco analisar os contrastes/choques de interesses, intencionalidades, vontades, sentidos desses personagens, discutindo as implicações de tais elementos na construção do espaço pedagógico da escola, bem como na produção dos “alunos-problema”.

QUEM SOU EU NESTE MOMENTO?

Se eu tivesse que falar em mim – que coisas (imagens, frases, desenhos) me representariam? Como eu me apresentaria para os outros? Que coisas gosto e que coisas não gosto? Que coisas significativas, importantes, aconteceram/acontecem na minha vida?

A partir dessas questões, propus a alunos e professores⁴⁰ que falassem sobre si mesmos, utilizando recortes de revistas (figuras, palavras, desenhos), e, posteriormente, narrassem suas construções acerca de suas histórias de vida.

Inicialmente, propus o trabalho com os alunos da turma pesquisada, buscando aproximar-me dos modos pelos quais, naquele momento, eles poderiam narrar-se. O primeiro encontro com os alunos compreendeu uma proposta de atividades em grupos de três.

³⁹ Parte das análises aqui desenvolvidas compuseram dois artigos já publicados nos anais do Seminário Corpo Gênero e Sexualidade: Problematizando as Práticas Educativas e Culturais, realizado na Fundação Universidade de Rio Grande – FURG, em 24 a 26 de outubro de 2005. RABUSKE, Anelise S.; PAVEI, Katiuci; SOUZA, Nadia G. *Práticas implicadas na produção de corpos diferentes: o “aluno-problema”*. Anais II Seminário Corpo, Gênero e Sensualidade: problematizando práticas educativas e culturais. FURG – Rio Grande, 2005 e RABUSKE, Anelise S.; HARTMANN, Fátima; PAVEI, Katiuci; ALMEIDA, Karina; SOUZA, Nadia G. *Narrando práticas escolares implicadas na produção de “alunos-problema”*. Anais II Seminário Corpo, Gênero e Sensualidade: problematizando práticas educativas e culturais. FURG – Rio Grande, 2005.

⁴⁰ As atividades aqui mencionadas foram realizadas primeiramente em dois encontros com a turma de alunos e, posteriormente, em dois encontros (num total de oito horas) com um grupo de professores.

Apresento aqui imagens de cartazes e fragmentos narrativos construídos durante os encontros realizados, procurando ver os múltiplos modos como os participantes percebem a si mesmos, bem como os sentidos atribuídos por eles ao espaço escolar onde estão inseridos. Faço esse movimento na tentativa de entender quais as construções que perpassam essas subjetividades e como repercutem produzindo efeitos nesses sujeitos – sejam alunos, sejam professores – e efeitos de verdade (ou não), inventando modos de ser/estar, posicionando os sujeitos como normais ou não, sadios ou não, adequados ou não...

A produção de um grupo de alunos traz, como elementos significativos desse momento de suas vidas, objetos de consumo que abrangem especialmente os produtos eletroeletrônicos (TV, DVD, som, computador, *video-game*). Denota também o interesse por carros, viagens e mulheres, estas últimas igualmente narradas como objetos de consumo, como é possível visualizar nas imagens e fragmentos que trago a seguir:



Figuras 1 e 2.

Anelise: Por que vocês escolheram estas figuras? O que elas têm a ver com vocês?

Alex: Porque a gente gosta de bebida, de mulher, de carro, de som e de TV.

Daniilo: Eu gosto de computador, de som, TV, *video game* e de viajar.

Anelise: E aquelas figuras lá?

Guilherme: Ah, eu gosto de bombom, Nescau, olhar vídeo, relógio, olhar televisão, mexer no computador e tomar cerveja.

Anelise: E onde é que vocês aproveitam essas coisas que vocês dizem que são importantes pra vocês?

Daniilo: No quarto. Tudo isso daqui dá pra usar no quarto.

Anelise: Essas coisas que vocês dizem que gostam, vocês já nasceram gostando disso ou vocês foram aprendendo a gostar disso?

Daniilo: Aprendendo...

Alex: A gente gostou das figuras que a gente recortou. O que a gente mais gosta, assim, é de bebida e de mulher.

Anelise: E a bebida... qual é o momento que vocês podem usar isso?

Alex: Em festas.

Anelise: E quando são essas festas?

Alex: Quando meu pai faz caipirinha, aí eu fico tomando.

Destaca-se nas produções dos alunos o uso da “parafernália” eletrônica, bem como o consumo de bebidas, os carros e as mulheres. Tais elementos remetem aos discursos midiáticos que “vendem” possibilidades (imediatas ou não) de prazer, de satisfação, de adrenalina...

Em suas discussões sobre os alunos da contemporaneidade, Green e Bigun (1998) problematizam aquilo que nomeiam de “estudante-sujeito pós-moderno⁴¹”. Para eles, a mídia está “centralmente implicada na (re)produção de identidades e formas culturais estudantis” (p.210). Os alunos não apenas aprendem “coisas” *além* dos espaços escolares, como também se (re)inventam como sujeitos nessas relações, nesses aprenderes. E, em especial, as relações dos “jovens” com o mundo virtual e visual, com o mundo das imagens, parecem produzir efeitos significativos em suas subjetividades.

O estímulo ao consumo de alimentos industrializados aparece intensamente nas produções de todos os alunos, seja em imagens, seja em textos escritos, como é possível observar no fragmento anterior e nos próximos.



Figuras 3 e 4.

⁴¹ Ao falar em subjetividades pós-modernas, os autores entendem por isso “uma efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano” (GREEN E BIGUN, 1998, p.214).

Cláudia: Eu coloquei uma geladeira porque tem comida.
Gabriela: Eu coloquei essas comidas porque adoro comer isso. Botei Todinho, bombom, Sucrilhos e umas outras coisas.
Anelise: E onde tu aprendeste a comer essas coisas? Desde quando tu comes essas coisas?
Gabriela: Em casa, como isso desde criança.
Anelise: E essa foto aqui em cima, o que é pra ser?
Aninha: É pra ser a Gabriela, na verdade é ela, eu e a Cláudia.
Anelise: hummm.
Cláudia: Eu coloquei bombons porque gosto de comer chocolate. Coloquei uma máquina fotográfica porque gosto de tirar fotos e coloquei uma geladeira porque tem comida dentro, e eu adoro comer. Gosto de chocolate, bolachinha Negresco.
Anelise: Essas coisas que vocês colocaram aqui, que vocês disseram que gostam de comer, vocês já nasceram gostando disso?
Alunos: Não.
Anelise: E como é que a gente aprende a gostar de certas coisas?
Alunos, diversas vozes: Comendo, em casa, experimentando.
Anelise: O que mais vocês queriam contar do cartaz de vocês?
Gabriela: Mais nada.

Os alimentos significativos para esses alunos, por serem prazerosos, gostosos (chocolates Lacta/Nestlé, bolachinhas Negresco, Nescau, Sucrilhos, chicletes Trident, refrigerantes, entre outros), aparecem vinculados a marcas conhecidas pelas propagandas midiáticas. Parecem ter grande importância, pois se destacam em todos os grupos, o que é possível de ser observado nos próximos fragmentos, embora pretenda discutir outros aspectos a partir deles.

Outro elemento que se destaca nos cartazes anteriormente apresentados e também parece ser produzido pelas interpelações da mídia diz respeito aos desejos das meninas: ser cantora, modelo, atriz... Quando as meninas são convidadas a falar de si mesmas, as descrições de aspectos físicos ganham relevância: sou morena, alta, olhos azuis – aspectos associados às posições de alguns ícones da nossa cultura.

Trago o próximo excerto para discutir como os modos de ver-se e de significar aspectos da vida desses alunos assemelham-se às produções do grupo anterior, considerando outros pontos para análise:

Tainá: Meu nome é Tainá. Essa figura é pra representar... tipo minha vida... Eu nasci no dia 25 de fevereiro de 1993. A minha mãe é essa aqui, e meu pai é esse aqui. Eu gosto muito de pizza e, até os nove anos de idade, eu gostava muito de brincar de boneca, só que, dos nove anos em diante, eu comecei a gostar de outras coisas, como *video game*, computador, essas coisas.
Anelise: Com quem você aprendeu a brincar de boneca?
Tainá: Com a minha mãe. O xampu que eu uso é Seda, gosto de tomar água de coco, gosto de biscoitos Passatempo.

Ismael: Aqui eu botei um carro porque eu gosto de carro, desde pequenininho, quer dizer, começou este ano. Eu gosto muito de som, de escutar no meu *disc-man*, né. E de olhar DVD e jogar computador.

Anelise: E onde tu fazes essas coisas?

Ismael: Dentro de casa. Gosto de ouvir *pop*, pauleira.

Anelise: E carro, por que tu gostas de carro?

Ismael: Isso eu não sei te explicar. Gosto do som, eu gosto deles bem modificados, gosto de botar som, bem rebaixado, botar DVD, essas coisas.

Anelise: E na televisão, o que tu gostas de ver?

Ismael: Eu gosto de olhar bastante filme, eu tenho DVD, e daí eu gosto de olhar.

Anelise: E no computador?

Ismael: Eu gosto de jogar um monte de coisas, só que meu irmão tirou quase tudo. Aí eu vou numa *lan house*.

Anelise: Então, tu também gostas de ir em *lan house*?

Ismael: Eu vou, sim, quase todo dia (...)

Felipe: Eu desenhei chocolate, ovos de páscoa, que eu gosto muito. Eu desenhei um carro, assim, *tunning*, rebaixado e coisurada, porque eu gosto muito. Coloquei computador, que eu amo e que eu jogo todo dia em casa. Jogo futebol, por isso coloquei um tênis. Gosto de andar de bicicleta, que agora eu ganhei uma nova. Gosto de escutar som e falar no celular.

Anelise: E tu tens celular?

Felipe: Tenho.

Anelise: E todas essas coisas, tu já nasceste gostando disso? Ou com quem tu aprendeste a gostar dessas coisas?

Felipe: Com amigos da rua, meus vizinhos, meus tios, meus pais. Meu pai me ensinou a andar de bicicleta. Eu aprendi levando tombo.

Leandro: Eu gosto de carro rebaixado e essas coisas, eu gosto dos animais e gosto da minha família.

Anelise: Qual é a importância que a tua família tem pra ti?

Leandro: É que, se não existisse minha avó, não existiria minha mãe. Se não existisse meu pai e minha mãe, não existiriam eu e minha irmã.

Anelise: E eles são importantes no teu dia-a-dia?

Leandro: Sim, eu gosto de passear com eles.

Anelise: E de que tipos de animais tu gostas?

Leandro: Cachorro, eu vou ganhar um. De carro, eu aprendi a gostar com o meu pai, porque ele gosta de carro. Esse bebê aqui é minha irmã, ela é bem pequenininha. Tem só um mês, e eu acho bem legal que ela nasceu.

Alex: Eu tenho uma pergunta a fazer: por que o Ismael e o Felipe desenharam um aerofólio nos carros?

Anelise: Muito interessante! Por que vocês dois desenharam aerofólio nos carros?

Ismael: Porque nós gostamos de carros *tunning*, então, a gente colocou isso aqui pra ser mais *tunning*.

Anelise: E o que é *tunning*?

Ismael: É carro transformado, coloca neom, som, DVD, bota outras coisas...

Felipe: Eu já dirigi em casa o Fusca do meu pai.

Anelise: Tu já dirigiste?

Felipe: Eu, sim, o meu pai está me ensinando. Já estou com vontade de fazer carteira de motorista.

Esse fragmento mostra que esses alunos trazem consigo, a partir de suas vivências externas à escola, saberes, gostos, sentimentos, valores que não são tomados em consideração nas práticas escolares ou vistos como passíveis de serem relacionados com os conteúdos escolares. A questão do

“*tunning*” é exemplar nesse sentido, pois, quando o aluno usa a expressão e não sei do que se trata, percebo que, até então, aquilo não existe para mim, não tendo nenhum significado. Para tanto, preciso perguntar e buscar informações sobre o assunto e, naquele momento, o faço por ser interpelada pela fala dos alunos – sinto vontade de saber do que se trata para melhor compreendê-los. Interrogo-me sobre o espaço encontrado para esses saberes dos alunos na escola, assim como sobre a impossibilidade ou as dificuldades de os alunos estabelecerem relações com conceitos, teorias, enfim, objetos desconhecidos apresentados a eles cotidianamente.

O questionamento remete-me à questão da hierarquização dos conteúdos escolares, embasada nas concepções *adultocentristas* que regem a educação de crianças/jovens e que definem o que é ou não importante ser aprendido. Esse processo de hierarquização categoriza alguns assuntos como legítimos, válidos, importantes, enquanto entende outros como insignificantes, não-válidos ou ilegítimos. Isso aparece em relação à questão do “*tunning*”, pois, mesmo sendo esse um assunto que interpela um grande número de alunos, é-lhe negado um espaço legítimo na escola: as revistas sobre carros são recolhidas, tratadas como *assuntos externos à aula*. Construo tal entendimento em função das diversas vezes em que assisti à “condenação” do uso das revistas de carros na sala de aula, já que havia *assunto mais importante* a ser estudado.

Além disso, as narrativas dos alunos evidenciam seus interesses pela música e por aquilo que aprendem de maneira visual/virtual: os espaços onde encontram maior prazer têm a ver com a Internet, filmes (DVD), programas televisivos, *lan houses*, jogos virtuais, *disc-man*...

Em discussão com um grupo de professores sobre esses interesses dos alunos, dois professores comentam:

PI: Nas aulas de informática, é direto, tu desvias o olhar, eles estão em *sites* de carro. Querem ver esses carrões.
PP: Quando a gente vai à biblioteca, eles só querem ver as revistas *Quatro Rodas*.
 (...)
PPS: Eu fiquei pensando no respeito que a gente perdeu. Eles querem aprender o que é importante pra eles e não estão nem aí para o que devem aprender.
Anelise: Devem aprender? Tem algo que eles devem aprender? Por quê?

Na aula de informática, só é possível olhar os *sites* de carros quando a professora desvia o olhar, justamente porque não é permitido/considerado importante que os alunos tenham esses conhecimentos. Além disso, as informações constantes nas revistas *Quatro Rodas* não são consideradas como conteúdos que *devem* ser aprendidos, sendo desqualificados porque *apenas são de interesse* dos alunos.

Essas observações fazem-me resgatar as discussões empreendidas por Green e Bigun (1998) quando problematizam a existência de *alienígenas* nas salas de aula. Os autores interrogam-se sobre quem serão esses *alienígenas*, ao mesmo tempo em que olham para as subjetividades que emergem na contemporaneidade e que adentram os espaços escolares. Trazem em seus escritos a constatação de um crescente processo de “produção discursiva do pânico moral em torno das formações juvenis contemporâneas” (p.222). A fala dos autores faz-me pensar: que vozes são essas que produzem teorias em torno da juventude? Não serão de teóricos modernos, produzidos dentro de um contexto permeado pelos discursos de ordem, seqüencialidade, linearidade, próprios da Modernidade?

Para Green e Bigun:

Tem havido, recentemente, na Austrália e em outros países, uma onda crescente de pânico moral, cujo foco é o suposto desvio da juventude contemporânea – não apenas sua diversidade ou diferença mas, mais radicalmente, sua alteridade, e a ameaça que isso representa para o/a observador/a, para o olhar do ego, para o olhar do sujeito, para o eu. Esse desvio é oficialmente representado e construído não como a mudança que tão claramente parece ser, mas como uma questão de deficiência, de incompletude e de inadequação (1998, p.212).

Quais as condições de possibilidade existentes para que os “adultos” que pensam a “juventude” e sua educação percebam essas mudanças como alterações nas configurações de mundo, de relações, de seres humanos e não meramente como patologias, tendo-se como referência de normalidade o sujeito moderno?

Os autores complementam:

A juventude era, antes, vista como algo do qual, ao final, a pessoa acabava se livrando, como um estágio temporário no movimento em

direção à normalidade, a ser superado na totalidade, na completude da fase adulta. Essa passagem ordeira tornou-se agora carregada de uma incerteza arbitrária. Cada vez mais alienados, no sentido clássico, os/as jovens são também cada vez mais *alienígenas*, cada vez mais vistos como diferentemente motivados/as, desenhados/as e construídos/as. E, dessa forma, se põe a horrível e insistente possibilidade: eles/as não estão apenas nos visitando, indo embora, em seguida. Eles/as estão aqui para ficar e estão assumindo o comando (GREEN E BIGUN, 1998, p.212).

As discussões empreendidas pelos autores contemplam olhares sobre a cultura juvenil e as “novas tecnologias do texto, da imagem e do som” (1998, p.213). Nas falas dos alunos que aqui discuto, evidencia-se a produtividade da mídia naquilo que passa a ser a vida desses sujeitos: seus interesses, gostos, curiosidades, aprendizados.

Outro elemento significativo que aparece no último fragmento apresentado e que está articulado à discussão que aqui empreendo é a narrativa em torno dos espaços de aprendizagem: familiares, amigos, vizinhos, rua... Quando perguntei como aprenderam sobre e a gostar de determinadas coisas, as respostas dos alunos giram em torno da TV, Internet, amigos, familiares, rua, suas casas. Mas e a escola? Onde fica a escola como espaço de aprendizagem em suas vidas?

O seguinte fragmento, produzido na apresentação do último grupo de alunos, torna-se ilustrativo:

Tatiana: Essa aqui é minha irmã, essa aqui é minha mãe, e essa aqui sou eu. Eu gosto de comer Trident, bombons, salgadinhos, Babaloo e chocolates. A minha irmã é alta, morena, é modelo.

Djeison: Eu tenho uma irmã, gosto de andar de bicicleta, gosto de carros esportivos, gosto de comer *chips*, churrasco, lasanha; gosto de jogar *video game*, computador, de olhar TV e de viajar, e eu tenho uma irmã.

Anelise: E pra onde tu viajas?

Djeison: Pra vários lugares, lugares novos que eu nunca fui ainda.

Anelise: E tu vais com quem?

Djeison: Com meus pais, com meus tios, às vezes.

Anelise: E a tua família é importante pra ti?

Djeison: Sim, porque ela me ajuda nas coisas que eu mais necessito.

Anelise: E essas coisas que tu gostas, computador, coisas de comer, bicicleta, tu já nasceste gostando dessas coisas?

Djeison: Não, eu comecei a gostar quando era criança, olhando na TV, jogando às vezes. Daí eu comecei a querer comprar mais jogos, mais *video games*, assim eu fui gostando cada vez mais.

Clara: Essa é minha mãe, essa sou eu, e essa é minha irmã. Eu gosto de comer salgadinhos e chocolates.

Anelise: Por que tu colocaste essas figuras das pessoas da tua família?

Clara: Porque são pessoas muito importantes pra mim, porque eu convivo com elas; a minha mãe trabalha. Nós temos uma família bem unida, não temos brigas.

Anelise: E tem mais alguma coisa que é importante na vida de vocês que talvez vocês tenham esquecido de colocar no cartaz?

Clara: Ahhhh! Os estudos.

Anelise: Ah, é importante isso? Por quê?

Tatiana: Porque, quando a gente crescer, vai ter um futuro melhor, um emprego melhor. Se a gente estudar, não vai precisar trabalhar tão pesado, que nem os pais precisam. Pra ter um futuro, pra crescer.

Anelise: E com quem vocês aprenderam isso, que estudar é importante pra ter um emprego melhor?

Tatiana: Com os professores, com os pais.

Clara: Aqui na escola, porque a gente vem pra escola.

Anelise: Mais alguma coisa que vocês gostariam de dizer?

Clara: Não, acho que era isso.

Anelise: Então tá, obrigada gente.

O questionamento que lanço provoca repentinamente na aluna Clara a lembrança de que os estudos são importantes, apresentando-se vinculados a uma “promessa”: o emprego como salvação e garantia de futuro. Estudar não aparece associado a sentimentos de prazer no momento presente, de curiosidade atual, porém como algo que *deve* ser feito para o futuro... Quando discutem a educação ocidental moderna, Deacon e Parker (2000) mostram que a

... multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade (p.98).

A referência dos autores permite visualizar as ações educacionais como práticas voltadas não para o “aqui e agora”, mas estratégias cujas finalidades visam a atingir um determinado projeto de futuro. Direccionam-se ao que está por vir e que se deseja, de alguma forma, controlar e modelar.

Todavia, ao responderem as questões lançadas inicialmente, os alunos não lembram da escola como algo significativo em suas vidas. Somente quando questionados se não há mais alguma coisa a ser lembrada é que uma aluna recorda da escola e dos estudos enquanto possibilidades de “salvação”. Pergunto-me: do que essa aluna (bem como todos os estudantes) deve ser “salva”? Será de sua juventude? E o que esta representa: desordenamento, imaturidade, improdutividade, porvir?

Chama minha atenção, na atividade desenvolvida com os professores, dentre as muitas diferenças de interesses que se destacam nas

PGR: Sobre a questão quatro, que coisas significativas e importantes aconteceram/acontecem na minha vida. Eu coloquei a minha filha, a família, o grupo de amigos, os cuidados com o meio ambiente.

Os elementos que são narrados como significativos, os acontecimentos que marcam as vidas dos participantes não apresentam qualquer vinculação ou referência com seu espaço de trabalho: a escola.

Apresentam destaque alguns pressupostos modernos: a busca do sucesso, ser um vencedor, ter tranquilidade, harmonia, paz... O que é ser um vencedor? Em relação a que ou quem? Será sinônimo do que é ser vencedor para algum dos seus alunos ou terá outros sentidos? Que elementos permitem ao docente narrar-se como vencedor? Tratar-se-á do entendimento de que já chegou ao ápice do desenvolvimento – a vida adulta –, sendo por isso um ser pronto, maduro? Ou será por ter emprego, conhecimento?

Um pequeno excerto, produzido durante as discussões com o grupo de professores, talvez possa dar uma idéia do que se entende por um sujeito “vencedor”, que “se dá bem na vida”:

PPE: Eu jamais gostaria de ver um aluno meu preso, porque não foi isso que eu ensinei pra ele. Não foi isso que eu passei todo o ano inteirinho falando pra ele. Eu não passei ensinando a roubar nem a matar. Não foi isso. Ele não precisa chegar até uma faculdade, mas que ele consiga se dar bem na vida: consiga ter seu empreguinho, comprar seu carrinho, sua casa, ter uma namorada, se casar, ter sua família.

A: E se ele arrumar um namorado ao invés de uma namorada?

PPE: Que seja, seu namorado, se quiser. É que a tendência do ser humano é essa, isso é natural, ele busca a felicidade.

A: Será?

PPE: Eu acredito que todos nós queiramos ser felizes.

A: Mas de onde a gente tem essa idéia de que isso é ser feliz?

PPE: A minha professora me ensinou.

[Risos no grupo] (Diário de Campo, p.200).

Nessa conversa, a idéia de felicidade e de auto-realização do sujeito aparece ligada a sua adaptação a um modo de vida embasado nos pressupostos da Modernidade: de sujeito adulto, produtivo, trabalhador, “bem” relacionado e, portanto, feliz. Torna-se visível também o papel que a escola tem assumido na constituição de corpos “dóceis e úteis” aos sistemas de produção onde se encontram inseridos.

Nessa direção, Larrosa (2000) discute:

No discurso pedagógico atual, por exemplo, muito influenciado pela Psicologia Social do Desenvolvimento, é quase obrigatório falar de como se “desenvolve” a auto-identidade, o autoconceito ou, em geral, a consciência de si, em um sentido cada vez mais “diferenciado”, mais “maduro” ou mais “realista”, sempre que se dêem as condições adequadas. Em um contexto terapêutico (...) é freqüente falar de formas não desejáveis ou inclusive patológicas da relação da pessoa consigo mesma como, por exemplo, a culpabilidade e a vergonha de si em alguma de suas modalidades extremas, a irresponsabilidade, a debilidade da vontade ou do caráter, a ausência de autoconfiança (...). Portanto, todos os termos dos quais falava antes podem ser elaborados também como se fossem características normativas do sujeito formado ou maduro, ou do sujeito são ou equilibrado, que as práticas educativas e/ou as terapêuticas deveriam contribuir para constituir, para melhorar, para desenvolver e, eventualmente, para modificar (p.39-40).

Dessa forma, como evidencia a fala no excerto, o que se busca com a educação é a produção desse sujeito “normal”, natural, desejado. Caso contrário, se isso não se concretizar, emerge a sensação de “fracasso”, tanto da educação quanto do indivíduo.

Outro elemento que se destaca é a diferença significativa entre as produções desse grupo de professores e as dos alunos no que diz respeito às questões da alimentação: quando PPS conta sobre “comer bem”, a figura que ilustra sua fala é a de duas panelas com legumes. A questão da alimentação aparece nas narrativas de todos os grupos de professores, trazendo entendimentos sobre modos de alimentar-se claramente diferentes das “comidas prediletas” dos alunos – aparecem frutas, legumes, cereais, feijoadas, massas, enfim, alimentos que contrastam com as comidas de *marcas* apresentadas pelos alunos. Sem entrar no mérito do saudável/não-saudável e sem trazer discussões a respeito, chamo a atenção para a posição de destaque que a alimentação ocupa na vida dos participantes da pesquisa. As práticas associadas à alimentação, mais do que ações vinculadas à sobrevivência pessoal, trazem traços das experiências e das culturas em diferentes momentos sociohistóricos (CERTEAU, 1997). Quando essas diferenças são discutidas com o grupo de professores, o que aparece?

PP: Eu acho que eles querem muita coisa. A criança quer porque quer e quer tudo fácil, e tem coisa que não é fácil. A própria questão da alimentação que apareceu aí, “eu gosto de bombom, chocolate e não sei o quê”. Tá, então pega e dá só bombom, chocolate e *chips* pra

eles até os vinte e poucos anos para ver o que acontece. Dá tudo o que eles querem, só pra ver o que vai acontecer. Eu acho que a escola tem uma função social também.

EU: O que tu achas que vai acontecer?

PC: Vai ficar doente.

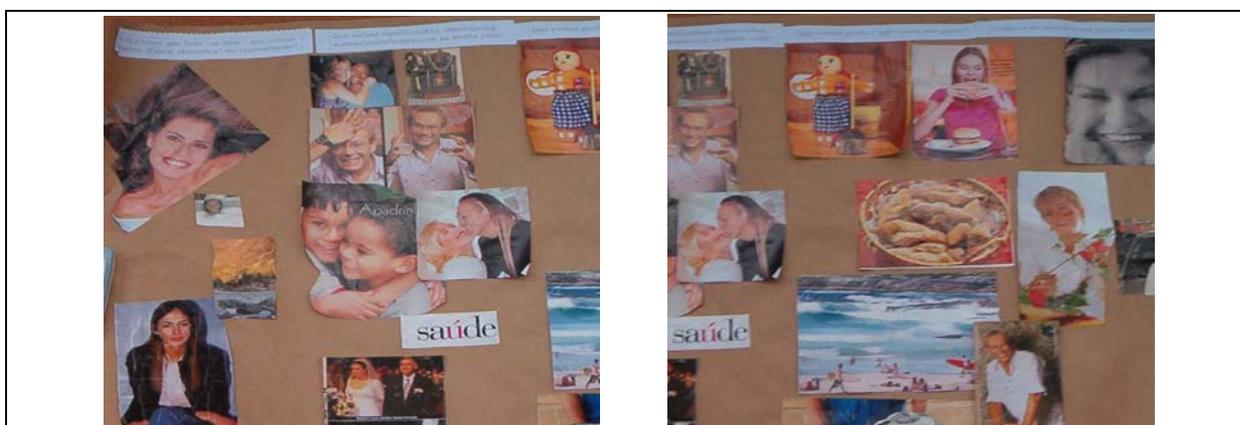
PP: Primeira coisa...

PG: Vão ficar cheios de espinhas...

PP: A primeira coisa é a questão da alimentação. Se comer só bombom, salgadinho e chocolate, eles vão ter problemas de saúde com isso.

Associadas à alimentação, aparecem noções de saúde/doença e preocupações com a estética, que em certa medida atuam na direção de regular os hábitos alimentares e os alimentos promovidos nos anúncios publicitários. Nessa discussão, aparece, ainda, a noção dos alunos como crianças, seres imaturos que querem tudo e por isso precisam ser limitados/educados (dentro dos padrões dos adultos). Não são percebidos como sujeitos que estão sendo culturalmente construídos nos atravessamentos da contemporaneidade, os quais poderiam se tornar temas de discussão nas práticas escolares.

Os próximos excertos trazem mais alguns elementos para discussão:



Figuras 8 e 9.

PG: A gente recortou, assim, as questões, e cada uma colou na coluna abaixo. “Se eu tivesse que falar em mim, que coisas, imagens, frases, desenhos me representam?”. Eu coloquei aqui a imagem de uma paisagem, que representa pra mim um pouquinho de aventura e um pouquinho de mistério, e a imagem de uma mulher feliz.

PM: Eu coloquei uma pessoa mais séria, que eu acho que me representa. Essa aqui – felicidade, tranquilidade, de bem com a vida, quando eu estou em casa, descansando, ficando com o meu marido, nos fins de semana...

PC: É, essa aqui sou eu, bem feliz, contente, meio aloucada, com os cabelos bem assim, e também tranqüila e simpática.

PG: Que coisas significativas acontecem na minha vida? Eu coloquei, assim, as amigas que eu estou descobrindo, a espiritualidade, eu conseguir expressar o que sinto, penso, o que tenho vontade de falar, a minha família e o carinho das pessoas.

PC: Eu coloquei saúde, família. O que é importante também para mim é o casamento, e eu um dia ainda quero casar, não sei se estou iludida, mas eu quero, a amizade, o amor do meu noivo e das pessoas da minha família.

PM: Coloquei aqui uma foto de casamento, a entrada na igreja com o meu pai, que foi uma emoção muito grande, aqui o corte do bolo, eu e meu marido, agora já casados, e a gente tem um grupo de amigos que seria... as amizades do nosso grupo de casais. A gente sempre se reveza nos finais de semana, faz janta na casa de um, de outro, se encontra pra sair juntos.

PG: Não gosto de faxina, e as coisas que gosto são basicamente isso, e eu coloquei essa foto por causa da coisa da cultura, de pessoas inteligentes.

PM: Aqui estão as comidas, porque eu gosto de comer muitas coisas, até que não poderia. Aqui umas fotos de interior, porque eu nasci no interior, eu adoro interior, a casa da minha mãe e de ir para o interior. Aqui tem mar, água, praia, que eu gosto muito de ir para a praia.

PC: Aqui sou eu, os meus amigos, a minha família e as pessoas que gosto, na praia. E as comidas também. Só que estou sempre embaixo do guarda-sol porque sou meio branquinha e tenho que cuidar muito. E o que eu odeio: cozinhar.

PG: Como eu me apresentaria para os outros. Eu coloquei aqui uma pessoa prestativa e feliz.

PC: Eu também, assim, simpática e aberta a todos.

PM: Eu coloquei essa figura aqui, feliz, simpática.

Novamente, questiono: onde fica a escola como elemento significativo nas vidas desses/as professores/as?

As narrativas das participantes desse grupo mostram um pouco do que consideram importantes: os relacionamentos de amizade e amorosos, o casamento, o descanso e o lazer – que as fazem associar finais de semana e períodos de férias a sentimentos de paz e tranqüilidade, a vínculos familiares.

Uma diferença marcante pode ser percebida nos modos pelos quais alunos/as e professores/as narram seus vínculos familiares: a intensidade. Enquanto para os últimos a família aparece como algo valioso, imprescindível, para os primeiros, apesar de ser por vezes lembrada, não apresenta essa mesma importância. Isso remete-me às discussões que realizei no capítulo anterior, quando analiso algumas falas da Direção da escola, em que ela refere que *as coisas não são mais como eram antes* no que diz respeito às configurações e hábitos familiares.

Uma das professoras relembra suas vivências de menina – a vida no interior do estado, na roça. A grande maioria dos/as docentes dessa escola é oriunda de regiões agrícolas, tendo vivido, quando crianças, essas experiências. Já as famílias, na atualidade, segundo uma narrativa da diretora que já transcrevi anteriormente:

C: Embora aqui seja uma cidade do interior, não tem mais aquela coisa, assim, de noite se dorme, de manhã se levanta, se toma um café, se vai para a escola ou para o trabalho, de meio dia todo mundo se reúne em casa, se almoça e depois se volta para o trabalho ou para a escola, e de noite a família chega e se reúne de novo. Os horários de trabalho estão bem diversos, e daí não tem essa rotina familiar, daí às vezes os pais trabalham sabe-se lá até que horas, sabe-se lá até que horas os filhos ficam sozinhos. Então, o pessoal está tentando se encontrar nessas situações todas, e isso gera desconforto e alguns transtornos também... A economia teve que fazer assim porque, enfim, as exigências de mercado, tem firma que trabalha madrugada adentro, que não pára, e daí ou eu tenho emprego e me sujeito a trabalhar da meia-noite às oito da manhã ou eu não trabalho, e daí como é que fica a minha família, como é que eu vou prover a minha família? Então, fica essa coisa da sobrevivência se sobrepondo a essa coisa de dar uma boa estrutura familiar, sentar, conversar, dar carinho, dar conselho, se preocupar se está fazendo o tema, se está vindo com o uniforme, se está se alimentando, se está fazendo sua higiene corretamente e por aí vai... (Diário de Campo, p.32, entrevista com a Direção).

As novas configurações nas relações familiares são vistas como problemáticas, apesar do conhecimento de que mudanças aconteceram/acontecem associadas às transformações sociais, econômicas e políticas implicadas nas relações de trabalho, produção, consumo, dentre outros fatores. Mesmo assim, num movimento saudosista de olhar a história, as novas configurações são comparadas à família tradicional e ao seu modo de vida, supostamente bem estruturado, organizado, feliz. Desse processo de comparação, o que resta? A patologização dos novos modos de vida, considerados como inadequados, produtores de transtornos, de “alunos-problema”, de pais pouco presentes...

Nesse sentido, interrogo-me a respeito dos entendimentos que os/as docentes podem ter em torno dos modos de vida de seus alunos/as e quais seus efeitos nas relações que estabelecem com eles no processo de escolarização. Ao mesmo tempo, sinto-me interpelada pelas palavras de Inês Castro Teixeira (1996), quando discute a condição dos professores como sujeitos socioculturais que estão num permanente constituir-se, compondo uma categoria da sociedade bastante heterogênea, por envolver “pessoas vivas e reais – com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo (...) pessoas com múltiplas e comuns experiências...” (p.181). Segundo a autora:

Os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana. (...) Seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microssociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes

como matrizes de significação e como ressignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas. Experiências tecidas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade (TEIXEIRA, 1996, p.180-181).

Nesse sentido, as narrativas dos alunos e dos professores mostram-me cotidianos, vivências, contextos sociais implicados na constituição de sentidos diversificados para as suas vidas, produzindo individualidades, o que me faz pensar nas práticas escolares e sua busca de homogeneização. Que sentimentos o cotidiano escolar produz nos/as alunos/as? E nos/as professores/as? Como esses personagens significam a escola, nela se significam e o que dela esperam?

MÚLTIPLOS SENTIDOS PARA A ESCOLA: PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS.

Na busca de compreender os sentidos atribuídos à escola na vida dos/as alunos/as e dos/as professores/as, propus atividades com esse objetivo, entendendo tais sentidos como contingentes, circunstanciais.

O levantamento de questões nessa direção surgiu, conforme discuti na seção anterior, daquilo que emergiu ao final das atividades realizadas com os alunos, quando a escola minimamente apareceu associada à promessa de “salvação” futura. Passei a questionar: será esse o único sentido? Ou haverá outros? O que a escola representa para esses alunos e alunos? Como eles se percebem como seus integrantes?

Então, a partir dessas inquietações, propus com os alunos uma atividade em que os mesmos deveriam, individualmente, produzir desenhos numa folha A5 previamente preparada, buscando responder quatro questões norteadoras: **como me vejo na escola? O que gosto na escola? O que não gosto na escola? O que espero da escola?**

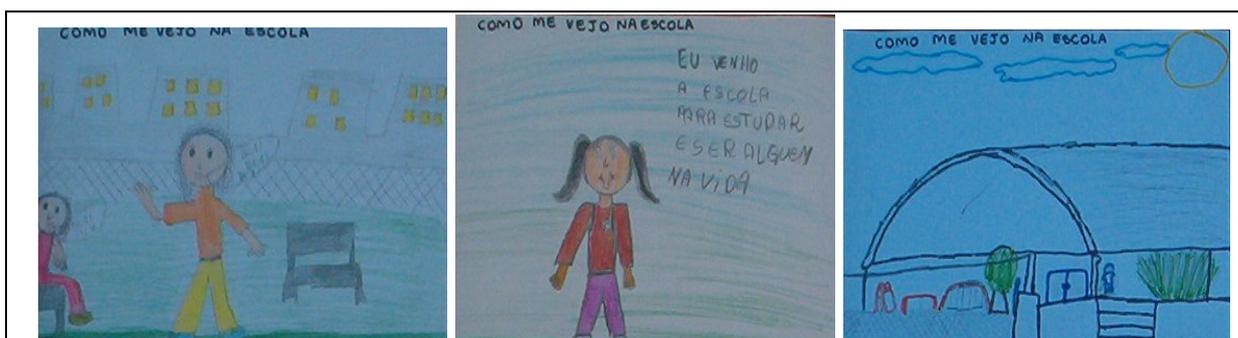
Com os professores, a técnica utilizada foi um pouco diferente. Conforme relatei na seção anterior, as duas últimas questões propostas para a confecção de um cartaz com recortes de revistas foram: **como me vejo dentro da escola? O que espero dos alunos?**

As narrativas produzidas pelos participantes a partir dessas interrogações passam a conduzir as análises que empreendo a seguir.

Ao retratar como se vêem na escola, os alunos apresentam as seguintes produções:



Figuras 10, 11 e 12.



Figuras 13, 14 e 15.

Quando os alunos falam de suas produções a respeito de como se vêem, como vêm a escola e o lugar que ocupam ali, evidenciam-se algumas percepções: inseridos num grupo de amigos com quem brincam, conversam muito, jogam bola; alguém que está na escola para aprender, para “ser alguém na vida”; um grande número de alunos dessa turma percebe-se como malvados, bagunceiros, alunos/as que só querem brincar (no sentido pejorativo de “não querer estudar”) e também que destroem as coisas da escola (no caso da figura, as cadeiras).

O primeiro aspecto citado destaca-se no seguinte excerto:

Anelise: E o que há de melhor na escola? O que apareceu aqui nos desenhos de vocês?
Ismael: Acho que o melhor são os amigos, eu gosto de vir aqui para encontrar meus amigos e também porque ia ser muito chato ficar em casa a tarde inteira, o meu pai fica na lancheria e a minha mãe trabalha também.

Felipe: É, o meu pai e a minha mãe ficam trabalhando o dia inteiro, e aí, de manhã, eu vejo televisão, mas, de tarde, eu ia cansar muito de ficar o dia inteiro vendo televisão (Diário de Campo, p. 174).

A escola aparece, na fala de alunos, como um *espaço de encontros* que pode lhes permitir não ficar tão sozinhos, um lugar para experiências diferentes daquelas que vivem com a televisão, por exemplo. Para os alunos, a escola “tem um sentido próprio, que pode não coincidir com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela instituição” (DAYRELL, 1996, p.147). Ao recordar cenas da sala de aula, recordo a distribuição das classes, cuja disposição em fileiras mantém os alunos separados, descontraídos. Essas lembranças tornam possível perceber a polissemia de sentidos existentes na escola, assim como as tentativas de ressignificação dos espaços escolares e das suas finalidades pelos alunos. Quando falo em ressignificação, refiro-me aos modos “marginais” através dos quais os alunos arranjam maneiras de se encontrar, seja “escapando” da sala de aula para conversar no pátio, seja juntando-se em pequenos grupos por afinidades ou, ainda, perturbando as aulas com as conversas paralelas (falando sobre coisas de seu interesse – namoricos, garotas/garotos, festinhas, futebol, etc). Esses encontros acontecem, na maioria das vezes, de modo rápido e superficial, não permitindo um maior aprofundamento, pois, “na medida em que a escola não incentiva o encontro, ou ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão” (DAYRELL, 1996, p.149).

Durante a discussão que realizamos ao final das apresentações dos cartazes, alguns alunos comentam que “é chato vir pra escola”. Então, questiono:

Ao final, interrogo alguns alunos que estavam por perto: E então, gente, o que podemos perceber com esse trabalho de hoje? **Um dos alunos responde:** É, parece que todo mundo reclama da escola, são poucos os que gostam. **Interrogo:** E o que vocês acham disso? **Outro menino diz:** É meio chato isso, mas eu prefiro jogar bola e fazer outras coisas do que vir na escola, ainda mais com aquele professor (...). **Pergunto:** Ora, gente, mas se é tudo assim chato como vocês dizem, por que vocês vêm até a escola? **Ismael responde:** Porque meu pai manda, e, se eu não venho, o Conselho Tutelar vai atrás. **Outro aluno diz:** É que também a gente tem que estudar, senão vai ter que ficar sempre trabalhando nas fábricas, ganhando pouco. O pai sempre diz que ele não estudou, e isso faz falta. É que eles moravam na roça quando ele era pequeno, e aí ele tinha que trabalhar com o meu vovô. **Questiono:** Então,

estudar é como uma garantia de viver melhor, de ter um trabalho que pague mais? **Ismael:** É, e onde não se precise trabalhar tanto!!! (Diário de Campo, p.173-174).

Nessa conversa, novamente, a escola surge como um lugar cujos ensinamentos podem garantir “um lugar ao sol”. Esses ensinamentos configuram-se como a “promessa” de um futuro melhor, uma vida não tão sofrida quanto a dos pais. Além disso, frente aos desejos de jogar bola, brincar, ver TV, a obrigatoriedade de freqüentar a escola torna-se assegurada através da articulação de instâncias sociais, da família e do Conselho Tutelar.

Talvez o embate entre as “vontades” das crianças (tornadas alunos e alunas pelo sistema escolar) e as práticas pedagógicas disciplinares, que buscam “educar”, endireitar, ordenar essas vontades, produza em muitos alunos e alunas (especialmente naqueles que oferecem maiores resistências) movimentos “inadequados”, modos “marginais” de fazer sobreviver tais vontades em meio às demandas escolares, identificando-os como “desvios”. Isso torna-se visível nas narrativas de vários alunos dessa turma, em especial nas falas daqueles considerados “alunos-problema”:

Sandrinho: Tá, meu nome é Sandrinho, e aqui, no primeiro quadrado, eu fiz eu, sabe, professora, como eu me imagino, como uma peste, e aqui eu estou incomodando meu professor, né (...)

Ismael: Tá, meu nome é Ismael. Na primeira pergunta, eu escrevi “malvado” porque eu não gosto assim, quando eu estou brincando com gurias, eu fico brabo e brigo (...).

Wesley: Meu nome é Wesley. Como me vejo na escola: quebrando cadeiras.

Anelise: Como assim?

Wesley: É que tem umas cadeiras tortas que a gente quebra de tanto se escorar pra trás, assim (mostra com o corpo).

Anelise: E é só isso que tu fazes na escola?

Wesley: Não, não. Eu não botei mais aqui porque não coube o resto. Senão, eu ia colocar.

Anelise: E o que mais tu ias colocar?

Wesley: Ih, professora, um monte de coisa (...).

Anelise: Aqui eu queria te perguntar mais. Tu disseste que tu fazias muitas outras coisas na escola. Eu queria saber que outras coisas são essas.

Wesley: Bagunça... não respeito os professores.

Anelise: Mas, além disso, tem outras coisas, não tem? O que mais tu fazes na escola? Será que não tem mais nada?

Wesley: Ah é, “psora”, aqueles mapas com a “psora” de Geografia!!!! Um monte de coisa, toco violão também, desenhar também.

Anelise: É, me parece que tem muitas coisas que tu sabes fazer e fazes aqui na escola... (Diário de Campo, p.169-172).

Em relação ao Wesley, este é narrado, no início da pesquisa, como “aluno-problema”. Porém, no decorrer do ano letivo, algumas coisas

modificam-se, ele passa a estabelecer vínculos mais afetivos com a maioria de seus/suas professores/as; a dedicar-se, mostrando-se produtivo e com excelentes condições de aprendizagem em algumas disciplinas; a auxiliar a direção e coordenação pedagógica em atividades da escola; a confeccionar materiais didáticos para as aulas de Geografia ao ser incentivado/aproveitado pela PG; a participar do grupo de canto da escola, em que toca violão. No entanto, em agosto, quando essa atividade de pesquisa é desenvolvida, o aluno mostra perceber-se como um “problema” na escola, alguém bagunceiro, que destrói as cadeiras escolares e incomoda os professores, diferentemente também de como eu o tenho visto na sala de aula.

Ao discutir os papéis de alunos e professores, Dayrell (1996) vai dizer que “esses papéis não são dados, mas sim construídos, nas relações no interior da escola, onde a sala de aula aparece como lugar privilegiado” (p.153). Uma série de elementos contribui nessa construção:

Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o “bom aluno”; o “mau aluno”, o “doidão”; o “bagunceiro”; o “tímido, o “esforçado”. Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm, relacionada com uma concepção de aluno, naquele espaço. (...). A construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. É esse mesmo entrecruzamento de modelos que constrói os diferentes “tipos” de professores e demais sujeitos na escola (DAYRELL, 1996, p.153).

A discussão do autor remete às narrativas circulantes na escola, nas quais os alunos são interpretados de modos diferentes por diferentes professores. Do mesmo modo, também os professores são percebidos e narrados de modos diversos pelos alunos. O Wesley, por exemplo, para PM, é um dos melhores alunos – interessado, participativo, é sempre um dos primeiros a concluir as atividades –, enquanto que, para PP, é um “aluno-problema”, que não mostra interesse algum e não faz nada na aula.

As discussões de Dayrell sobre os tipos de relações entre os professores e os alunos e a produção destes trazem elementos para eu pensar nos efeitos das relações que vi funcionando naquela escola. Segundo ele:

Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando. Dessa forma, a turma como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo sua imagem. Nessa construção de imagens e estereótipos, mesmo sendo fruto das relações entre professores e alunos, o discurso e a postura destes tem uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de “tipos” de alunos e da própria turma (1996, p.153-154).

Interrogo-me sobre a força das categorizações criadas na escola. Talvez, nas suas práticas, sejam enfatizadas as falhas, os “desvios”, as inadequações dos alunos, visto que se espera que eles “naturalmente” correspondam às demandas disciplinares. O adequar-se, o corresponder às expectativas não ganha destaque, pois é o habitual. No caso do aluno Wesley, seus “desvios” parecem ter tido maior destaque do que propriamente suas adequações. Talvez por isso mesmo, adaptando-se e correspondendo às regras, ele continua percebendo-se como “indisciplinado”, “rebelde”, “bagunceiro”.

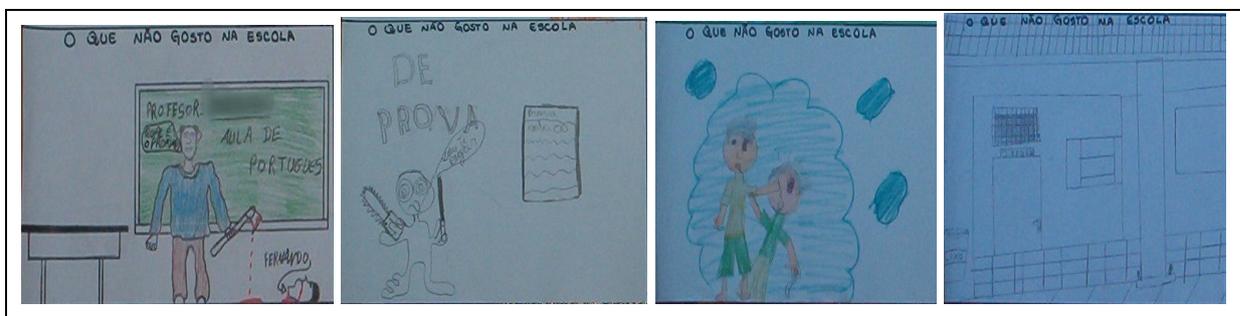
Ao falarem sobre o que gostam na escola, como mostram as figuras abaixo, os alunos destacam: as aulas de informática (que acontecem em apenas uma hora por semana), a árvore do pátio (na qual estão proibidos de subir, somente podendo fazê-lo quando as professoras não estão por perto), os jogos de futebol e futsal e as mesas de pingue-pongue (nas quais jogam durante o recreio ou antes do início das aulas).



Figuras 16, 17, 18 e 19.

Nos desenhos produzidos pelos alunos, as atividades que aparecem como significativas são atividades escolares que opto por nomear, aqui, de “atividades marginais”, já que ocorrem fora dos horários “oficiais” de aprendizagem – nos recreios, intervalos ou em aulas consideradas “não tão importantes”, como Educação Física e Informática⁴².

Quando os alunos contam sobre as coisas que não gostam na escola, evidenciam-se as práticas e instâncias punitivas, a falta de vínculos mais afetivos e de maior conforto físico. Como mostram as figuras abaixo:



Figuras 20,21,22 e 23.

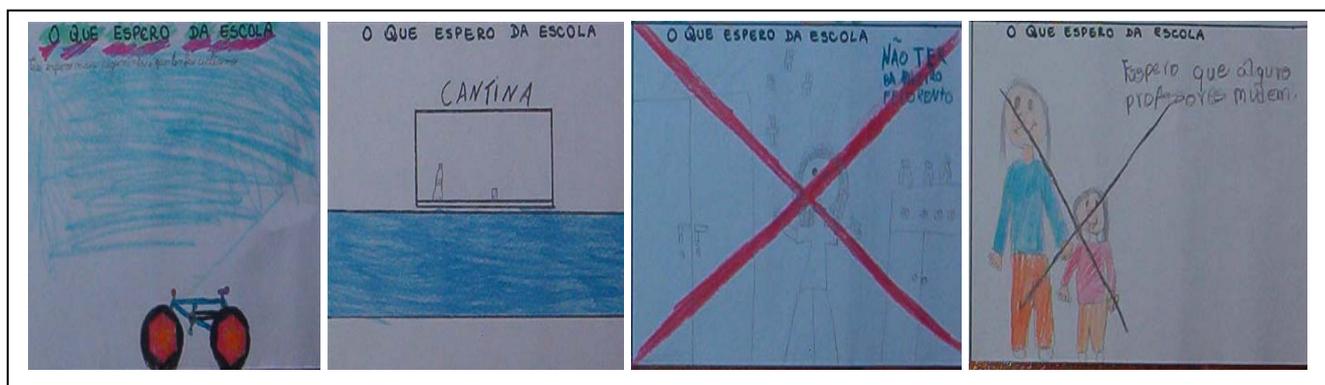
Nas conversas, os alunos apontam algumas situações que lhes desagradam na escola: os modos como, em especial, um dos professores se relaciona com a turma (falam dos “xingões”, da agressividade, das cobranças); as provas, que são vistas como estratégias dos professores para “pegar” os alunos; as brigas que acontecem às vezes; e o que mais se destaca, a sala da direção como um espaço de punição, de reprimendas, onde a figura da diretora aparece relacionada com severidade, rigidez e falta de afeto.

Por fim, quando se trata de contar sobre o que esperam da escola, que elementos são trazidos por alunos e alunas? Em suas expectativas, eles esperam que ali: sejam oferecidas atividades como ciclismo, *skate*; haja uma cantina para que possam comprar lanche; não encontrem mais banheiros

⁴² Falo aqui de aulas não tão importantes em comparação com outras disciplinas escolares, como Português ou Matemática, cuja carga horária semanal tem o dobro ou mais de horas-aula do que as citadas.

mal cheirosos, como habitualmente ocorre; e, por fim, que os professores melhorem no sentido de não levarem os alunos para a Secretaria.

Isso é possível ver nas produções abaixo:



Figuras 24, 25, 26 e 27.

E nas falas dos alunos:

Sandrinho: (...) aqui eu quero que eles armem uma pista de *skate* na escola.

Anelise: Ah, uma pista de *skate*. Tu gostas de *skate*?

Sandrinho: Sim, gosto (...)

Djeison: (...) e o que espero da escola é que abra um barzinho aqui.

Anelise: Por quê?

Djeison: Pra poder comprar comida nele.

Anelise: No refeitório, não tem comida que tu gostas?

Djeison: Tem, nem sempre (...)

Wesley: O que eu espero da escola... uma cantina.

Anelise: Por que uma cantina?

Wesley: Porque daí dá pra comprar “refri” e outras coisas que hoje não tem.

Tainá: (...) E o que eu espero da escola é que não tenha banheiros mal feitos e fedorentos. Só que é assim, muitas escolas onde eu fui, sempre elas eram, assim, eram isso (...)

Gabriela: (...) eu espero que alguns professores mudem.

Anelise: Como assim?

Gabriela: É que tem uns professores que são muito chatos. Tem uns que entram na sala, já entram gritando, não sabem conversar.

Anelise: E o que é essa figura aqui que tu desenhaste?

Gabriela: Ah, professora, é pra ser um professor levando um aluno pra Secretaria da escola por uma coisinha qualquer.

Anelise: Mas isso acontece? Levar aluno pra Secretaria por uma coisinha qualquer?

Gabriela: É o que mais acontece.

Alguns alunos: Ih, é o que mais acontece! Eu já fui, ele já foi, quase todo mundo aqui já foi.

As expectativas dos alunos e das alunas em relação à escola abrangem desde elementos da sua organização física, como a questão dos banheiros (percebidos como mal cuidados, sujos) e da existência de uma cantina onde possam comprar lanches (o que nos auxilia a pensar sobre os sentidos atribuídos à alimentação pelos alunos), até elementos relacionados

às maneiras como são tratados, como se estabelecem e acontecem as relações interpessoais naquele espaço.

Das discussões, ainda outro elemento que considero significativo diz respeito a como os alunos experimentam as práticas ligadas aos processos de aprendizagem e como passam a pensar sobre elas. No debate que acontece após a apresentação dos cartazes pelos alunos, algumas questões emergem, das quais, trago o seguinte fragmento:

Anelise: E as coisas que vocês aprendem na escola?

Felipe: hum... algumas coisas são legais...

Silêncio.

Anelise: O quê, por exemplo?

Felipe: Sei lá.... Eu gosto de estudar as coisas de ciências sobre o lixo, sobre a água, sobre as comidas que comemos; de Matemática, eu não gosto, nem de Português.

Wesley: Eu já gosto muito de Matemática, mas o PP, eu não posso nem ver, nem ele quer me ver. É que, sabe, “sora”, nós brigamos no começo do ano (...).

Ismael: Eu gostei de conhecer aquelas coisas lá sobre o Egito. Eu entrei na Internet, e lá tem muita coisa sobre isso, é muito legal!!!! Mas não gostei de estudar no livro, aqueles textos que tem lá. Eu estudei pra prova na Internet, aí é bem melhor.

Anelise: Por que é bem melhor? Qual é a diferença de estudar na Net e no livro?

Ismael: Ah, “profe”, no livro, é tudo parado. Na Net, tem umaS animações lá, é bem mais divertido, tem um monte de curiosidade, e aqui tem que ficar sentado na sala lendo.... Lá em casa, eu fico na Net, mascando chiclé ou comendo coisa boa... é bem melhor estudar assim (Diário de Campo, p.174).

Além de se perceber que há uma diversidade naquilo que chama a atenção dos alunos, mobilizando-os para aprender, dois aspectos também merecem consideração. Um deles refere-se aos conteúdos que parecem fazer sentido, que se encontram vinculados a elementos de seus cotidianos. Outro relaciona-se às abordagens e aos ambientes que representam espaços de aprendizagem na vida desses alunos, especialmente a dinâmica e possibilidades promovidas pelas novas tecnologias de comunicação ligadas à informática, assim como a “fuga” às regras escolares.

Para Dayrell (1996), o modo como se lida com o conhecimento escolar não permite que os alunos nem compreendam melhor a si, nem ao mundo onde vivem, o que acaba por dificultar que os ensinamentos escolares integrem seus projetos de vida. O autor interroga se “a escola, mais do que enfatizar a transmissão de conhecimentos, (...), não deveria se orientar para contribuir na organização racional das informações recebidas e

na reconstrução das concepções acrílicas e modelos sociais recebidos” (p. 156).

Ao discutir possibilidades de aprendizagens significativas para os alunos, Dayrell vai dizer que:

(...) o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno (1996, p.156).

As narrativas apresentadas anteriormente pelos alunos e as discussões levantadas pelo autor fazem-me pensar acerca da complexidade dos processos associados à apreensão de conhecimentos e dos embates travados no cotidiano escolar, marcado por estratégias de controle, ordenação e homogeneização da multiplicidade/diversidade presente ali.

E os docentes? Como sentem a escola e o que dela esperam? O que esperam de alunos e alunas?

As professoras participantes de um dos grupos trouxeram as seguintes colocações:

PG: Como me vejo dentro da escola: eu coloquei assim, prestativa e observadora, às vezes estressada e à vezes como o King Kong, assim... Os alunos vêem a gente como bicho dentro da escola, e nós temos mesmo desses momentos às vezes também.

PC: Como é meu primeiro ano, eu me vejo muito agoniada, muito confusa, angustiada com as coisas que estão acontecendo e que acontecem. Então, estou sempre aflita.

PM: Eu coloquei também aqui pensativa, mas, ao mesmo tempo, eu coloquei também muito feliz, porque aquilo que eu faço é porque eu realmente gosto de ser professora. Eu amo ser professora.

Esse excerto aponta para diversos sentimentos relacionados ao modo como experimentam o *ser professor/a*. As práticas e as relações sociais que acontecem na escola parecem interpelá-las, provocando preocupação, angústia, estresse, aflição, felicidade... As diferentes experiências pessoais, os modos de agir, os tempos como docente, os jeitos de sentir a docência configuram modos individuais de vivenciar a posição de professor.

Ao falarem de si, as professoras trazem atributos associados à forma como se vêem no cotidiano escolar e também possíveis modos como os alunos as vêem: como o King Kong, por exemplo. Para Teixeira (1996), as relações entre professor e alunos funcionam como elementos constituidores da auto-imagem e identidade do docente. Ao discutir o papel constituidor dessas relações. A autora vai dizer que:

São relações de troca, no sentido de que, deliberadamente ou não, em seus encontros e desencontros, professores e estudantes aprendem. Há sempre uma circulação de conhecimentos formais e sistemáticos, de que os primeiros são titulares, como também de saberes da vida cotidiana, das formas e conteúdos culturais, de que os alunos são igualmente portadores (...) São também relações de conflito e tensão, visto que professores e alunos ali estão em distintos lugares e posições de poder, quando não distanciados por suas faixas de idade, por diferenças de origem e localização social, pertencimento étnico, diversidade de linguagens, de *habitus*. Diferenças que atravessam suas relações e que resultam na diversidade de percepções, sentidos, expectativas e interesses trazidos e confrontados no convívio escolar. Isto porque, nos dois pólos dessa relação, há sujeitos, universos sócio-culturais e biográfico-pessoais, seres de desejo e história. Sujeitos não apenas singulares, mas únicos (TEIXEIRA, 1996, p.187-188).

Como é possível observar, cada uma das professoras sente de modo diferente sua inserção na escola, experimentando essas vivências de modos heterogêneos.

Outro modo de experienciar o *estar na escola* é trazido por uma professora:

PPO: E, na escola, eu coloquei aqui o pânico, porque eu entro em pânico. É meio exagerado o negócio, mas eu realmente entro em pânico quando eu vejo que os alunos não estão nem aí, não fizeram o tema, não aprenderam, não sabem escrever, e eu não consigo fazer nada para mudar isso. Isso me deixa em pânico. Hoje de manhã, acho que foi a pior aula que eu dei, porque eu gosto de disciplina, né: “não perturbe”. Acho que todo mundo tem que ser disciplinado porque, com disciplina, tu constróis coisas. Quando tem uma turma disciplinada, eles constroem em trabalhos em grupo, eles constroem conhecimentos, eles perguntam. Agora, com bagunça, eu não consigo construir nada com eles. E hoje de manhã, dei uma aula horrível, eles estavam todos sentados, quietos, eu explicando durante dois períodos um conteúdo que era um pouquinho complexo, e eu pensei “vou dar uma baita explicação hoje e aí eles vão perguntar...” e eles não perguntaram nada. Quando eu terminei, estava todo mundo dormindo na aula, e aí, turma disciplinada, todo mundo quieto, também não agrada a gente. A gente fica feliz quando está todo mundo comportado, mas eu saí arrasada na hora do intervalo, porque ninguém tinha perguntado nada, estava todo mundo viajando, pensando bem em outras coisas. Quer dizer, foram dois períodos perdidos, eu vou ter que explicar tudo de novo na próxima aula, porque ninguém prestou atenção, e isso me deixa em pânico também. Disciplina não é todo mundo sentar atrás um do outro e calar a boca e ficar te ouvindo. É participar e construir. E aí como eu me sinto

na escola é isso aqui, como se eu estivesse numa redoma de vidro, eu no meio e com um baita ponto de interrogação em cima da cabeça. Eu me vejo no meio de um monte de gente diferente e, ao mesmo tempo, isolada do mundo, porque a gente fica isolada do mundo dando aula, a gente leva um monte de coisa pra casa, parece que tu não vives outra coisa a não ser o magistério. Eu me sinto assim. Cada um tem seus sentimentos. Eu me sinto emburrecendo, porque eu poderia estar procurando muito mais coisas, mais informações, eu agora, indo para o meu pós (em Administração de Recursos Humanos), eu me sinto muito bem. No ano passado, eu estava quase louca, eu me sentia emburrecendo. Eu só via redação de aluno, eu só via aqueles conteúdos de primeiro grau, mas não aprendi nada de novo. Agora, me sinto melhor e também porque estou fazendo outra coisa que não tem a ver com o magistério, que eu acho que o magistério não tem futuro neste país (...).

Trago esse grande excerto por ver nele a emergência de sentimentos dos docentes a partir de suas vivências escolares, apontando para os embates que experimentam subjetivamente entre o que *deve ser e fazer* um/a professor/a e como sentem esse modo de *ser professor/a*.

Os discursos e as estratégias que normatizam o lugar, as funções, as abordagens dos/as professores/as, especialmente como transmissores/as de conteúdos a serem “ensinados” no decorrer de um ano letivo, parecem gerar uma espécie de *esvaziamento*, falta de sentido e desprazer nessas práticas repetitivas e corriqueiras, como pude observar em aulas a que assisti.

Ao discutir sobre o que as formas de ensino tradicionais geram para professores e alunos, Dayrell aponta que:

Os professores, na sua maioria, presos que estão a esta forma de lidar com os conteúdos, deixam de se colocar como expressão de uma geração adulta, portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias a ser proposto aos alunos. Deixam de contribuir no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante de suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana (1996, p.156).

Simultaneamente, tais abordagens geram conflitos, como os experimentados por essa professora quando passa a confrontar-se com questionamentos como “o que é ou não a disciplina, como a mesma deve ser administrada para tornar-se produtiva”, evidenciando o embate entre os ensinamentos postulados na sua formação como professora e os efeitos produzidos por suas práticas pedagógicas. Isso não passa em branco em sua vida; ao contrário, interroga-a, desestabiliza-a, provocando desassossego.

As questões levantadas pela professora e as palavras do autor levam-me, novamente, a pensar na sensação de esvaziamento da função de professor/a, tantas vezes emergente nas vozes dos docentes com quem estabeleci relações no decorrer deste estudo. Parece haver pouca valorização de seu próprio trabalho educativo, expressa através de queixas constantes em torno de baixos salários, excesso de trabalho, falta de atenção, falta de tempo para fazer o que gostam (ler, ficar com a família) e ênfase no prazer experimentado nos finais de semana (quando ficam com a família e amigos), contrastando com o desprazer durante a semana (quando ficam na escola), etc. Ao mesmo tempo, talvez em função da visão de suas funções (meros transmissores de conteúdos escolares), parece haver uma considerável dificuldade para que a maioria dos professores perceba a “dimensão do conjunto das relações que se estabelecem ali na sua frente, na sala de aula” (DAYRELL, 1996, p.155). Isso os impossibilita de “potencializar a aprendizagem, já em curso, de uma das dimensões humanas, ou seja, do grupo, das relações sociais e seus conflitos” (idem, ibidem).

Não ver a escola como um espaço rico em relações, modos de pensar e agir parece dificultar ou mesmo impossibilitar que ali se configurem convivências, trocas e relacionamentos prazerosos, tanto para professores quanto para alunos. Nesse sentido, um dos movimentos que realizei durante os encontros com professores e professoras foi abrir a possibilidade para que se aproximassem das narrativas produzidas por seus alunos nas atividades da pesquisa.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONFLITOS

Nas narrativas dos docentes sobre a sua posição e a dos alunos na escola, aparecem ideais da modernidade associados ao desejo de que aquele seja um espaço harmonioso, tranquilo, pacífico, onde um ensina e outros aprendem atenta e interessadamente...

Vejamos as falas nos fragmentos apresentados a seguir:

PPS: Na questão cinco, como me vejo dentro da escola, acho que junta algo de várias pessoas, né, de família, a comunidade também, em geral, não só alunos. Sinto-me integrada e comprometida e preocupada com as coisas que acontecem. E o que espero dos alunos... Eu coloquei amizade, paz, colaboração, que aprendam e estudem. Acho que uma das coisas com que eu realmente me preocupo com os alunos é que eles, a cada ano que passa, que eles realmente estudem e se comprometam com os estudos.

PGR: Eu coloquei essa figura aqui, que está representando uma pessoa que está falando, como um professor e duas pessoas prestando atenção, que são os alunos. É porque eu quero, assim, que eles dêem valor, que nos valorizem por aquilo que a gente faz, que nós ensinamos para eles.

PPS: E que se tratem com amizade, né, e menos intrigas.

Nessas falas, não se problematiza aquilo que é ensinado, aparecendo como natural que os alunos queiram/devam aprender aquilo que o/a professor/a deve ensinar. Mesmo que se perceba a presença de elementos das vivências familiares e comunitárias, ali não tem “lugar” para tais aprendizagens, visto que predominam pensamentos e tipos de relações em que “professor ensina, aluno aprende”.

Todavia, se tomamos os docentes como sujeitos socioculturais, conforme Teixeira (1996), talvez seja necessário olhá-los também enquanto sujeitos que foram aprendendo, nas suas experiências de vida, modos de significar as práticas educativas. Nesse sentido, interrogo: como esses sujeitos vivenciaram suas experiências como alunos ou alunas? Que sentidos foram produzidos neles, nessas passagens, nesses “banhos” de cultura⁴³?

De acordo com a autora:

... a cultura configura um mundo simbólico, que atribui significados, ordena, classifica o visível numa construção imaginária, porém igualmente constitutiva do real, de que se torna parte. Um “mapa” que delimita a forma como se lê, se sente e experiencia o mundo e a vida (...). Ao demarcar uma certa maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar e significar o mundo, a cultura define uma certa maneira de ser e de agir, um modo de vida, instaurando a diversidade cultural (TEIXEIRA, 1996, p.183).

Assim, os modos de os docentes entenderem/experienciarem a escola e suas funções são construções culturais implicadas na constituição

⁴³ Estou entendendo “cultura” como “uma ‘teia de significados’, que torna possível a vida em sociedade. Uma invenção mediante a qual os homens dão sentido, nomeiam, interpretam e organizam sua experiência no mundo” (GEERTZ, 1989 apud TEIXEIRA, 1996, p.183).

de seus modos de *ser* professores e professoras, portanto, são contingentes e passíveis de problematizações.

Outra questão, ainda, a ser lançada: o que esses docentes esperam dos alunos? Como desejam que seja a escola?

PC: Eu gostaria que os alunos fossem, assim, queridos, amigos, meiguinhos, como essas duas meninas aqui, que parecem uns anjinhos.

PM: Eu também queria meus alunos assim, bem comportadinhos, queridos, limpinhos. É isso que a gente espera dos alunos (...) que eles sejam quietinhos, dedicados, inteligentes também.

PPE: (...) O que eu não gosto é de confusão, desorganização, aí tem aquele monte de papéis, porque eu sou muito desorganizada, e aí, quando eu quero uma coisa, eu não acho e eu detesto isso. E aqui as brigas, violência (...) é uma coisa que eu não consigo trabalhar bem, esse negócio de briga, quando as pessoas entram assim em conflito. (...) Numa sala de aula, o ideal seria que todo mundo se desse bem, que entendesse alguma coisa com disciplina, não esse negócio que a PPO falou. Ela não ficou satisfeita que o pessoal não perguntou nada, então, a gente se sente realmente assim, falando pras paredes. Então, a gente quer que participem, mas que cada um espere a sua vez, que tenha organização, é basicamente isso.

PP: Quando eu vi esse cartaz aqui, desse índio fazendo protesto, eu pensei, “bah! Eu sou um pouco assim” porque eu estou sempre protestando por alguma coisa. Por uma condição melhor de vida, ou no meu emprego, ou uma condição melhor para as pessoas. Acho que me tornei professor por isso aí, porque a gente tem a oportunidade de fazer alguma coisa mesmo, porque tu estás ali com as crianças, tens que passar os conteúdos. Mas o conteúdo não é só o conteúdo. Sempre tem uma doutrina por trás desse conteúdo. Se a gente souber trabalhar isso de uma maneira sadia, a gente vai orientar o nosso aluno para ele ser um cara rebelde no bom sentido, um cara que protesta, que tem senso crítico, que vai à luta, que batalha, que quer mudar alguma coisa. (...) Eu me vejo um pouco protestante, não no sentido religioso da palavra, mas sempre um pouco crítico, e eu gostaria que meus alunos fossem sempre um pouco críticos.

Múltiplos modos de olhar para os alunos e para as relações escolares... As narrativas surgem carregadas de discursos de “verdade”: sobre o que é “bom” ou não, o que se deve ou não fazer na escola, que tipo de aluno se busca produzir, quais as funções do professor, a importância ou não da disciplina (e de que disciplina?). Enfim, essa multiplicidade de sentidos pode conviver harmonicamente na instituição escolar?

Nesse projeto de escola e de alunos associado a noções da modernidade – ordem, limpeza, harmonia, paz, amizade... –, produzem-se tanto estratégias para sua fabricação quanto aqueles vistos como os “diferentes”, os “problemáticos” por não se enquadrarem em tais modelos. Ao discutir questões referentes aos processos de sociabilização dos sujeitos e de

organização dos grupos sociais, Teixeira (1996) vai referir que esses processos não fabricam apenas a diversidade cultural. Mais do que isso, produzem:

(...) desigualdades sociais, trazendo ao cerne da sociabilidade e convivência social os conflitos de interesses e as disputas de poder. Nesse quadro, a criação e transmissão de códigos e padrões culturais torna-se um campo de contradições, tensões e embates, pela imposição e hegemonia de significações culturais (p.184).

Outro elemento presente tanto nas produções dos alunos quanto na dos professores relaciona-se aos seus projetos e expectativas em relação à escola e às posições que ocupam ali. Os professores esperam coisas dos alunos, enquanto, da mesma forma, alunos esperam coisas dos docentes. Nesse sentido, Teixeira alerta para:

(...) essa forte marca de envolvimento humano e de afetividade constitutiva das relações pedagógicas, pois nelas estão sujeitos, em próximo e freqüente convívio. Pessoas postas em situações que envolvem calor e sentimento humano, seja de bem-estar e bem-querer ou de mal-estar e mal-querer. De aceitação e alegria, ou de recusa e repulsa. De positividade ou negatividade ou tudo isso junto, misturado, variando conforme os contextos (1996, p.188).

Outras expectativas também aparecem nas falas dos professores:

PG: O que eu espero dos alunos... Eu coloquei umas coisinhas aqui que eu não sei se alguém vai entender, mas aqui eu coloquei um cara fazendo música e um palhaço. Eu espero, assim, acima do conteúdo e do que eu trabalho na sala de aula, que cada aluno consiga expressar o que ele sente, o que ele é. Eu vejo neles, daqui a uns anos, os meus filhos na escola, né, que eu sei que de repente vão ter períodos que não vão ser tão fáceis e que de repente, como eu tento entender os meus filhos, eu tento ter o mesmo olhar com os alunos. Do jeito que eles são, cada um com as suas malandragens, enfim, com toda a bagagem que eles têm de casa.

Essas palavras podem explicitar um modo de significar os alunos como sujeitos que vivem coisas além da escola, bem como uma escola que pode comportar esses sujeitos produzidos/produtores em/de histórias de vida, abrindo espaço para suas vozes, para seus modos de posicionarem-se. As diferenças entre esses modos de entender a escola e os alunos que emergiram nas falas dos docentes apontam também para outras formas de

pensar as práticas e os sujeitos escolares, que podem criar espaços de embates, rupturas, divergências, conflitos.

No decorrer dos encontros, ao questionar os modos como vemos a escola e trazer a multiplicidade de sentidos existente ali, busquei problematizar a visão hegemônica segundo a qual, em geral, se pensa a escola. Para ilustrar tais tentativas, escolhi o seguinte excerto:

Anelise: Será que todo mundo aqui entende a escola da mesma forma? Será que, nas salas de vocês, vocês esperam as mesmas coisas dos alunos? Vocês esperam as mesmas coisas da escola, vocês se enxergam na escola dos mesmos jeitos? Tem aqui alguém que se enxerga exatamente igual ao outro?

PP: No meu caso, deu pra ver direitinho ali o que a PC espera dos alunos e o que eu espero... (...) Eu quero os meus alunos revolucionários, rebeldes, ela quer seus alunos uns anjinhos. Tem uma diferença bem grade, são opostos.

Anelise: E são os mesmos alunos, não é?

PPE: Mas, assim, eu, quando dou uma aula, eu tenho meus objetivos com os alunos, mas eu não sei se a expectativa, se o objetivo do aluno é o mesmo que o meu. E eu comecei a questionar muito isso nas minhas sobrinhas, porque elas me pediam para ajudá-las a fazer os trabalhos da escola, ajudar a fazer tema. Às vezes tinha coisas que não tinham nada a ver. Aí eu fiquei me questionando até que ponto as coisas que nós fazemos, os trabalhos com os nossos alunos, também são de interesse do aluno, da criança, e se aquilo faz sentido para eles.

Tal excerto talvez aponte para a importância da produção desses espaços de discussão, momentos em que seria possível desestabilizar aquilo que habitualmente é feito de modo corriqueiro, “natural”. Não entendo tais movimentos como neutros, mas sim como ações/intervenções interessadas em pensar de forma problematizadora as implicações das práticas docentes na constituição de determinados tipos de relações e de subjetividades, abrindo espaço para outros pensamentos e fazeres na escola.

Para concluir este capítulo (e continuar caminhando, interpelada por tantas questões sem respostas), faço conexão com alguns pontos das discussões empreendidas por Corazza (2005) sobre os movimentos da Educação em diferentes épocas. Ao falar sobre o momento em que estamos vivendo, o presente, a autora chama-o de tempo do Desafio da Diferença Pura, em que “todas as concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias a noites (...) diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos” (idem, p.17-18). Segundo a autora, este é um

tempo em que os diferentes lutam não para serem governados, corrigidos, trazidos para perto de um ideal de normalidade, de identidade, mas para terem seu espaço, exigindo que as práticas pedagógicas escolarizadas se tornem muito mais culturais e menos escolares. A autora interpela-me ao dizer:

Foi para isso que os diferentes desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária, tornaram estranho tudo o que antes era tão familiar. Para que, junto com eles, assumíssemos a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença. Ou aprendemos as lições deste tempo e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou vamos acabar cedendo nosso lugar de educadores críticos para os a-críticos funk, futebol, ruas, gangues, drogas, Internet, prostituição infantil, filmes da Disney, teleturma, tele-namoro, telessexo, *Show do Milhão*. Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça a diferença (CORAZZA, 2005, p.20-21).

O poder das palavras⁴⁴

Marisa Faermann Eizirik

Palavras são perigosas
Palavras são saborosas.
Palavras nos embalam,
Doces, intensas, deslizantes.
Palavras nos abalam,
Duras, cortantes, rachantes.
Abrem feridas,
No corpo e no coração.
Palavras como armas.
Ausência de silêncios?
Palavras como faltas
Palavras como sonhos.
Veias abertas?
Palavras arriscadas
Jogos fabricados,
Ensaaiados, ousados.
Palavras que golpeiam,
Batem, machucam, magoam.
Palavras assustadas.
Palavras engraçadas.
Amorosas, apaixonadas.
De quantas somos feitos?
De quantas precisamos?
Palavras pra pensar
O que ainda não foi dito.
Palavras pra dizer o que ainda
Não foi pensado.
Somos feitos de palavras.
Criamos, inventamos, jogamos.
Palavras como linguagem.
Será a única?
Será o bastante?
Palavras como sinais.
Mas não apenas elas,
Como mísseis propulsores,
Atravessam corpo e mente,
Provocam, incitam, conduzem,
Paralisam, enternecem,
Fazendo cores com gestos,
Tons, ritmos e entonações,
Produzindo efeitos,
Fissuras, rupturas,
Que vazam nos interstícios,
Por entre muitos canais.

⁴⁴ Poesia inspirada, segundo a autora, na letra da música de Sergio Britto e Marcelo Fromer (Titãs Acústico): “As Palavras”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A PENSAR...

Para dar início a este que proponho como último capítulo desta dissertação, torno presente, como epígrafe, a poesia de Marisa Eizirick (2001), psicóloga que tem estudado questões referentes às articulações entre Psicologia e Educação. Sinto-me convidada por essas palavras a pensar nos efeitos de *invenção*, na fabricação de subjetividades que acontece pelas ações que exercemos, pelo que dizemos e fazemos nas relações que construímos cotidianamente e também no quanto somos fabricados nessas relações.

A partir dessa poesia, retomo minhas questões centrais de pesquisa: como os discursos e as práticas escolares estão implicados na produção daqueles que são nomeados “alunos-problema”? Como as ações que se exercem cotidianamente nos espaços escolares constituem subjetividades?

As observações realizadas em sala de aula, a análise dos registros escritos e de outros elementos discutidos nos capítulos anteriores, possibilitaram-me entender que, no espaço escolar, o aluno ingressa num conjunto de práticas de exame, vigilância e controle, que articulado a padrões de normalidade, posiciona-o como bom aluno ou “problema”. As instâncias escolares, na articulação de suas múltiplas práticas, funcionam produzindo subjetividades.

Conceber as escolas desse modo aponta para a nossa necessidade constante de problematização, a medida em que o que lá fazemos, produz efeitos em nível das subjetividades. Assim, parece ser fundamental interrogar junto aos docentes, as práticas cotidianas direcionadas, especialmente, aos alunos tomados como “problemas”, muitas vezes, por realizarem “crimes” bastante questionáveis, dependendo do lugar de onde se olhe...

Por exemplo, quando determinados alunos “fogem” – por mascar chiclete, usar boné, ser “hiperativo”, sair da sala de aula sem autorização,

“gazear” aula, discutir com os professores, entre outras ações - às estratégias homogeneizantes, passam a ser vistos e narrados como “problemas”, como sujeitos de uma essência problemática que devem ser, de algum modo, corrigidos para que se encaixem nos regramentos escolares. Tais nomeações e entendimentos sobre esses alunos certamente não “passam em branco” nas suas vidas, como foi possível perceber no decorrer do estudo, já que os mesmos também passam a perceber-se dessa forma, mostrando os efeitos em termos de auto-representação, auto-estima, sofrimentos psíquicos e marginalização promovidos por essas categorizações.

Além disso, numa tentativa de capturar esses alunos que, de algum modo, escapam às estratégias disciplinares, a escola busca estabelecer alianças com outras instituições sociais - famílias, Conselho Tutelar, Brigada Militar e, quando essas alianças mostram-se ineficientes, geralmente, apela-se para os especialistas.

Nesse momento, pode aparecer (ser chamada) a figura do profissional da Psicologia como um elemento importante no processo de busca de normalização.

Essa breve retomada das minhas questões de pesquisa e dos olhares que fui constituindo neste estudo leva-me a retomar também outros elementos: minhas inquietações com os lugares que eu vinha ocupando no decorrer de minha trajetória como psicóloga vinculada à Educação e os efeitos das minhas ações (associadas às práticas pedagógicas escolarizadas) na constituição dos “alunos-problema”. Entendo, hoje, que se dispor a um “fazer psicológico” implica mover-se num terreno inconstante, movediço, flexível, paradoxal, ambivalente.

Foucault (2002c) aponta que a Psicologia se assemelha a todas as ciências da natureza pela sua ligação e interlocução com as práticas da Educação, da Psiquiatria, das relações de trabalho, entre outras. Diz, porém, que as ciências da natureza “não respondem senão aos problemas colocados pelas dificuldades da prática, seus fracassos temporários, as limitações provisórias de seu exercício” (p.134). Segundo ele, a Psicologia:

(...) nasce neste ponto no qual a prática do homem encontra sua própria contradição; a psicologia do desenvolvimento nasceu como

uma reflexão sobre as interrupções do desenvolvimento; a psicologia da adaptação, como uma análise dos fenômenos da inadaptação; a da memória, da consciência, do sentimento surgiu, primeiro, como uma psicologia do esquecimento, do inconsciente e das perturbações afetivas. Sem forçar uma exatidão, pode-se dizer que a psicologia contemporânea é, em sua origem, uma análise do anormal, do patológico, do conflituoso, uma reflexão sobre as contradições do homem consigo mesmo. E se ela se transformou em uma psicologia do normal, do adaptativo, do organizado, é de um segundo modo, como que um esforço para dominar essas contradições (FOUCAULT, 2002c, p.134-135).

Ao empreender discussões em torno das trajetórias da Psicologia em cem anos de sua existência, o autor desafia:

O problema da psicologia contemporânea – e que para ela própria é um problema de vida ou de morte – é saber em que medida ela consegue efetivamente dominar as contradições que a fizeram nascer, através desse abandono da objetividade naturalista, que parece ser sua outra característica maior (FOUCAULT, 2002c, p.135).

As palavras de Foucault produzem efeitos no meu pensar na medida em que ponho em questão, neste estudo, as possibilidades de ação da Psicologia no âmbito educacional. Como refere Maria Cristina Machado Kupfer: “Como todo jovem que se preza, a Psicologia Escolar não cansa de se perguntar por sua própria identidade” (1997, p.51). Entendo, hoje, que esse movimento de pensar constantemente sobre quem se está sendo possibilita as reinvenções, o (re)fazer, o (re)criar. À medida que nos construímos constantemente, somos sempre “jovens” naquele modo de ser, iniciantes e, talvez por isso, abertos aos aprendizados.

Ao discutir as possibilidades de intervenção da Psicologia nas escolas, a autora refere:

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem, vez por outra, falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um psicólogo pode encontrar seu lugar...(KUPFER, 1997, p.55).

Esse fragmento faz-me pensar nas vozes dos “alunos-problema” (refiro-me, aqui, a “vozes” como o que eles dizem e fazem). Será que elas não

fazem exatamente isso? Operar rachaduras nas práticas pedagógicas cristalizadas/naturalizadas? Seus “desvios” não apontam justamente para a impossibilidade desse desejo de ordem intrínseco à escola? Não é em função disso, especialmente, que incomodam e que se deseja, muitas vezes, “transferi-los” para outro lugar, distanciando-os de onde desestabilizam o supostamente estável?

Ao falar sobre a busca da ordem e o desejo de remover as exceções, não de simplesmente excluí-las, Bauman (2004) refere que:

A construção da ordem tende a ser, como regra, empreendida em nome do combate ao caos. Mas não haveria caos se já não houvesse a intenção de ordenar e se a “situação regular” já não estivesse antecipadamente concebida para que sua promoção pudesse ser iniciada com seriedade. O caos nasce como não-valor, como exceção. A pressa em ordenar é seu lugar de nascença, e ele não tem outros pais nem outro lar que sejam legítimos (p.156).

Nesse sentido, se as vozes “marginais” dos “alunos-problema” desestabilizam o habitual e se o lugar do psicólogo vem a ser o de “criar condições” para a emergência dessas vozes, então esse “lugar” encontra-se nas fissuras, nas falhas, nas rachaduras, nas margens, nas entrelinhas? O lugar do psicólogo, nessa perspectiva de fazeres, não se trata de um lugar também “marginal”⁴⁵? Uma possibilidade de ação para esse profissional não se encontra justamente na sua condição de, situando-se num “fora/dentro”, permitir a problematização do desejo de ordem e sua correspondente produção de exceções, bem como do caráter fabricado das “verdades” que permeiam as práticas educativas?

Larrosa contribui com meu pensar quando discute a inexistência de uma verdade, de uma realidade, incitando-me a pensar nessas múltiplas vozes que circulam na escola e que a constituem. Diz ele:

Agora que já não podemos crer no que acreditávamos nem dizer o que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a

⁴⁵ Ao utilizar aqui a expressão *marginal*, escolho-a para demarcar um lugar de uma *não-verdade*, um lugar descolado do representante da ciência *psi*, com suas habituais práticas fixadas numa objetividade naturalista, como refere Foucault em citação no início deste capítulo. Quando busca posicionar-se, na escola, fora desse lugar dele esperado, passando a problematizar o cristalizado, o psicólogo pode ser visto como ocupando um lugar *marginal*... Questiono se talvez não seja essa a condição de possibilidade para um fazer diferente....

realidade nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível, um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem (2003, p.164).

“Grudar-se” no lugar que é oferecido ao psicólogo pela demanda escolar implicaria assumir a verdade das ciências *psi* e pedagógicas. Movimentar-se na contramão das demandas, pondo-as em questão, seria uma possibilidade de fazer circular as múltiplas verdades, as verdades de cada um, outras verdades...

Durante a escrita da dissertação, utilizei alguns excertos que podem mostrar um pouco das demandas escolares endereçadas aos profissionais das áreas *psi* – o desejo de que esses profissionais atendam individualmente aos alunos, investiguem suas histórias de vida para encontrar “falhas”, conhecer os “problemas” e, por fim, corrigi-los. Tais demandas podem mostrar que a escola tem por tarefa cumprir um planejamento traçado *a priori*. Ali encontram-se em embate o desejo de ordenação dos conteúdos e de conhecimentos e aquelas formas de agir e pensar que “fogem” a tal processo homogeneizador, gerando o que os docentes tomam como “problema” do aluno. Nessa circunstância, assumir a posição de não aceitar as demandas escolares exigiu de mim a condição de suportar o lugar de uma possível não-aprovação por estar pondo em questão aquilo que era dado como verdadeiro e “solução para os problemas” – a ação do psicólogo sobre esses alunos.

Nesse sentido, Kupfer interpela-me novamente ao questionar:

O que poderá acontecer quando uma instituição estiver toda voltada para a repetição, para o igual? Pois bem, quando houver apenas repetições, quando houver apenas discursos cristalizados, os sujeitos não mais poderão manifestar-se. Não falarão, não poderão oxigenar-se, ou seja, não poderão beneficiar-se dos efeitos de verdade e de transformação que surgem quando há espaço para emergência ou falas singulares. Nesses casos, o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhadores de mudanças (...) De modo contrário, quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente (KUPFER, 1997, p.55 - 56).

A fala da autora remete-me à possibilidade de um fazer “incerto” para o *psi*. Incerto na medida em que parece que o que se pode fazer é *dirigir convites* aos personagens da instituição, convites ao problematizar; porém, convites são sempre convites, podem ser aceitos ou não... Olhar para o lugar do psicólogo como alguém que *convida* ao pensar, não implica colocá-lo num lugar de descomprometimento. Ao contrário, implica comprometê-lo com um convidar não-habitual, e nisso consiste talvez o maior desafio: posicionar-se num “lugar” que possibilite a mobilidade necessária para não ficar ele próprio, cristalizado... É nesse sentido que falo, no início, sobre posicionar-se sobre um terreno movediço, inconstante, incerto, flexível...

Ao mesmo tempo, entendo como fundamental para esse *fazer diferente* o estabelecimento de um vínculo de confiança que possibilite as trocas, as interlocuções. Talvez resida nisso uma das possibilidades, hoje, para a escola – propor-se a tornar-se, para além de um espaço de aquisição de conhecimentos e comportamentos, um espaço de relacionamentos significativos.

Por que opto por fazer uso da poesia “O poder das palavras?” na epígrafe deste capítulo? Por sentir-me convocada a pensar sobre as palavras. Embora não sejam únicas, as palavras são, possivelmente, as principais ferramentas de trabalho do profissional da Psicologia no campo da Educação. Significo aqui por “palavras” não só aquilo que dizemos oralmente, mas tudo o que atravessa nossas relações, produzindo efeitos nos outros e em nós mesmos: nossa presença, olhares, gestos, posicionamentos, trocas, silêncios...

No decorrer desta pesquisa, busquei aproximações com os modos como os alunos tomados como “problemas” são narrados, seja através dos registros escritos, seja por meio das vozes “legítimas” da escola. Porém, além das palavras, olhei para algumas ações dirigidas especialmente a esses alunos, que também falam, produzindo marcas, determinando lugares, demarcando possibilidades. Como diz a poesia, olho para as “palavras” como produtoras de nós mesmos, como elementos que circulam no mundo

inventando pessoas, inventando categorias de pessoas, produzindo prazer e sofrimento.

É nesse sentido que olho para o profissional da Psicologia como mais um *inventor de sujeitos*, que concretiza seu invento na articulação com outros inventores. E, ao ser um inventor de sujeitos, talvez invente também sentimentos e possibilidades de vida: pode criar tanto a dor quanto a satisfação, a presença e a ausência, a inclusão e a exclusão, a solidão e a sensação de fazer parte, o aconchego e o isolamento, a receptividade e o desprezo...

Perceber essa produtividade das nossas ações, nosso lugar de sujeitos produtores de outros sujeitos (embora todos produzamos e sejamos produzidos nas relações que estabelecemos) implica um olhar mais problemático sobre o que fazemos cotidianamente. Implica fazer menos (no sentido de um fazer rotineiro, repetitivo) e pensar (duvidar) mais. Implica percebermo-nos entrelaçados nas relações que estabelecemos no cotidiano escolar e em relações de vida e de afeto que produzem sentidos em nós e naqueles com quem convivemos.

As questões que elaborei⁴⁶ e dirigi aos professores ao final dos dois encontros trazem alguns elementos para pensarmos nas práticas como produtoras de efeitos, sejam eles quais forem. Escolhi um excerto⁴⁷ que pode ilustrar as avaliações realizadas pelos participantes, em que foi apontada a validade desses momentos de “parar para pensar sobre as práticas”, a

⁴⁶ As questões são as seguintes, que compõem meu Diário de Campo: 1 - Como você avalia os dois encontros desenvolvidos pela pesquisadora e qual a contribuição (caso houver) das discussões realizadas, em sua vida? 2 - Em relação às temáticas propostas, você sente que elas foram de seu interesse ou não? Por quê? 3 - Em relação à postura pessoal da pesquisadora, forma de comunicar-se e relacionar-se com o grupo, como você a avalia e o que seria importante melhorar? 4 - Aspectos que você considera relevantes, proveitosos no trabalho proposto e realizado: 5 - Que aspectos você considera que não foram proveitosos e quais suas sugestões de melhorias?

⁴⁷ Escolhi apenas uma das avaliações realizadas, em função de que a grande maioria dos participantes apresentou questões similares em seus escritos. Porém, interrogo-me sobre tais avaliações, problematizando o contexto nas quais as mesmas foram produzidas: se as avaliações do trabalho desenvolvido junto ao grupo, fossem dirigidas a outra pessoa e não a mim, teriam as mesmas características? Apresentariam os mesmos elementos? Compreendo as avaliações realizadas não como “verdadeiras”, mas como contingenciais, momentâneas, atravessadas, entre outros elementos, por questões de poder, vínculos relacionais, espaço de discussão, temas discutidos....

inquietação provocada pelas problematizações realizadas e a importância dos vínculos que foram se estabelecendo no decorrer deste estudo:

Participante 1:

1 – Os encontros foram ótimos, foram momentos de reflexão em que os professores pararam um pouco para pensar suas práticas em sala de aula. Esses momentos deveriam acontecer semanal ou mensal, para o professor expor suas angústias, discutir e fazer um planejamento coletivo.

2 – Com certeza. Algumas coisas, a gente já sabia, mas sempre é bom ouvir e refletir novamente. Enquanto professores, precisamos sempre melhorar nossa postura perante o aluno, rever atitudes... A gente sempre acha que está fazendo o melhor para o aluno e ele muitas vezes vê isso de outra forma.

3 – És uma pessoa querida e inteligente, consegues expressar-te com clareza. Criaste também um vínculo muito grande com a turma pesquisada, até hoje eles falam de ti com muito carinho.

4 – Vínculo afetivo entre aluno-professor, pois, com a afetividade, você tem um maior retorno com o ensino-aprendizagem. “Alunos-problemas”: somos nós que os vemos assim? Refleti bastante sobre isso e mudei algumas posturas de olhar o aluno.

5 – Todos os aspectos tiveram os seus proveitos. No primeiro encontro, achei que foi muito mais produtivo, saí do encontro achando que estaria errada em algumas coisas, refleti e já melhorei em atitudes (algumas), tenho um olhar diferente sobre um aluno, todos têm a oportunidade de mudar e melhorar (Diário de Campo, p.236).

Trago esse excerto para mostrar que a possibilidade de parar alguns instantes para discutir questões relacionadas às ações exercidas no cotidiano escolar produziu, naquele momento, efeitos nos participantes, inquietações, desestabilização de certezas, o que era de certa forma o que eu me propunha a fazer. Convido os leitores e leitoras a olharem também para as outras avaliações realizadas pelos participantes, que estão em anexo no CD-ROM. Esses registros que produzi no decorrer dos encontros mostram a impossibilidade da homogeneização, pois as nossas ações produzem efeitos, questionamentos, reflexões, atitudes diferentes nas pessoas, apontando para aquilo que tenho discutido mais no início deste capítulo: lidar com sujeitos, com relações entre sujeitos implica mover-se sobre areia movediça, onde é impossível saber de antemão os efeitos de qualquer intervenção no habitual.

Entre os diversos efeitos que podem ter sido fabricados por este estudo e pela presença da pesquisadora no espaço da pesquisa, encontra-se o desassossego dos participantes e da pesquisadora, provocado pelas múltiplas questões que emergiram e que existem justamente por não haver respostas, a não ser o convite para o permanente (re)pensar.

Nesse sentido, “concluo” a dissertação porque esta, sim, exige a delimitação de fronteiras, sejam elas de tempo, de escrita ou outras. Porém, se concluo o Mestrado, não terminam meus desassossegos. Os pensares que esse percurso gerou na minha vida produziram, mais que conclusões, a vontade de continuar num permanente (re)iniciar – talvez por não querer o risco de um fazer habitual, corriqueiro, naturalizado, não-questionado.

Esse modo de fazer pesquisa, de entender as práticas, de pensar a Psicologia na minha vida e nas escolas não produziu efeitos apenas em mim, mas perpassou minhas relações. As discussões empreendidas durante o Estágio Docência⁴⁸ realizado na graduação em Pedagogia na UFRGS permitiram-me perceber que é possível o estudo das teorias tradicionais que constituem os programas curriculares, realizando ao mesmo tempo um movimento de problematizá-las, relativizando-as, permitindo a circulação de múltiplos modos de olhar para as mesmas questões. Nesse sentido, a prática docente experimentada alimenta em mim a grande vontade de ocupar o lugar da professora. Professora (permanentemente) disposta ao questionamento do seu professar, entendendo que são múltiplas as verdades.

Vejo-me, hoje, sendo inventada constantemente nas/pelas relações que estabeleço e experiências que vivencio. Os efeitos da pesquisa realizada atravessam seu *locus*, perpassam a pesquisadora e produzem seus efeitos nas redondezas, nos entornos...

Percebo que à medida que fui escrevendo, problematizando, contando e recontando as histórias de vida que compõem este estudo, bem como minhas próprias experiências como psicóloga e pesquisadora, fui modificando-me, significando-me e significando minhas práticas de outras maneiras.

Atentar para as narrativas que vamos construindo sobre nós e perceber que elas nos constituem aponta para um conhecer transitório, contingente, incerto e instável e para um processo de constante repensar.

⁴⁸ Estágio Obrigatório para todos os Bolsistas CAPES, por mim realizada na disciplina de Psicologia das Séries Iniciais, Curso de Graduação em Pedagogia – UFRGS, supervisionada pela Professora Tânia Fortuna.

Trago para este trabalho as considerações sobre a postura hermenêutica⁴⁹ nas pesquisas em Educação, realizadas por Costa e Grün (2002), e compreendo que:

a pessoa que escreveu as primeiras páginas e a que assina o nome e coloca o ponto final na última página não são, de modo algum, a mesma pessoa. Em uma postura hermenêutica ocorre sempre um processo autocorretivo no qual as pessoas envolvidas se transformam. No entanto, esse não é um processo passivo, ele ocorrerá apenas na medida em que estivermos abertas/os ao diálogo com a tradição. E isso só é possível quando nos dispomos a ouvir as vozes do mundo, a ler os múltiplos textos que se nos apresentam, mas despojadas/os de qualquer disposição tirânica (p. 102).

É desse modo que desejo, nesse momento, prosseguir....

⁴⁹ Costa e Grün (2002) apontam que a “hermenêutica” seja uma das formas de pensar que considere mais profundamente que a “tarefa da filosofia não é descobrir absolutos, mas continuar a conversação da espécie humana”(p.85).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Arnaldo. *Lente*. Disponível em:

<http://arnaldo-antunes.lettras.terra.com.br/letras/91647/>.

_____. *Diferente*. Disponível em:

<http://arnaldo-antunes.lettras.terra.com.br/letras/91599/>.

ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 68-96.

AQUINO, Júlio Groppa. “Alunos-problema” *versus* alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. In: Campinas- SP: *PRO-POSIÇÕES* – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação –UNICAMP, v.12, n.2-3 (35-36), jul – nov. 2001, p.91-108.

ARNT, Ana de Medeiros. *De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, ansiosos, mórulas e trissomias: falando do corpo nas práticas escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BARBOSA, Mirtes Lia. *Corpos Marcados: quando práticas escolares produzem identidades*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Projeto de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS.

BAUMAN, Zigmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999.

_____. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2001.

_____. *Descaminhos*. In: COSTA, Marisa V.(org). *Caminhos investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-33.

- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia*. In: Novos Estudos, CEBRAP, n.21, 1988, p. 133-157.
- CANGUILHEM, Georges. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CARDOSO, Ângela Maria Borba. *Pareceres Descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul.
- CARRER, Janete. *Síndrome da 5ª série: vínculo e aprendizagem*. Goiás: Revista Psicopedagogia, v.14, nº 33, setembro 1993, p.17-19.
- CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. Tradução Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 3ª. ed, 1997.
- CONNELLY, F., CLANDININ, D. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, R.; FERRER, V.; PÉREZ DE LARA, N.(orgs). *Déchame que te cuente*. Barcelona: Ed. Laertes, 1995, p.11-57.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e política cultural da avaliação. In: *Revista Educação e Realidade*, v.20, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul/dez 1995, p. 47-59.
- _____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.
- _____. *Uma vida de professora*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- COSTA, Marisa, GRÜN, Mauro. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa (org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.85-104.
- DAL IGNA, Maria Cláudia. *“Há diferença?” Relações entre desempenho escolar e gênero*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação.
- DAYRELL, Juarez. A escola como um espaço sócio-cultural. In: ____ (org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p.136-161.

- DEACON, Roger, PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 97-110.
- DREYFUS, H.L. e RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- EIZIRIK, Marisa. *Educação e Escola – a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FERREIRA, Maria Helena; ARAÚJO, Marlene S. Psicodinâmica na sala de aula. In: SUKIENNIK, Paulo Berél (Org.). *O aluno problema – Transtornos emocionais de crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p.27-44.
- FONSECA, Marcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.
- _____. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de “normal” e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no *Collège de France*. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.239-253.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.
- _____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.L. e RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*.(Tradução Vera Porto Carrero). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Ditos & Escritos – Volume III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.

- _____. *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Ditos & Escritos – Volume I. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- _____. *Estratégia, Poder-Saber*. Ditos & Escritos – Volume IV. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2003a.
- _____. *Ética, Sexualidade, Política*. Ditos & Escritos – Volume V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GASTALDO, Denise, MCKEEVER, Patrícia. Investigación cualitativa, ¿intrínsecamente ética? In: MERCADO, Francisco, GASTALDO, Denise, CALDERÓN, Carlos (compiladores). *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica: métodos, análisis y ética*. Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Servicio Vasco de Salud Osakidetza. Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Facultad de Enfermería. Universidad Autónoma de Nuevo León/Facultad de Enfermería, 2002, p. 475-479.
- GEERTZ, Clifford. *Estar lá, escrever aqui*. (Tradução de Mário Saviano Silva). Board of Trustees. Sanford University Press, 1989.
- GOTTSCHALK, Simon. Sensibilidades pós-modernas e possibilidades etnográficas. Trad. Ricardo Uebel. Postmodern Sensibilities and Ethnographic Possibilities. In: BANKS, Stephen P. *Fiction and Social Research: By Ice or Fire*. Walnut Creek-London- New Delhi: Altamira Press, 1998. Ethnographic Alternatives. Vol. IV(Cap.Treze). p. 01-23.
- GREEN, Bill, BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 208-243.
- KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação.
- LARA FERRE, Nuria Perez. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.67-86.

- _____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 35- 86.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João W. GERALDI. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, 2002, p.20-28.
- _____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M^a.Helena (org). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. POA: EDIPUCRS, 2004.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber – a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- NELSON, C., TREICHLER, P. e GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-38.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 173-210.
- POPKEWITZ, Thomas S; BRENNAN, Marie. Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and Social Epistemology of Social Practices. In: POPKEWITZ, Thomas S; BRENNAN, Marie (eds). *Foucault's Challenge: discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.
- SOUZA, Nádia Geisa S. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado. 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: Veiga-Neto, Alfredo (org). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: 1995.
- _____. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- _____. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 247-258.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.73-102.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa (org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-141.
- _____. Textos e diferenças. In: *Leitura em REVISTA*. Nº 3 - Ano 2 – Janeiro, Junho 2002a, p.19-22.
- SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. In: Campinas- SP: *PRO-POSIÇÕES* – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação –UNICAMP, v.12, n.2-3 (35-36), jul – nov. 2001.
- TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p.179-192.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 87-96.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.2, p.161-175, 1996.
- _____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera. (org) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, p.09-20.
- _____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p. 105-118.
- _____. Incluir para saber. Saber para excluir. In: Campinas- SP: *PRO-POSIÇÕES* – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP, v.12, n.2-3 (35-36), jul – nov. 2001b, p.22-31.
- _____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.23-38.

XAVIER, Maria Luísa (org). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

XAVIER, Maria Luísa. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação.