

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Mirtes Lia Pereira Barbosa

Práticas Escolares:
aprendizagem e normalização dos corpos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre
2006

B238p Barbosa, Mirtes Lia Pereira

**Práticas Escolares : aprendizagem e normalização dos corpos /
Mirtes Lia Pereira Barbosa. – 2006.
f.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS.**

Orientação: Iole Maria Faviero Trindade.

**1. Prática pedagógica – Ensino fundamental – Ensino por ciclos
– Porto Alegre. 2. Espaço escolar – Normalização – Relações de poder.
3. Integração aluno-professor-escola – Aprendizagem – Normalidade –
Cotidiano escolar. 4. Estudos culturais. 5. Foucault, Michel. I. Trindade,
Iole Maria Faviero. II. Título.**

CDU – 371.3:37.018.51(816.51)

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

À minha mãe Lydia e ao meu pai Enedir, pelo amor incondicional que me impulsiona a seguir adiante.

À Thays, minha querida sobrinha, pelo carinho e pela paciência com esta tia impaciente.

A todas/os profissionais da escola onde realizei a pesquisa, às crianças, aos familiares que participaram e permitiram que esta pesquisa acontecesse.

SENTIMENTOS

Antes que iniciem a leitura dessa dissertação, quero que saibam, através deste registro, um pouco da história que permitiu que tudo o que aqui está escrito pudesse acontecer. Abro as cortinas para desvendar outros personagens, muitos que não fizeram parte da pesquisa, porém suas marcas estão nas entrelinhas, nas idéias, nas referências, nas palavras ditas e não ditas, na organização, nas escolhas e definições. Personagens que através de palavras ou gestos contribuíram para o que foi realizado. Portanto, faço deste espaço, um momento de agradecimentos, homenagens, lembranças e dedicatórias para aqueles/as que contornaram os fazeres desta pesquisa.

À minha mãe Lydia e ao meu pai Enedir, minha gratidão eterna pelo amor, pelo carinho, pela paciência que me permitem seguir em frente. Por estarem sempre e em qualquer momento por perto, mesmo distantes. Por, mais do que ninguém, apostarem em mim e me fazerem acreditar que tudo pode ser possível. Por compreenderem meus silêncios ou minhas palavras exageradas e entenderem que os seus silêncios, muitas vezes, eram fundamentais para meu trabalho. Por não deixarem jamais de compreender minhas ausências mesmo quando estava presente. Aos dois não apenas minha gratidão, mas minha homenagem e meu amor, simplesmente por serem o que são.

À Thays, querida sobrinha, por sua paciência com esta tia muito impaciente. Por compreender e nunca reclamar pelo absoluto monopólio do computador. Por suas chegadas súbitas me surpreendendo com um beijo estralado nos momentos que concentrada achava que ia enlouquecer. Por não reclamar pelas palavras sem sentido que, por vezes, lhe dizia em meio às montanhas de livros e textos, por saber dizer “Calma, tia!” nos momentos mais exatos e oportunos.

À Marilena, minha irmã, por sua preocupação e carinho com aquilo que faço. Por seus conselhos “espirituais” que me tornam mais crédula em relação ao que preciso realizar e por me provar, constantemente, que a fé ainda pode ser uma grande aliada.

Meu carinho à Maria Lúcia Grizotti, pelo incentivo positivo para que eu pudesse realizar a prova para o mestrado. Meu agradecimento por ter-me acolhido e acreditado em mim.

À Mercês, que, em nossas idas e vindas, sempre acabamos por nos encontrar, descobrindo lugares inusitados (mesmo sem querer), acumulando histórias engraçadas para serem contadas para quem quiser acreditar. Meu agradecimento por seu carinho e disposição em ajudar-me a resolver aquelas surpresas que nos desanimam. Pelas conversas madrugada a

dentro que me fazem mais alegre no dia seguinte. Se me perguntassem quem é a Mercedes, eu escolheria sua gargalhada para anunciá-la, pois apesar das indocilidades da vida pelas quais passou, faz com que aqueles/as que ao seu lado escolhem estar tornem-se mais felizes. Agradeço por estar ao meu lado, quase predestinadamente, nos momentos mais difíceis e importantes de minha vida. Minha homenagem por sua força interior que a faz sobreviver e conquistar o que para muitos/as é quase impossível. Ao Ivan, seu filho, parabênizo pela capacidade de tornar momentos sérios dignos de muitas risadas que, certamente, fizeram muita diferença quando tentava, ferozmente, resolver o que pensava que era problema. Meu agradecimento por permitir-me utilizar uma das tecnologias que mais preza para “ensaiar” e “reensaiar” minhas apresentações de proposta e dissertação.

À Carmen Lúcia Rodrigues e à Ana Cristina Motta, amigas e colegas de trabalho, agradeço pelas sugestões, palavras de carinho, pela compreensão, preocupação, respeito pelo o que faço e incentivo, demonstrando estarem sempre dispostas a me ajudar de uma forma ou de outra nas minhas andanças e fazeres deste momento de minha vida.

À Ana Cláudia Dall’Agnoll, a irmã que a vida me presenteou, agradeço por saber que sempre torce por mim.

À Denise e ao Lauro, amigos incomparáveis, por compreenderem minhas ausências e freqüentes distanciamentos. Por conseguirem a proeza de me “retirar” da frente dos livros e do computador me proporcionando momentos de alegria e amizade. À Deborah, sua filha e minha afilhada, o amor e o carinho dessa madrinha quase distante, mesmo por perto, e meu agradecimento por compreender meus desatinos. Tudo tornou-se mais iluminado a partir do momento que chegastes.

A Leandro Belinaso, Shaula Sampaio, Taís Ferreira, George Manske, Rodrigo Saballa de Carvalho, Simone Shwengber, Lucena Dall’Alba, Iara Bonin, Fátima Hartman, Ana Arnt minhas saudações e agradecimentos a estes/as amigos/as que encontrei durante o curso e que fizeram deste período motivo de alegria a ser lembrada e contada durante minha vida. Neófitos, assim carinhosamente nomeamos este grupo, e descubro, durante o percurso, que somos neófitos, não simplesmente por sermos novos (já velhos) nos cursos de Mestrado e Doutorado, mas pela novidade de cada encontro, de cada palavra, de cada sentimento. Pela capacidade de recomeçarmos e de (re)agirmos, reinventando novos inícios. Um aniversário, uma viagem, uma casa nova, uma defesa, um sucesso ou uma tristeza, uma vontade de se divertir, de conversar, “saídas de campo” (estrategicamente pensadas) inventaram e fizeram deste grupo um dos suportes para seguirmos adiante. Meu carinho eterno a todos e todas vocês.

Ao Rodrigo, meu querido e grande amigo, pessoa especial que o destino pôs ao meu lado, agradeço pelos gestos de incentivo, pelas palavras de carinho e ânimo que me fizeram desistir de desistir. Pelos longos telefonemas e incontáveis *e-mails* trocando idéias, conceitos, sugestões, livros, contando novidades ou simplesmente conversando. Por sua leitura atenta e interessada de todo o meu trabalho, por se dispor a acompanhar a escrita de cada capítulo e por sua incomparável arte de estudar e pesquisar, que durante meu processo de escrita fez-me repensar, reler, refazer o que parecia não ter mais solução ou enxergar o que parecia não existir. Muitos dos livros aqui utilizados foram “descobertos” por sua astúcia acadêmica e seu companheirismo na brava luta de aprendermos a fazer pesquisa, tornou, ao contrário do que diz Michel Foucault, mais fáceis os atos que me pareciam difíceis demais. A vida torna-se mais simples e alegre quando temos pessoas como ele ao nosso lado. Minha homenagem por sua coragem e ousadia que o faz renascer quando tudo parece desabar.

À Iole agradeço por ter-me aceito como sua orientanda, no Programa de Pós-Graduação dessa faculdade, contribuindo, a seu modo, para que pudesse buscar a aprender o que significa constituir-se como pesquisadora.

Ao grupo de orientação – Cláudia, Patrícia, Zoraia, Fernanda e Thaíse – pelo incentivo e trocas para a construção de nossos trabalhos.

Ao Eduardo, da Secretaria do Pós-Graduação, agradeço pela disposição e alegria com que sempre me recebeu, resolvendo imediatamente o que sempre lhe pedia para ontem.

À professora Dagmar Estermann Meyer agradeço por seu carinho, por sua competência e dedicação acadêmicas, fazendo com que fosse possível, através de suas aulas, o repensar do ato de fazer pesquisa, incentivando-me a procurar, incansavelmente, leituras e outros modos de fazer pesquisa em educação. Sem dúvida, quero deixar registrado que, em minha dissertação, muito está do que com ela aprendi.

Agradeço à professora Nádia Geisa Silveira de Souza pela dedicação e atenção com que sempre se referiu aos meus trabalhos e por sua disposição em ajudar-me nos momentos que solicitei, mesmo antes de entrar para o curso de Mestrado. Através de seus seminários, reuni coragem para definir que levaria adiante minhas análises, utilizando os estudos de Michel Foucault. Sensível e humilde, a professora Nádia vai deixando, sutilmente, suas marcas de competência e preocupação profissional por onde passa. Registro aqui minha mais profunda admiração pelos seus modos de ser sujeito.

À professora Maria Lúcia Wortmann meu respeito por seu profissionalismo e pelo carinho com que sempre se dirige às pessoas à sua volta. Agradeço por ter aceito fazer parte da banca de avaliação de meu trabalho, por suas aulas que me direcionaram a leituras e

discussões fundamentais no campo dos Estudos Culturais e, especialmente, por seu carinho e seu modo de acolher-me em diferentes momentos da vida acadêmica. É sempre um privilégio tê-la por perto.

Meu agradecimento à professora Maura Corcini Lopes, pela candura e respeito comigo e com meu trabalho e pela disposição com que aceitou participar da banca de qualificação e defesa de dissertação. Durante este pouco tempo em que a conheço, pude perceber, em seus gestos, a sua preocupação e amorosidade com o outro e com aquilo que para alguns poderia parecer insignificante. Essas ações fizeram diferença e tornaram o ato de escrita e pesquisa mais leve.

Por fim, deixo minha homenagem e agradecimento a todas as profissionais da escola onde a pesquisa foi realizada, às crianças e seus familiares. Sem eles/as não poderia ter realizado minha pesquisa. Agradeço à Equipe Diretiva por ter-me acolhido com tanto carinho desde o princípio, às professoras que leram com atenção, respeito e credibilidade o meu trabalho, dando-me sugestões e apontando diferenças. Por sua preocupação com o que faço e pela disponibilidade para me ajudarem, permitindo-me adentrar em seus espaços de trabalho, apontando-me materiais e informações que pudessem contribuir com a pesquisa, conversando e incentivando-me a continuar pesquisando. Quero dizer que sem o respeito e a atenção dessas pessoas nada do que consegui fazer teria sido possível.

Não me peça que eu lhe faça uma canção como se deve
Correta, branca, suave, muito limpa, muito leve
Som, palavras são navalhas e eu não posso cantar como convém
Sem querer ferir ninguém.

[...]

Mas sei, sei que nada é divino
Nada, nada é maravilhoso
Nada, nada é secreto
Nada, nada é misterioso não.

Belchior

RESUMO

Esta Dissertação, situada no campo dos Estudos Culturais em Educação e utilizando-se do referencial teórico foucaultiano, tem como foco de análise as práticas escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de desnaturalizar o que parece tão corriqueiro e essencial no cotidiano de tais práticas. Com inspiração etnográfica, efetuou-se em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, organizada a partir da proposta curricular por Ciclos de Formação, e procura problematizar o funcionamento de algumas práticas e seus efeitos no que diz respeito à normalização dos corpos posicionados como não-aprendentes, ao mesmo tempo em que analisa como essas práticas também agem sobre os demais sujeitos (professores/as e familiares) que delas participam. Ao colocar em evidência a operacionalização de tais práticas em seu cotidiano, investe na reflexão da lógica normativa e normalizadora que as constitui, enquanto instâncias produtivas e produzidas, trazendo para a discussão as relações de poder que se efetuam em seu interior e que se caracterizam por seus movimentos de resistências dos diferentes sujeitos e pela produção de múltiplos saberes que conformam o espaço escolar em um complexo normalizador e conformador de corpos escolares. O Documento Referência da Escola Cidadã é analisado e entendido como instrumento normativo que organiza, distribui e classifica tempos, espaços e corpos escolares. Ao instituir modos de ser e fazer, tal proposta curricular proporciona a efetivação de práticas destinadas à específica normalização dos corpos “desviantes” dos padrões estabelecidos. A partir do olhar sobre esta proposta curricular, e considerando a especificidade do contexto escolar pesquisado, o dossiê constitui-se como a prática escolar que compõe a escrita de todos os capítulos, articulando-se com as práticas da sala de aula e suas distribuições e reorganizações de grupos e estratégias normalizadoras que, através de cenas, estarão evidenciadas e problematizadas; do conselho de classe e suas formas de avaliação e classificação que promovem o destino escolar dos/as alunos/as; dos espaços especializados – Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos – que evidenciam a prática do olhar clínico que categoriza e posiciona as respostas dadas pelos/as alunos/as como graus de normalidades e anormalidades passíveis de serem “tratados” por saberes e práticas especializadas. Compondo forças para a máxima normalização dos corpos desviantes, a família e os/as professores/as, também sujeitos aos saberes e às práticas, tornam-se normalizados e esquadrihados, contribuindo, assim, para o funcionamento disciplinar do cotidiano escolar. Tais análises, entretanto, não intencionam promover definições e

conclusões sobre as práticas escolares vivenciadas e a proposta curricular na qual estão inseridas, nem mesmo define se seus efeitos são positivos ou negativos para a aprendizagem escolar e o desenvolvimento infantil. Dessa forma, não se encontra, nessa pesquisa, propostas e soluções para as ditas “dificuldades de aprendizagem”, o olhar analítico direciona-se para a problematização das práticas escolares e de como tais práticas são produzidas pelos saberes da Pedagogia e das áreas que a compõem, ao mesmo tempo em que os modos de sua operacionalização produzem outros tantos modos de ser sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas escolares, aprendizagem, norma, Michel Foucault, Estudos Culturais.

ABSTRACT

This paper is focused on school practices in the first grades of elementary school and aims to non-naturalize what seems ordinary and essential on those daily practices. Some theoretical studies of Michel Foucault were taken as study basis and directed to the field of Cultural studies in Education. It is organized since the purpose of Educational Cycles and tries to problematize how some practices operate and its effects concerning the normalization of bodies considered as non-learners, at the same time it analyses the process of these practices over other participants (teachers and family). For an ethnographic work, a public school from Porto Alegre (Brazil) was chosen. Normative and normalization logic reflection that constitutes the practices as productive and produced instances are invested by placing in evidence the working process of such daily practices bringing up to discussion the relations of power that take place in its interior and are characterized by its movements of resistance of different participants and by the production of multiplied knowledge which occupy school spaces in a complex system to normalize and conform school bodies. The reference document of “Escola Cidadã” is analysed and understood as a normative instrument that organize, distribute and classify times, spaces and school bodies. Such curriculum purpose provides the complete use of practices created to specific normalization of ‘deviant’ bodies from established patterns when ways of being and doing are instituted. From a singular perspective of this curriculum process and considering specificity of researches school context, the dossier consists of: school practice which draws every part of a whole, working with classroom practices and the distribution and reorganization of groups and strategies of rules that will be proved and problematized through scenes, classroom, meetings, and ways of evaluation and classification which are seen and promoted students, school results, specialized spaces – laboratories of learning and integration and resources room – which put in evidence a special view that characterizes and places answers given by students as normality and abnormality rates possibly ‘treated’ by specialized knowledge and practices. Family and teachers also become knowledge and practices participants, helping to normalization of deviant bodies and contributing to working process of discipline of school. However such analyses are neither intentions to promote definitions and conclusions about experiences school practices and curriculum proposes which are included, nor defines if its effects are positive or negative to classroom learnings and children development. These, purpose and solution of ‘learning difficulties’ are not found: analytic view goes towards the problematization of school

practices and how these practices are produced by pedagogic knowledge (and its subsequent areas) and ways of operationalization which produces different ways to establish participants.

KEY WORDS: School practices, learning process, rule, Michel Foucault, Cultural Studies.

SUMÁRIO

1. INICIANDO A ESCRITA	14
2. CAMINHOS POR ONDE ANDEI	18
2.1 ESTREITANDO OS CAMINHOS: FOCO, CAMPO DE ESTUDOS E AS QUESTÕES DA PESQUISA	19
2.2 SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS	25
2.3 A ÉTICA NA PESQUISA.....	33
2.4 OS CONCEITOS: PRÁTICAS, CORPO E NORMA	36
2.5 ABRINDO TRILHAS: AS TRAMAS DA PESQUISA	52
3. ESCOLA, APRENDIZAGEM E O GOVERNO DA POPULAÇÃO	57
3.1 O DISCIPLINAMENTO DOS SABERES E A PRODUÇÃO DO SUJEITO ANORMAL	62
3.2 A APRENDIZAGEM COMO SALVAÇÃO	75
3.3 SEGURANÇA, APRENDIZAGEM E POPULAÇÃO.....	80
4. A CORRETA DISTRIBUIÇÃO DAS COISAS	83
4.1 DOS TEMPOS PARA APRENDER.....	88
4.2 DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	94
4.3 ESPAÇOS (DOS) OUTROS	98
4.4 O DOSSIÊ	103
5. DAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA AO CONSELHO DE CLASSE	108
5.1 PRÁTICAS DE SALA DE AULA.....	109
5.2 QUADROS ESCOLARES: AS FICHAS DE ACOMPANHAMENTO E INFORMAÇÕES	122
5.3 O CONSELHO DE CLASSE.....	135
6. OS ESPAÇOS ESPECIALIZADOS	144
6.1 OS ENCAMINHAMENTOS	145
6.2 O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM.....	157
6.3 A SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS	165
6.4 O OLHAR CLÍNICO	172
7. A COMPOSIÇÃO DAS FORÇAS	176
7.1 GOVERNANDO FAMÍLIAS	177
7.2 A PRODUÇÃO DA PROFESSORA DEDICADA	196
8. ESCRITOS INACABADOS	204
REFERÊNCIAS	209
ANEXO A	219
ANEXO B	220
ANEXO C	221

1. INICIANDO A ESCRITA

Não me importo com as rimas. Raras vezes
Há duas árvores iguais, uma ao lado da outra.
Penso e escrevo como as flores têm cor
Mas com menos perfeição no meu modo de exprimir-me
Porque me falta a simplicidade divina
De ser todo só o meu exterior.

Alberto Caeiro¹

O estudante tem que começar a escrever. O mais difícil é começar.
Jorge Larrosa (2003, p.35)

A temática de pesquisa que aqui venho propor não parecerá estranha para aqueles/as que estão, de uma forma ou outra, imersos/as no contexto educacional escolar. Procurarei trazer alguns (novos?) olhares sobre questões que preocupam e, por vezes, tomam certo tempo de discussão entre os/as professores/as e outros/as profissionais dentro das escolas e demais instituições preocupadas com as práticas educacionais.

Para desenvolver esta escrita busco, muito antes da pesquisa de campo, minhas experiências como pedagoga, especialista em Educação, professora na rede municipal e estadual, assessora em Secretaria de Educação que acompanhou rupturas, continuidades e descontinuidades no processo educacional escolar. Vivenciei currículos que se modificavam, propostas pedagógicas que eram implantadas, discussões sobre práticas pedagógicas que, de alguma forma, sempre estabeleciam categorias, formas de classificações, encaminhamentos, entre outras técnicas que buscam, exaustivamente, uma melhor “qualidade do ensino”. Portanto, ao abordar este tema, busco, na minha história acadêmica e profissional, as marcas que, por vezes, acreditava naturais, óbvias e, talvez por isso, incontestáveis. Porém, ao fazer esta busca, não recorro às origens de minhas escolhas, nem mesmo sofro em encontrar motivos que consagrem o que hoje aqui pesquiso, escrevo e me proponho a discutir. Parto deste instante, atravessado por acontecimentos descontínuos que compõem o fluxo de minhas idéias e fazeres. Inspirada por Foucault (2002a; 2005), disponho-me e, assim exponho-me, *a rir das solenidades das origens*, portanto, estaria às avessas de minhas idéias atuais se contasse histórias evolutivas que me levaram a compor o que aqui se materializa. Trago pedaços de mim, que se recompõem a cada novo acontecimento, marcas produzidas, produtivas, outras reconstituídas, reconfiguradas, outras também inesperadas, não compreendidas que, ao longo deste trabalho, muitas facetas descobriram. Desobedeço à lógica

¹ Este poema, na íntegra, está disponível no site <<http://omni.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v074.txt>>.

confortável do encontro com o passado, que me levaria a contar belas, contínuas e inabaláveis histórias, e recuso o que fui – e por que não o que sou? – para libertar-me e permitir-me, continuamente, a produção de novos acontecimentos, novas possibilidades.

Nesta ordem de idéias acadêmicas, que costumamos chamar dissertação (tese, monografias ou outras tantas nomenclaturas), está o emaranhado de meus escritos que, aos poucos, tomaram forma e “obedeceram” à ordenação necessária para que pudesse me fazer compreender. O estudante, como diz Larrosa (2003, p.35), “tem que impor uma ordem a essa promiscuidade de livros abertos e a esse caderno abarrotado de notas e de borrões. Ele tem que dar uma forma a esse murmúrio, em que se ouvem demasiadas coisas, e, justamente por isso, não se ouve nada”.

Durante esse período de dois anos de trabalho acadêmico e em meio a leituras, estudos, escritos, participação em seminários do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, inquietudes, ordens e desordens, noites mal dormidas (por uma palavra, por um capítulo, por uma expressão, por uma leitura, por um não-sei-por quê), fui delimitando, descobrindo, acertando, desmanchando, costurando idéias, pensamentos, teorias, experiências que possibilitaram produzir essa dissertação que nomeei *Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos*. Como procurei apresentar no título, o foco aqui estudado refere-se às *práticas escolares* e aos efeitos que estas produzem nos corpos dos sujeitos que nelas estão inseridos. No entanto, destaco que a ênfase dá-se na análise das práticas exercidas com alunos/as posicionados/as como não-aprendentes, porém outros indivíduos – como professores/as e familiares – também estão envolvidos no contexto dessas práticas e sofrem efeitos das mesmas à medida que delas participam. Assim, procuro problematizar os efeitos das práticas escolares dos Anos Iniciais de uma escola municipal de Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre no que diz respeito à normalização dos corpos escolares (tanto de alunos/as, professores/as e familiares) através das práticas do dossiê, dos espaços especializados, da sala de aula e da prática do conselho de classe.

Assim, procurei, durante a minha escrita, desnaturalizar as práticas escolares que, no cotidiano da escola, são realizadas e, amiúde, compreendidas como essenciais e imprescindíveis para o sucesso tanto da aprendizagem dos/as alunos/as como do trabalho do/a professor/a, colocando sob suspeita a produção de tais práticas a partir das relações de poder que se estabelecem em seu interior.

No capítulo *Caminhos por onde andei*, faço, através da escrita, minha trajetória metodológica, apresentando os compassos e descompassos do processo de pesquisa de

campo, a produção de dados, os materiais utilizados para análise, as unidades analíticas, o campo conceitual e as extensões que essa pesquisa tem sofrido, no decorrer desse período de produção, através de outros trabalhos e publicações oriundas do que venho pesquisando.

Em *Escola, aprendizagem e o governo da população*, procuro desenvolver como as práticas escolares tornaram-se naturalizadas, no decorrer da história das idéias pedagógicas, procurando relacionar tais idéias a saberes especializados que contribuíram – e ainda contribuem – na “fabricação” de verdades sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, produzindo, assim, categorias de normalidades e anormalidades como formas estratégicas de gerenciar o governo da população, refletindo como isso se articula com a proposta curricular por Ciclos de Formação, ao mesmo tempo em que procuro problematizar como a denominada *não-aprendizagem* torna-se elemento de risco tanto para o contexto educacional como para a sociedade.

A correta distribuição das coisas é um capítulo cuja ênfase se dá na discussão da proposta por Ciclos de Formação e sua organização espaço-temporal. Utilizo o *Documento Referência da Escola Cidadã: Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação*, bem como o *Projeto Político Pedagógico* da escola onde se situa a pesquisa e alguns documentos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, como: orientações para avaliação e enturmação de alunos/as e para a confecção do dossiê. Procurei problematizar a proposta pedagógica por Ciclos de Formação, trazendo para a discussão o que, dos discursos presentes, normatizam espaços e práticas escolares das escolas municipais de Porto Alegre, delineando os possíveis efeitos destas normatizações dentro das instituições.

A partir do capítulo *Das práticas de sala de aula ao conselho de classe*, trago para a análise as práticas escolares vivenciadas durante o período de pesquisa. Nesse capítulo, problematizo as práticas de sala de aula, suas organizações e distribuição de grupos de alunos/as, tempos e espaços e como essas práticas se articulam com o que chamam de Fichas de Acompanhamento e Avaliação, e com a prática do conselho de classe que, ao final dos trimestres, classifica, nomeia, marca e normaliza os corpos dos indivíduos que ali estão imersos. *Os espaços especializados* constituem o sexto capítulo, que trata de desnaturalizar os saberes especializados (médicos, psicológicos, psicopedagógicos, pedagógicos, psiquiátricos) que se preocupam em definir patologias, normalidades e anormalidades, desvios, progressos e regressões nos corpos escolares. Através das fichas de encaminhamento, das práticas dos espaços do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos, problematizo o olhar clínico que objetiva e subjetiva na tentativa de normalizar o máximo possível os/as alunos/as. Em *A composição das forças*, a normalização disciplinar de familiares e

professores/as compõe a problematização de como as práticas escolares são produzidas na tentativa de encontrar, na ação sobre esses corpos, estratégias para compor forças para a normalização dos corpos posicionados como não-aprendentes e para, também, aprimorar os resultados na aprendizagem dos/as alunos/as posicionados/as como aprendentes.

Por fim, no capítulo *Escritos inacabados*, retomo as discussões que preencheram essa dissertação e pontuo algumas considerações que me pareceram pertinentes para encerrar o trabalho, sem, no entanto, findar a discussão.

A escrita aqui desenvolvida não se caracteriza por um eu acabado que fez de suas leituras a certeza do que digitara. Ela é um misto de livros, autores, experiências, olhares, vozes que se conectam e me incitam a inventar outras formas de estabelecer encontros e relações, desafiando-me a encontrar e, constantemente, reencontrar outras formas de pensar, de estudar, de pesquisar.

2. CAMINHOS POR ONDE ANDEI

Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio, de livro em livro (FOUCAULT, 2003a, p.229).

Pensar a pesquisa, seu foco, suas questões e sua metodologia, constitui uma tarefa nada fácil. Poder problematizar a temática proposta requer, de qualquer pesquisador/a, certa dose de desprendimento e necessidade de estranhamento (do foco, do espaço, da temática, etc.), pois penso que realizar uma pesquisa e organizá-la exige o conhecimento dos limites tanto teóricos quanto metodológicos para tirar, assim, o máximo de possibilidades daquilo a que nos propomos². Neste capítulo, disponho-me a “dar a mão” ao leitor e levá-lo aos caminhos percorridos, caminhos, por vezes, muito estreitos, outras vezes mais suaves e libertos, que, ao longo destes dois anos de pesquisa, constituíram a trama do que aqui apresento. Conto da minha viagem, uma viagem que, como diz Bauman (2003a, p.8), “não tem um final feliz – toda a sua felicidade se encontra na própria jornada”.

Por isso, precisei educar, sobretudo, meus “modos de ver”³. Por estar imersa no campo da Pedagogia e devido às minhas experiências enquanto professora, tornava-se fundamental pensar: Como estranhar, como ver diferente o que para mim e para os/as outros/as tantos/as profissionais era/é tão próximo, tão natural? Como perceber nas práticas a estranheza que me propunha a pesquisar? Que local escolher? Que metodologia poderia ser, neste momento e neste local, a mais adequada?

Ao fazer-me estas questões, senti-me um pouco nas malhas do pensamento de Foucault (2003a, p.232) ao dizer que, nas relações de poder, o que interessava era “fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós que exatamente por isso não percebemos [...], é fazer ver o que vemos”.

Assim, fui, aos poucos, delineando os caminhos por onde andei. Metodologia, campo de estudos, foco de pesquisa, produção de dados, ética, tramas e conceitos são elementos constituintes deste capítulo que procura trazer ao leitor os modos de fazer esta pesquisa.

² Parte deste pensamento foi produzido, a partir de anotações realizadas, durante o seminário “Pesquisa pós-estruturalista em educação”, ministrado pela Prof^a Dr^a Dagmar Esterman Meyer, no período de 2004/2.

³ Utilizo o termo “modos de ver”, inspirada no quinto capítulo: *Sobre os modos de fazer (ver)*, da tese de doutorado de Luís Henrique Sacchi dos Santos, intitulada *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção; 1986 – 2000*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Neste capítulo, o autor discute os caminhos metodológicos que percorreu para a seleção, organização e classificação dos materiais de análise de sua tese.

2.1 ESTREITANDO OS CAMINHOS: FOCO, CAMPO DE ESTUDOS E AS QUESTÕES DA PESQUISA

Ao realizar uma pesquisa, necessitamos estreitar caminhos, definir por onde andar, que desvios escolher para, aos poucos, dar forma àquilo a que nos propomos. Entre passos largos e curtos, lentos e rápidos, e, muitas vezes, paradas necessárias, produzi os compassos do que possibilitou continuar a pesquisa. O campo de estudos, o foco e as questões, são parte deste estreitamento que, nesta seção, me proponho a apresentar e discutir.

Imersa no campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva foucaultiana, creio ser necessário salientar que fazer pesquisa, neste campo, exige do/a pesquisador/a uma multiplicidade de olhares e, por isso, uma maior complexidade de hipóteses se estabelecem e norteiam a tarefa da pesquisa. Olhar o foco da pesquisa, nesta perspectiva, e, sobretudo, ter o cuidado de definir prioridades e posições teóricas que melhor se adequam aos nossos objetivos, pois, como dizem Costa, Silveira e Sommer (2003, p.39), os Estudos Culturais “são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há muitos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico”. Tal tumulto teórico não permite a produção de qualquer pesquisa, o uso de qualquer metodologia, mas oferece um campo de conhecimentos que pode ser útil, no intuito de lançar questões e de propor reflexões acerca de problemáticas sociais, políticas, educacionais e pedagógicas.

Inúmeras discussões têm cercado o campo dos Estudos Culturais, contando e recontando sua história, seus caminhos e descaminhos. Temas como identidade, diferença, representação, hibridismo, mestiçagem, entre outros que representam pensamentos sobre a cultura, têm sido abordados em diferentes pesquisas dentro das universidades. Articuladas a estas idéias, a Educação e a Pedagogia têm sido campos produtivos de pesquisa que situam a escola como um espaço importante e que merece a devida atenção para as práticas que a compõem. Produtividade esta pensada aqui, também, a partir de Foucault (2002b, p.161), pois, ao estarem imersas em relações de poder, produzem “realidades, campos de objeto e rituais de verdade. [Portanto], o indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. Compartilho das idéias de Nelson, Treichler e Grossberg (2002, p.9) ao afirmar que os Estudos Culturais não têm nenhuma metodologia própria. A prática da pesquisa “depende das questões e as questões dependem do contexto”. Nesse sentido, fazer pesquisa nos Estudos Culturais se caracteriza por uma constante negociação de práticas e questões de pesquisa que se constituem no entorno daquilo que pesquisamos. Apesar disso,

não quero dizer que fazer pesquisa nos Estudos Culturais pressupõe qualquer metodologia como, também, apontam os mesmos autores (2002, p.11), citando Hall e Bennet, quando pontuam que os Estudos Culturais nunca foram uma única coisa, porém, nem por isso pode-se caracterizar como sendo qualquer coisa. Eles se constituem por uma gama diversa de posições teóricas e políticas interessadas em analisar práticas culturais imersas em relações de poder. Assim, a cultura passa a ser compreendida como uma prática de significação, uma prática produtiva que se transforma nas relações de poder que confere às suas dinâmicas. Mais ainda: podemos dizer que a cultura pode ser entendida, no campo dos Estudos Culturais, como o *locus* de circulação de diferentes discursos, representando e produzindo saberes sobre diferentes lugares e grupos, estabelecendo espaços de discussão, de contestação, de negociação, constituindo uma multiplicidade de olhares e identidades culturais. Dessa forma, cabe salientar que o campo dos Estudos Culturais, ao pensar a cultura como constituída através das práticas sociais – cujos efeitos tratam de produzir sujeitos⁴ de uma dada forma –, aproxima-se do que Foucault (2002a) discute em seus estudos sobre o poder, ao dizer que as relações de poder que se estabelecem tratam de produzir sujeitos de um certo jeito, pois tanto os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, como Michel Foucault não pensam o poder sendo exercido em um único lugar e de uma única forma; afirmam que ele opera de forma múltipla: na família, no hospital, no presídio, nas relações entre homens e mulheres, enfim, nas diferentes instituições que compõem a sociedade. Portanto, o poder é exercido em rede, em cadeia:

não é algo que possa se dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhes são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula [...]. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. [Desta forma], o indivíduo é um efeito do poder, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão (FOUCAULT, 2002a, p. 183-184).

É a partir deste ponto que justifico e estabeleço as relações, para mim possíveis neste momento, entre os Estudos Culturais e o pensamento foucaultiano escolhido como ferramenta⁵ de análise nesta pesquisa. Considero esta relação um desafio que instiga a

⁴ Para Foucault, “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p.235).

⁵ Utilizo o termo *ferramenta*, ao referir a teoria de suporte foucaultiano, por concordar com Foucault (2003a) quando ele aponta que “a teoria como caixa de ferramentas quer dizer: que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma *lógica* própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno deles; que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas” (p. 251). Outros trabalhos que apontam, em sua metodologia, para as relações entre os Estudos Culturais e a perspectiva foucaultiana são: CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Educação*

entender as relações entre poder, saber e fabricação de sujeitos. Veiga-Neto (2000a, p.38) nos fala que, nesta aproximação, podemos encontrar certa produtividade ou dificuldades, inspirando-nos a compreender, através do aprofundamento dessas teorizações, novos jeitos de pensar, “novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender, analisar e dar sentido ao mundo”.

Sabendo que tanto os Estudos Culturais, por se posicionar “ativa e agressivamente como antidisciplinares” (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 2002, p.8), quanto Michel Foucault (2003a, p.336), por deixar claro que não gostaria que aquilo que escreveu ou disse “apareça como trazendo em si uma pretensão à totalidade”, exigem um olhar rigoroso sobre o foco de pesquisa, não mais predisposto a encontrar conclusões, soluções ou outra forma de fazer. Utilizo palavras de Foucault (2003a) novamente, ao se referir às práticas da prisão, para designar a que venho e qual a minha intenção nesta pesquisa:

[...] é verdade que um certo número de pessoas – tal como as que trabalham no quadro institucional da prisão, o que não é exatamente estar na prisão – não devem encontrar em meus livros conselhos ou prescrições que lhes permitam saber “o que fazer”. Mas meu projeto é justamente fazer de tal modo que eles “não saibam mais o que fazer”: que os atos, os gestos, os discursos que até então lhes parecia andar sozinhos tornem-se problemáticos, perigosos, difíceis (p.348).

Busco, portanto, tornar os atos perigosos, difíceis, e procuro ver, sob outro prisma, o que parece, por vezes, natural. Olho as práticas escolares de uma escola municipal de Porto Alegre e seus efeitos nos corpos dos sujeitos que nelas estão inseridos. Com isso, quero destacar que as análises aqui colocadas não têm a intenção de generalizar os acontecimentos. São práticas que acontecem em determinado local e tempo e, por isso, têm suas especificidades, não sendo possível reconhecê-las e analisá-las da mesma forma em outros locais ou períodos.

Realizei meu trabalho de campo em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre, organizada a partir da Proposta Curricular por Ciclos de Formação⁶. Esta escolha se deu, primeiramente, por ser professora dessa rede de ensino e por acompanhar o trabalho que nessas escolas se desenvolve, e, segundo, por participar de diferentes eventos e discussões, organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em que, de uma forma ou outra, sempre vinha à tona a preocupação dos/as profissionais, envolvidos/as

Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. LOPES, Maura Corcini. *Foto & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre. 2002.

⁶ No quarto capítulo explicarei a forma de organização desta proposta curricular por Ciclos de Formação.

neste contexto, com crianças e adolescentes, que freqüentam a escola e não aprendem nos tempos previstos pela proposta de ensino. Comecei escolhendo a escola, de acordo com minha vontade de pesquisa: o desejo de estar perto das diversas práticas e diferentes espaços que constituem as escolas por Ciclos de Formação. Por isso, optei por uma escola que, além dos espaços comumente encontrados em todas as escolas municipais de Porto Alegre, é, também, sede de uma Sala de Integração e Recursos⁷. Decidida a escola, entrei em contato com a Equipe Diretiva, através de uma carta da Universidade que me encaminhava para a escola e para o trabalho de campo. Chegando lá e já tendo conversado com as responsáveis⁸ previamente por telefone, fui orientada que minha entrada na escola deveria estar autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, já que, sem a qual, não poderia ter contato com as práticas realizadas e documentos guardados na escola.

Tendo em mãos esta autorização pude, então, após dois meses de contatos e acertos, entrar na escola, que me recebeu de forma muito atenciosa e com grande respeito ao meu trabalho e minha condição de pesquisadora. Mesmo sendo professora da rede municipal de Porto Alegre e conhecendo algumas pessoas da escola, minha situação era, para a grande maioria, a de uma estranha, uma desconhecida que começou, repentinamente, a circular pelo pátio, corredores e espaços desta escola sem que soubessem o que lá fazia.

Para iniciar meu contato com as práticas escolares, conversei com a Equipe Diretiva para que, inicialmente, pudesse olhar o dossiê⁹ de alguns/as alunos/as. Dei preferência que fosse um/a aluno/a com histórico de não-aprendizagem, pois nestes dossiês estão os registros das diferentes práticas por onde estes/as alunos/as passaram, para que se tornem normalizados/as e alcancem o nível de aprendizagem desejado pela instituição e proposta de ensino. Compõem estes dossiês a escrita do desenvolvimento de cada aluno/a, seus desempenhos escolares desde o momento em que ingressam na escola, os encaminhamentos considerados necessários para especialistas, bilhetes encaminhados para os/as familiares, entrevistas e conversas com os/as responsáveis do/a aluno/a, etc. Situação que não acontece com aquelas crianças que, segundo os parâmetros de aprendizagem da escola e da Proposta por Ciclos de Formação, não precisam freqüentar outros ambientes para alcançar a aprendizagem desejada. Assim, sua história escolar se reduz, na grande maioria das vezes, à

⁷ Sala de Integração e Recursos (SIR) é o espaço destinado ao trabalho com alunos/as considerados/as com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais. Esta sala é situada somente em algumas escolas consideradas pólos da região na qual se localizam. Sobre este espaço escreverei, nos demais capítulos, relatando e analisando as práticas utilizadas.

⁸ Sempre que estiver marcando apenas o gênero feminino é porque as pessoas citadas são apenas representantes mulheres.

⁹ No quarto capítulo, estarei escrevendo sobre o dossiê, enquanto prática escolar.

vivência das práticas de sala de aula¹⁰. Foi o que fiz. Conversando com a Equipe Diretiva, optamos pelo dossiê de uma criança, em cuja aprendizagem e desenvolvimento a escola investiu nos anos de 2002, 2003 e 2004¹¹, e, apesar disso, sua aprendizagem não acompanhava o que a escola e a proposta por Ciclos de Formação consideravam apropriado para seu avanço nos estudos.

Para a escrita da proposta de dissertação, utilizei-me apenas deste dossiê e de seus desdobramentos analíticos. Construí um capítulo específico para analisá-lo, apresentando os documentos que fazem parte deste arquivo. Após a discussão com a banca avaliadora na qualificação da proposta e com as indicações e sugestões evidenciadas nos pareceres, utilizei-me, para esta dissertação, de mais dois dossiês de crianças em posição de não-aprendizagem. Estas crianças são também personagens que, durante a escrita da proposta, foram aparecendo nas práticas analisadas. A escolha de mais dois dossiês evidencia-se por acreditar ser importante perceber as recorrências dos fatos, estratégias e táticas que permitem perceber como esta prática posiciona os sujeitos dos quais fala.

Ao me propor a pesquisar sobre as práticas escolares e como estas posicionam os corpos que delas fazem parte, ousei analisar outras práticas, além do dossiê, apesar de neste estarem presentes o registro das demais práticas, pelas quais passaram os/as alunos/as, e de compreender que poderia, também, analisá-las através dos dossiês escolhidos. Porém, creio ser possível entender que, ao me propor a analisar como as práticas se operacionalizam e quais os seus efeitos nos corpos dos sujeitos que delas participam, entendo interessante olhar como esses elementos estão relacionados nos registros (que são um tipo de prática), e, também, em seus acontecimentos cotidianos, nas falas dos/as alunos/as, professores/as, nas resistências, na organização dos espaços, na distribuição dos/as alunos/as na sala de aula e em outros locais, naquilo que escapa aos registros. Através do olhar sobre as demais práticas, procurei percorrer, estranhar, desnaturalizar o que nos parece corriqueiro e essencial: colocar alunos/as em grupos, definir lugares, utilizar-se de determinadas técnicas de ensino, individualizar para melhor aprender, ouvir a fala das crianças, durante suas participações nas práticas vivenciadas, entre outras práticas que espero poder destacar e discutir ao longo deste trabalho. Minha opção, talvez, se caracterize por ser política, pois, ao definir como foco as práticas escolares e seus efeitos no que diz respeito à normalização dos corpos, dou-lhes destaque de diferentes formas, procuro percorrer suas diferentes táticas, suas mais variadas

¹⁰ Cabe ressaltar que a experiência de produção de dossiês é diferente de uma escola para outra. Em algumas escolas, o dossiê é feito, apenas, para aqueles/as alunos/as posicionados/as como não-aprendentes.

¹¹ A análise do dossiê deste aluno não inclui o ano de 2005.

composições e organizações¹². Com isso, e como diz Ewald (2000, p.26) a respeito do trabalho de Foucault, o propósito

não é produzir algo de verdadeiro no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam um silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por todos como as chaves de uma caixa de ferramentas.

Como estratégia de análise, utilizei os dossiês, durante toda a dissertação, por compor diferentes registros, porém, a análise dos mesmos estará atravessada pelas demais práticas observadas e vivenciadas durante a pesquisa de campo. Será uma análise que terá, em sua escrita, a tentativa de, constantemente, colocar em relação as diferentes práticas para melhor compreender seus efeitos e como elas se articulam numa rede disciplinar composta por diferentes técnicas que se relacionam na fabricação dos corpos sobre os quais agem.

Definido o interesse em focalizar a pesquisa nas práticas escolares e nos efeitos das mesmas, construí as seguintes questões a serem pensadas, durante toda a escrita, norteando o olhar problematizador que aqui procuro produzir:

— Como as práticas escolares, da instituição pesquisada, operam para a normalização dos corpos?

— Quais os efeitos destas práticas nos sujeitos posicionados como não-aprendentes e nos demais sujeitos que delas participam?

Estive, durante o trabalho de campo, durante a proposta, e estarei agora, através dos dados produzidos para esta dissertação, analisando as práticas escolares e tentando compreender como elas ensinam os corpos submetidos a elas, posicionando-os, enquanto determinados tipos de sujeitos. Ressalvo, ainda, que os dossiês analisados não são apresentados como modelos dos demais. Eles se compõem de características próprias, foram produzidos em situações específicas e contextos particulares. Não serão tomados aqui de forma genérica, mas analisados em suas especificidades, respeitando os indivíduos e os momentos a partir dos quais foram produzidos.

¹² Destaco, ainda, que no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mais especificamente na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, algumas pesquisas já se preocuparam em analisar os registros de pareceres, enquanto práticas escolares de produção de sujeitos: CARDOSO, Angela Maria Borba. *Pareceres Descritivos: mo(n)strando a avaliação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001; GEWEHR, Claudia. *Alunos/as que os Pareceres Descritivos nos contam*. Proposta de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS: Porto Alegre, 2005.

2.2 SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS

Após a delimitação do foco de discussão precisava, então, produzir os dados. Aprendi, no decorrer da pesquisa e dos estudos realizados dentro da universidade, que os dados são, sobretudo, produzidos e que não se faz como costumava dizer, uma coleta de dados. Sarmiento (2003, p.167) nos diz que o processo de pesquisa acontece em um ambiente em que a seleção do material adquirido, no tempo em campo, sempre se dá de forma comunicativo, no qual o/a pesquisador/a cria seus dados, através de conversas, entrevistas, observações e diversas formas de interação, percebendo as diferentes e múltiplas relações que se cruzam. Assim, nos afirmará ele: “o investigador não ‘colhe dados’. O investigador produz muitos dos seus materiais na interação social com os atores do terreno”.

Fazer pesquisa se constitui, conforme Gastaldo e McKeever (2002), como uma forma de gerar conhecimentos, de colocar em discussão questões políticas e epistemológicas que estão envolvidas na escolha da pesquisa qualitativa. Por isso, entrar em campo foi, antes de tudo, uma experiência constitutiva de relações de poder, pois os indivíduos participantes da pesquisa se constituem nessas relações e o/a pesquisador/a produz e se produz nas tramas e percursos da pesquisa.

Com essa compreensão, passei a entrar em contato com as professoras que trabalham na Sala de Integração e Recursos, no Laboratório de Aprendizagem¹³, na sala de aula, na Supervisão e na Orientação. Em todos os lugares, a recepção foi imediata e todas as profissionais, prontamente, se dispuseram a me ajudar, encontrar materiais, auxiliar naquilo que podiam para que tudo saísse da melhor forma. Escrevi, então, no meu diário:

[...] hoje voltei à escola e mais uma vez fui muito bem recebida. Ao me dirigir às professoras que trabalham na Sala de Integração e Recursos, o entusiasmo e a aproximação calorosa proporcionaram uma tarde de muita conversa, informações e conhecimentos. Desde o primeiro momento em que entrei na escola, apesar dos olhares curiosos daqueles/as que não me conheciam, minha proposta de pesquisa foi aceita, assim como a minha presença e elas, sempre que possível, estavam predispostas a contribuir (DIÁRIO DE CAMPO, 03/08/2004).

Ao me fazer presente no local de pesquisa, ao participar dos tempos, espaços, conversas, queixas, segredos confessados, confianças e desconfianças constituídas entre e nas relações estabelecidas, fiz escolhas, determinei o que deveria ou não ir para o Diário de Campo, o que dos fragmentos de minhas anotações poderia ou não fazer parte da escrita desta

¹³ Laboratório de Aprendizagem é um espaço existente em todas as escolas municipais, o qual se destina a trabalhar com aquelas crianças e adolescentes encaminhados por serem posicionados como sujeitos com dificuldades de aprendizagem. Sobre este espaço, discutirei mais detalhadamente no sexto capítulo.

dissertação. Assim, fui produzindo os dados da pesquisa, fui-me produzindo, me constituindo enquanto pesquisadora e, dessa forma, pude realizar o que chamo de pesquisa de inspiração etnográfica. Destaco a expressão *inspiração*, pois compreendo que a “etnografia como ‘importação’ da Antropologia para a Educação torna-se, necessariamente, diferente em sua forma de pensar o método e seu uso”¹⁴. O fato de “estar lá” e ter escolhido estar lá, como nos aponta Geertz (2002), não significa presenciar e desvendar todos os mistérios da realidade nas/das práticas escolares, no entanto, permitia-me olhar de outros modos, perceber outros gestos, outros tantos acontecimentos possíveis no contexto das práticas escolares. Estar lá também não significava tornar mais fácil o ato da pesquisa ou descobrir os segredos que povoam o espaço escolar, ao contrário, tornaria minhas escolhas mais difíceis, pois, ao ter em mãos vários tipos de registros e fontes de informação¹⁵, precisava escolher, delimitar, selecionar o que era necessário e importante para a temática aqui proposta. Enfim, estar lá tornou-se um ato complexo à medida que, por algum tempo, me constituí uma estranha naquele local e precisava aproximar-me e estranhar o que para mim também não parecia muito estranho. Estar lá, como diz Geertz (2002, p.38), exige uma certa

disposição de suportar uma certa dose de solidão, invasão de privacidade e desconforto físico, uma certa serenidade diante das excrescências corporais estranhas e febres inexplicáveis, a capacidade de permanecer imóvel para receber insultos artísticos, e o tipo de paciência necessária para sustentar uma busca interminável de agulhas invisíveis em palheiros invisíveis.

Estava em um local não muito estranho para mim, pois estou acostumada a trabalhar em escolas, a visitá-las, a trabalhar com alunos/as denominados/as não-aprendentes. Mas, aos olhos das pessoas que lá trabalham, eu era uma estranha naquele espaço, quase uma intrusa, já que só o fato de minha presença na sala de aula ou em outros espaços deixava “sem graça” as professoras com as quais acompanhava os trabalhos nas práticas observadas, mesmo elas estando dispostas a me ajudar. Disse-me uma das professoras certa vez:

No começo, eu ficava preocupada, incomodada, ficava preocupada com o que eles iam dizer, com o que iam fazer e, como tu sempre vinhas nas sextas, que era o pior dia, que eles ficavam agitados. Todo mundo já está cansado na sexta. Logo que tu saías, eu dava um xingão neles, dizia: O que ela vai pensar? Vocês vão me matar de vergonha! Depois, fui-me acostumando e eles também, já não dava mais bola para o que ia dizer e eles até esqueceram do teu gravador (DIÁRIO DE CAMPO, 20/12/2004)¹⁶.

¹⁴ Anotação realizada em aula, durante o seminário *Pesquisa pós-estruturalista em educação*, ministrado pela Prof^a Dr^a Dagmar Estermann Meyer, no semestre 2004/2.

¹⁵ Neste mesmo texto, apontarei os registros através dos quais produzi os dados desta pesquisa.

¹⁶ Anotação de Diário de Campo durante conversa com a professora, em dezembro de 2004.

Para “estar lá”, precisava organizar minhas idas à escola, a partir dos dias e calendário da instituição. Conversando com as professoras e Equipe Diretiva, concordamos em acompanhar as práticas pelas quais os/as alunos/as dos dossiês selecionados para análise tivessem passando ou já tivessem vivenciado. Assim, durante todo o segundo semestre de 2004, acompanhei o trabalho na escola. Como não poderia estar todos os dias em todas as práticas, organizava minha visita, conforme os dias e horários previstos, dividindo minha presença em dias alternados nos três espaços que acompanhava.

Às sextas, acompanhava a sala de aula de uma turma de A30¹⁷; nas segundas, quartas e quintas, alternava, acompanhando o Laboratório de Aprendizagem e a Sala de Integração e Recursos. Mantive esta dinâmica em concordância com as professoras que também se organizavam em função de minha presença. Elas me entregavam materiais, explicavam aos/as alunos/as o que eu fazia ali e me apresentavam para as suas colegas. Ao todo, foi possível realizar nove observações na Sala de Integração e Recursos, dez na sala de aula e cinco no Laboratório de Aprendizagem¹⁸. Foram realizadas conversas e entrevistas semi-estruturadas nos dias das observações. Em todos os momentos, mantinha-me munida do gravador e de meu Diário de Campo. Fui, assim, tomando conhecimento do meu campo de estudos e me tornando menos estranha. Os olhos que antes me indagavam agora me cumprimentavam.

Minha observação se tornava cada vez mais integrada à medida que o tempo passava e eu me aproximava mais das pessoas envolvidas. Na sala de aula, sentava nos grupos de alunos/as ou perto das duplas e acabava ajudando um/a e outro/a e participando em suas tarefas. A aproximação com as crianças foi, aos poucos, se tornando cada vez mais interessante e repleta de momentos alegres, cheios de combinações e acertos. Estabeleceram o que eu denominei de “calendário para sentar nos grupos”. Já que todas as sextas-feiras eu acompanhava as práticas da sala de aula, os grupos de alunos/as “determinaram” que, em cada semana, eu sentaria em um grupo diferente. Quando eu chegava no horário de início das aulas para acompanhá-los à sala, já me avisavam com quem eu deveria sentar naquele dia. De estranha isolada, transformei-me em uma estranha disputada e carinhosamente acolhida pela turma e tanto uma como outra reação das crianças marcavam minha condição de ser diferente naquele espaço.

Por várias vezes, envolvi-me nas atividades e, certa vez, eu e a professora rimos com a situação de descontração de uma das crianças:

¹⁷ Nomenclatura utilizada para designar uma turma do III ano do I ciclo, fase de alfabetização. Sobre estas formas de organização e distribuição, explicarei melhor no quarto capítulo.

¹⁸ A quantidade de observações no Laboratório foi menor, pois a professora esteve doente durante a realização da pesquisa.

Ao fazer cálculos, *Mariana*, sem o menor constrangimento e sem se preocupar se eu estava ou não escrevendo, se vira para o lado onde eu estava sentada e diz:

— Põe aí, sora. (Eu deveria colocar com meus dedos a quantidade seis para que ela conseguisse realizar seu cálculo de adição somando a quantidade de dedos da sua mão com a da minha) – Põe, sora! (A insistência se deu porque bem neste momento eu anotava algo em meu Diário de Campo)

— Agora, põe nove!

— Agora, põe aí sete.

Enquanto ela não terminou os cálculos, eu não pude mais escrever (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2004)¹⁹.

Na Sala de Integração e Recursos, sempre era convidada a participar do grupo de atividades, jogava e até pagava prenda ao perder um jogo. No Laboratório de Aprendizagem, por vezes, vi-me envolvida nas atividades, contribuindo para a realização das tarefas que a professora oferecia ao grupo que observava. Sarmiento (2003, p.161) diz que as relações de comunicação se estreitam à medida que o tempo de permanência em campo aumenta, sendo o investigador tomado como alguém que se posiciona, que contribui, mas que tem seu lugar definido – não deixa de ser visto como um investigador, um alguém estranho, às vezes desejado, e, às vezes, indesejado por interferir de uma forma ou outra “nas relações que se quiseram porventura preservar na sua domesticidade e interditas a ‘estranhos’”.

Minha condição, nesta escola, de pesquisadora e não de professora, exigia de mim um olhar de estranhamento para aquilo que se fazia tão próximo. Munida do Diário de Campo e do gravador, fazia o que Geertz (1989) chamava da experiência da escrita e educação do olhar de quem esteve lá, mas precisa escrever aqui. Lia, transcrevia tudo o que era gravado, relia o já escrito e procurava perceber nisso as recorrências, o possível de ser analisado, conforme o foco de pesquisa. Tentava estranhar o próximo e, assim, me fazia pesquisadora e constituía meus dados, produzia minha pesquisa. Citando Da Matta, Tura (2003, p.195) diz que “na observação de qualquer realidade social, o observador terá que adquirir a capacidade de estranhamento que é tão mais difícil quanto mais familiar é o espaço observado”. Este estranhamento implica a constituição de um olhar e de uma posição em que o/a investigador/a se permita indagar o que há no campo, produzindo uma outra forma de compreensão do outro, sendo capaz de se surpreender com o que parecia tão corriqueiro, abrindo brechas para outros sentidos à cultura.

Amparada nos modos de fazer pesquisa dos Estudos Culturais, recorro a um entendimento que se propaga na multiplicidade, que escorrega para situar o indivíduo não como único e acabado, mas imerso em espaços, grupos que o produzem de diferentes formas

¹⁹ Anotação realizada no Diário de Campo, durante a realização da observação. A fala foi mantida, na medida do possível, conforme expressão da aluna como forma deste excerto representar o momento de descontração e “liberdade” que ela demonstrava em relação a mim.

em diferentes momentos e condições. Busco, em Michel Foucault e em seus interlocutores, ferramentas que possibilitem pensar esta pesquisa e produzir os dados, compreendendo as práticas como meios que permitem produzir as pessoas como sujeitos. Nesta busca, produzi-me, juntei pedaços (de mim) e da pesquisa; organizei e reorganizei etapas, informações, interessadamente, produzi os dados a cada dia em que lá estive e a cada registro, transcrição e anotação constituí cenas, “descrições de quem descreve, e não as daquele ou daquilo que é descrito” (GEERTZ, 2002, p.188).

Durante o ano de 2005, pude permanecer dentro da escola, mas, desta vez, como professora, ao ir trabalhar com uma turma de crianças entre 6 e 7 anos de idade. Esta entrada aproximou-me ainda mais da escola, permitiu-me “ver” outros acontecimentos (que não entraram para as análises), outros olhares que apenas como pesquisadora não seria possível. A aproximação, agora afetiva de coleguismo e amizade, lançou-me outro desafio: estranhar aquilo que vivia, apesar do material de que eu dispunha ser considerado já suficiente para a escrita da dissertação. Estar dentro da escola diariamente, conversar, planejar e vivenciar os mesmos projetos, alegrias, decepções e condições de trabalho me tornavam outra pesquisadora, uma pesquisadora produzida no seu local de trabalho, uma pesquisadora-professora ou professora-pesquisadora que agora olha as crianças que antes eram seus “objetos” de estudos como (seus/suas) alunos/as, que precisava realizar, registrar, organizar o que antes apenas me propunha a analisar. Com nova faceta descoberta, reconstruí-me, a cada dia, no exercício de (re)pensar o antes vivenciado como pesquisadora e, inevitavelmente, o agora, pois estava lá, fazia parte do grupo, porém não deixava de ser também pesquisadora e, ao mesmo tempo, tentava reunir tudo isso ao estabelecer relações, entender os (meus) limites e possibilidades. Esta condição contribuiu significativamente para a forma como defini e distribuí minhas unidades analíticas, de como organizei o que deveria ser utilizado do material produzido desde a proposta desta dissertação. Assim, precisei realizar insistentes leituras do material existente para escolher cortes e recortes necessários. Algumas informações permaneceram, outras foram reconfiguradas e discutidas com as professoras, e outras, ainda, retiradas²⁰.

Portanto, para este trabalho e sua produção de dados, alguns instrumentos foram utilizados conforme o que relato a seguir.

As *observações*, já relatadas anteriormente, foram gravadas em fita K7 e transcritas logo após a realização das mesmas, ao que chamei de *Diário de Campo Eletrônico* (digitado e

²⁰ Por motivos éticos, opto em não expressar algumas informações que foram retiradas ou rediscutidas. Na medida do possível, o material escrito foi entregue às professoras para que pudessem ler e opinar.

guardado em CD-RW). Este instrumento de produção de dados contribuiu para que pudesse refletir a positividade²¹ das práticas escolares nas relações poder-saber, estabelecidas entre os mais diferentes sujeitos participantes, e problematizar como essas relações produzem práticas de normalização. Utilizei-me, também, da *análise documental* do dossiê, compreendido enquanto prática escolar, do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, do Documento Referência da Escola Cidadã – Caderno 9, e de documentos específicos encaminhados às escolas, ao final dos anos de 2004 e 2005, que dão orientações quanto às formas de enturmações, avaliações e produção dos dossiês. Estes documentos auxiliaram na análise de como as práticas escolares são pensadas enquanto estratégias²² para a “efetivação” da aprendizagem, de como os sujeitos são distribuídos, nos espaços e tempos, e compreendidos em seu desenvolvimento, conforme normas estabelecidas pelo conjunto de pessoas “responsáveis” pela educação (Secretaria Municipal de Educação, especialistas, professores/as, Equipe Diretiva). Tais normas são produzidas por discursos da Pedagogia e seus diferentes campos, porém, também, produtoras de práticas normalizadoras dentro da instituição escolar. O *Diário de Campo*, outro recurso utilizado, durante a produção de dados, agrupa um conjunto de anotações realizadas durante todos os momentos do processo de produção da pesquisa. Estas anotações foram realizadas, a partir daquilo que meu olhar de pesquisadora definia como importante para o tema pesquisado. Falas, situações vivenciadas e/ou observadas, descrição de lugares e pessoas, organização de dias e horários para a pesquisa, reflexões conceituais, questões, indicações de leitura, dúvidas, enfim, uma gama de pensamentos que hoje, junto com os demais materiais, dá corpo e memória ao que foi pesquisado. Algumas *entrevistas semi-estruturadas* foram feitas com professoras que trabalhavam nos espaços da sala de aula, no Laboratório de Aprendizagem e na Sala de Integração e Recursos, por considerar que esta forma de produção seria importante para perceber como estas profissionais pensavam as práticas por elas utilizadas e vivenciadas no

²¹ O termo *positividade* não é utilizado aqui como juízo de valor no sentido de positivo ou negativo. O sentido de positividade é utilizado tão somente para designar o sentido de produtividade.

²² Utilizo o termo *estratégia*, a partir de Foucault (1995, p. 247), que a define em três sentidos: “primeiro, para designar a escolha dos meios para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um *objetivo*. Para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; em suma, uma maneira pela qual tentamos ter *uma vantagem sobre o outro*. Enfim, para designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta, trata-se, então, dos meios destinados a obter *a vitória*. A estratégia se define, então, pela escolha das soluções vencedoras”. Foucault (2002a) escreve, também, que estratégia, nesta forma de compreensão, não possui um estrategista, pois, ao se definir uma medida central, encontram-se vários tipos de mecanismos de apoio que se empenham em contribuir, organizar, articular as formas pelas quais se chegará aos objetivos desejados, porém não será possível dizer quem concebeu estas técnicas e estes mecanismos. Eles estarão dispersos numa rede de micropoderes.

intuito de produzir “o máximo possível” a aprendizagem nos/as alunos/as a elas destinados/as. Foram também utilizadas, nesta dissertação, como elementos de análise, as *conversas informais* realizadas com estas mesmas professoras, com alunos/as e com a família das crianças. Todos estes materiais estão registrados, porém, nem todo o seu conteúdo foi utilizado. Os recortes e as escolhas do que poderia ou não ir para as análises é resultado de um longo processo de discussão antes e após a banca de qualificação.

Após esta produção e seleção de dados a serem analisados, para a dissertação foram escolhidas as seguintes práticas:

O *dossiê*: Prática que compõe diferentes registros das demais práticas. Aparece “desmembrada”, durante toda a dissertação, e está atravessada pelas análises das práticas que o compõem e que foram observadas e acompanhadas durante o segundo semestre do ano de 2004.

As práticas de sala de aula: Essas práticas foram analisadas a partir de seus registros, avaliações, situações cotidianas, organização do espaço e do tempo dos/as alunos/as para a produção de aprendizagem e normalidades, bem como através de cenas produzidas no cotidiano escolar.

O *conselho de classe*: Prática realizada, durante o final de cada trimestre, para avaliação individual da turma e dos/as alunos/as, conta com a presença de todos/as professores/as da turma da qual está sendo realizado o conselho. Nesta dissertação, aparecem registros e análises do conselho de classe, realizado ao final do ano de 2004, da turma que acompanhei no trabalho de campo. Este conselho tem a característica específica de avaliar cada aluno/a, conforme seu desempenho anual, posicionando-o conforme as categorias avaliativas indicativas para o ano seguinte²³.

As práticas da Sala de Integração e Recursos e do Laboratório de Aprendizagem: São os espaços especializados, cujas práticas de normalização estarão aqui analisadas através dos registros das observações, das falas das professoras envolvidas e dos encaminhamentos e registros realizados a partir da participação e desenvolvimento de aprendizagem dos/as alunos/as que freqüentam estes espaços.

As práticas de normalização familiar e de produção de professores/as: Serão discutidas e problematizadas através do que aparece registrado no dossiê e nas conversas realizadas com os pais das crianças e com as professoras que trabalham na sala de aula e na Sala de Integração e Recursos, durante diferentes momentos em que estive na escola. Estas práticas

²³ Estas categorias e classificações serão analisadas no quarto capítulo.

foram escolhidas por serem recorrentes nos dossiês e por se manifestarem de diferentes formas no cotidiano escolar, configurando estratégias de composição de forças para a produção de sujeitos aprendentes.

A partir da escolha das práticas que seriam analisadas, precisei organizá-las de forma a constituir os capítulos desta dissertação de modo que organizasse o que estava disperso. Numa tarefa de composições e aproximações, as unidades de análise das práticas assim ficaram distribuídas:

1) *Das práticas de sala de aula ao conselho de classe*: Nesse capítulo, foram utilizados para análise os registros avaliativos, realizados ao final de cada trimestre, em forma de fichas avaliativas; transcrições das práticas da sala de aula; registro de falas de aluno/as e de professoras durante a aula e durante o conselho de classe para encaminhamentos e avaliações dos/as alunos/as.

2) *Os espaços especializados*: A Sala de Integração e Recursos e o Laboratório de Aprendizagem são aqui definidos como espaços especializados, pois sua organização diferencia-se da sala de aula por atenderem alunos/as considerados/as com problemas de aprendizagem. Constam, nestas análises, os encaminhamentos feitos pelas professoras; conversas e entrevistas com as profissionais que trabalham na Sala de Integração e Recursos e no Laboratório; transcrições de aulas e falas de alunos/as. Utilizei-me, também, da descrição dos espaços por entender que a organização destes é uma prática pensada conforme os objetivos de cada local.

3) *A composição das forças*: Este capítulo conta com a análise dos registros de conversas informais com alguns familiares; entrevistas feitas pelas professoras e Equipe Diretiva da escola com os/as responsáveis; bilhetes destinados a atingir, o máximo possível, cada família; falas das professoras representantes da sala de aula e da Sala de Integração e Recursos, como forma de analisar como as práticas escolares operam disciplinando e governando esses corpos, compondo forças para a normalização dos sujeitos posicionados como não-aprendentes e tentando potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos/as alunos/as aprendentes.

Após apresentar, detalhadamente, o que pensei e como pensei a organização da dissertação, passo agora a falar sobre a ética da pesquisa, sem a qual não seria possível realizar aquilo a que me propus.

2.3 A ÉTICA NA PESQUISA

Não há princípios fixos que se possam aprender, memorizar e desenvolver para escapar de situações sem bom resultado e poupar-se do amargo gosto posterior (chame-o de escrúpulos, culpa ou pecado) que vem sem pedir na esteira das decisões tomadas ou realizadas. A realidade humana é confusa e ambígua, e também as decisões morais, diversamente dos princípios filosóficos éticos abstratos, são ambivalentes (BAUMAN, 2003b, p. 41).

Princípios éticos e normas morais não são categorias definidas e preexistentes que seguidas conforme padrões asseguram resultados perfeitos. Segundo Bauman (2003b), a ética na pós-modernidade²⁴ configura uma pluralidade de ações e possibilidades que não nos dão certeza dos meios que precisam ser utilizados para determinados fins, nem mesmo que estes fins serão os previstos no início do processo, já que os ideais humanos, os comportamentos, os pensamentos, as decisões tomadas pelos diferentes agentes nunca são passíveis de previsão. Com esta instabilidade, tornam-se obsoletos os ideais morais modernos, cuja universalidade configura as iniciativas e desejos éticos.

Numa sociedade na qual os efeitos de nossas ações estão cada vez mais entrelaçados a uma tecnologia que permite o alcance a um número cada vez maior de pessoas sem que saibamos exatamente a dimensão daquilo que fazemos na vida dos outros, “o significado ético de nossas ações atinge agora alturas sem precedentes” (BAUMAN, 2003b, p.248). Porém, as ferramentas morais que utilizamos para guiar nossas ações e relações ainda são as mesmas que a modernidade tratou de nos ensinar. Como afirma o mesmo autor:

A responsabilidade moral leva-nos a cuidar que nossos filhos sejam alimentados, vestidos, calçados; não nos pode, porém, nos oferecer conselho prático, quando se confronta com imagens paralisadas de um planeta exaurido, dessecado e superaquecido que nossos filhos e os filhos de nossos filhos herdarão e terão que habitar como resultado direto ou indireto de nossa presente negligência coletiva (p.248-249).

A incerteza dos efeitos das ações humanas leva à crise os argumentos sobre o que são o bem e o mal proferidos pela modernidade. A ética, desta forma, constitui uma pluralidade de caminhos a serem seguidos ou escolhidos, não podendo mais trabalhar com a previsão das certezas, ao contrário, a ética pós-moderna se preocupa em visualizar os efeitos futuros das

²⁴ Segundo o mesmo autor, a pós-modernidade pode ser considerada a modernidade sem ilusões, um mundo onde os mistérios não são mais tão desconhecidos e “neste mundo podem acontecer coisas que não têm nenhuma causa que as faça necessárias; e as pessoas podem fazer coisas que dificilmente passariam no teste de um propósito calculável, e nem se diga, racional” (2003, p.42). Portanto, a pós-modernidade caracteriza-se por sua efemeridade, pela fragmentação (de idéias, gestos, relações, etc.), pela descontinuidade nos tempos e espaços, “tornando efêmero e volátil o que se quer, o que se faz e o que se pensa [...] tornando obsoleto o jeito moderno e linear de planejar o futuro” (BARBOSA; CARVALHO, 2006c, p.1).

ações cometidas na perspectiva da incerteza e é com esta e sobre esta incerteza que a moralidade se constitui.

Com a “responsabilidade moral”²⁵ de lidar com as incertezas, num contexto de estranhamento, para preservar o coletivo, e evitar, o máximo possível, desagradáveis acontecimentos, durante e depois do processo de pesquisa, algumas atitudes foram escolhidas por mim para serem efetuadas e explicadas às pessoas integrantes da pesquisa.

Essa responsabilidade moral me exigia que as pessoas envolvidas no campo soubessem o que e como ia pesquisar. Ao mesmo tempo, é importante saber que contava com a aprovação das pessoas pesquisadas e, somente assim, nestas condições, produziria os dados investigados. Precisava, portanto, da autorização dos sujeitos pesquisados para, então, iniciar minhas observações e registros. Para tal, o Termo de Consentimento Informado²⁶ foi discutido e explicado a todos/as os/as envolvidos/as – professoras, equipe diretiva, responsáveis pelas crianças – para que eu pudesse analisar e ter em mãos o dossiê. Explicar às mesmas o que fazia e quais os meus objetivos de pesquisa foi algo que aconteceu durante todo o tempo de minha presença em campo. Conforme novos atores eram incorporados, o Termo era novamente explicado. Minha preocupação estava em deixar, o máximo possível, esclarecido para que estava ali e por que a participação deles/as era de fato muito importante. Comprometi-me a um sigilo completo e, devido a isso, os nomes serão omitidos e as pessoas serão nomeadas como da *Equipe Diretiva*, para fazer referência a qualquer uma das profissionais que desta Equipe eu tenha falado e *professoras* para qualquer profissional que trabalha nas práticas observadas. A escola é definida como uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e as crianças, cujos dossiês foram analisados, serão denominadas por nomes fictícios: *Henrique, Sofia e Luís*, assim como outros nomes serão, aleatoriamente, escolhidos conforme outras pessoas forem citadas²⁷.

Vidich e Stanford (2000) consideram que uma pesquisa qualitativa se apóia na observação e, como tal, utiliza para análise, por mais próxima que esteja dos/as pesquisados/as, a realidade do/a observador/a. O/A pesquisador/a é o sujeito que está no centro do processo e seu olhar é que estará impresso em suas análises. Assim, cabe destacar que, ao longo do processo, foram realizadas conversas (algumas informais) com pessoas

²⁵ Termo usado por Zygmund Bauman, em *Ética Pós-Moderna*, 2003b. Para Bauman (2003b, p.285), “a realidade é a mais pessoal e inalienável das posses humanas, e o mais precioso dos direitos humanos. Não pode ser eliminada, partilhada, cedida, penhorada ou depositada em custódia segura. A responsabilidade moral é incondicional e infinitiva, e manifesta-se na constante tortura de não se manifestar a si mesma suficientemente. A responsabilidade moral não busca resseguro para o seu direito de ser ou para escusas de seu direito de não ser. Está aí antes de qualquer resseguro ou prova e depois de qualquer escusa ou absolvição”.

²⁶ Os termos de Consentimento Informado estão nos anexos A e B.

²⁷ Sempre que citar nomes nesta proposta, opto por fazê-lo em itálico.

pesquisadas, principalmente, com as professoras que trabalham no Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos pela proximidade que estabeleci devido à minha entrada na escola como professora no ano seguinte à pesquisa de campo. Na medida do possível, alguns comentários acrescentaram-se às análises, retificaram algumas idéias, mesmo que estes comentários não estejam aqui descritos detalhadamente, pois, por questões éticas, optei em não descrevê-los. Eles foram importantes como elementos que me auxiliaram a modificar minha forma de olhar e realizar algumas análises. Histórias de alunos/as personagens dos dossiês, informações sobre suas famílias, sobre o funcionamento dos espaços observados, entre outros, contribuíram para que pudesse estar (re)pensando o que poderia ou não estar na dissertação, o que deveria ser modificado para a proposta da escrita do trabalho final.

Ficou decidido, também, que será feita, após a defesa da dissertação, a devolução do material analisado à Secretaria de Educação conforme o combinado: no momento em que fui pedir autorização para a entrada na escola, a coordenadora do departamento, onde fui atendida, solicitou que fosse entregue uma cópia para a biblioteca da Secretaria Municipal de Educação, para que ficasse com livre acesso às demais escolas da rede e para quem mais se interessasse em lê-la. Da mesma forma, combinei com a *Equipe Diretiva* de entregar uma cópia para a biblioteca da escola para ficar disponível aos/as professores/as, como também a possibilidade de apresentar o estudo realizado em reunião de formação de professores/as em dia marcado conforme calendário escolar.

Meu papel de pesquisadora esteve sob uma constante ação auto-reflexiva. Como diz Gastaldo e McKeever (2002, p.479), “a investigação qualitativa deve ser constituída por um constante processo auto-reflexivo para compreender as implicações éticas que seus métodos podem suscitar”²⁸. Os efeitos da investigação e da entrada em campo do/a pesquisador/a, assim como das formas que seu olhar registra as observações e análises, são permeados pelas incertezas dos acontecimentos. Neste contexto, então, fez-se necessário realizar escolhas (metodológicas, teóricas, de conteúdos a serem utilizados, excertos a serem expostos no trabalho, entre outras), definir diretrizes iniciais que, no decorrer da pesquisa, poderiam se modificar conforme acontecimentos vivenciados.

Porém, apesar de tentar organizar e racionalizar, o máximo possível, minhas ações, retomo o que Bauman (2003b) nos propõe sobre a ética pós-moderna. Não há como ter a certeza da infalibilidade, não há como afirmar que todos compreenderão meus propósitos à

²⁸ A tradução desta citação é de minha responsabilidade.

medida que procurei explicar os entendimentos e as experiências múltiplas, portanto, os/as envolvidos/as na pesquisa sabem o que faço, conhecem meu tema, mas o que lhes interessa disso, só a eles/as compete, não tenho como “medir” até onde me fiz compreender.

Mesmo que observemos escrupulosamente essas regras que todos ao nosso redor também as observem, estamos longe da certeza de que se evitarão conseqüências desastrosas. Nossas ferramentas éticas – o código de comportamento moral, conjunto das normas simples e práticas que seguimos – simplesmente não foram feitos à medida dos que atualmente possuímos (BAUMAN, 2003b, p.25).

Ao finalizar esta escrita, sobre a ética na pesquisa, proponho-me, na próxima seção, a explicar algumas idéias que considero, no momento, centrais sobre as escolhas conceituais e suas relações com as práticas escolares e a normalização dos corpos.

2.4 OS CONCEITOS: PRÁTICAS, CORPO E NORMA

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno (GOELLNER, 2003, p.29).

Quando falamos em corpo, usualmente, costumamos pensar apenas em sua constituição biológica, porém, como podemos perceber, no que indica Goellner (2003), na epígrafe acima, corpo é muito mais do que sua formação biológica, é também o que está à sua volta, o que se diz dele, é o que permitem, impõem ou possibilitem que ele faça:

O corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, as imagens que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos [...] é um sem limites de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2003, p.29).

O corpo, sobretudo, é histórico, produzido nas diferentes práticas culturais que investem sobre ele, nomeando-o, classificando-o, posicionando-o nos tempos e espaços sociais mais diversos. Suas marcas são produzidas, nos diferentes contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, portanto, constantemente (re)constituído. É possível, então, dizer, concordando com Goellner (2003, p.28), que o corpo não é dado naturalmente: ele é “provisório, mutável e mutante”; é produzido no percurso das práticas das quais faz parte, conforme as culturas das quais participa.

Numa perspectiva foucaultiana, matriz teórica aqui escolhida para desenvolver as análises desta dissertação, o corpo não pode ser percebido fora das práticas e das relações de poder. Michel Foucault (2003a) esclarece que seu trabalho não se situa na análise do corpo, nem na análise das instituições, mas antes nas práticas que se tornaram aceitáveis em determinado momento. Seu trabalho constitui uma análise de um regime de práticas, referindo-se às análises que realizou nas instituições penais (como o hospital, os hospícios, os quartéis, entre outras), afirmando que seu trabalho não era fazer uma análise das instituições, mas das práticas que se tornaram aceitáveis. Portanto, Foucault não se preocupava, especificamente, com o corpo dos sujeitos, mas com as relações de poder que se estabelecem e tornam possíveis certos efeitos nos corpos dos indivíduos. Assim, ao realizar uma análise, a partir deste olhar do autor, faço a relação com as práticas escolares, por entender que sua explicação do conceito de práticas abrange, também, as instituições escolares. As práticas, deste modo, são aqui entendidas, levando em consideração que seus efeitos estão nas prescrições do que se deve fazer (como devem funcionar, para que e para quem servem, que técnicas devem ser utilizadas) e na codificação do que se deve saber (quais as verdades que nelas são produzidas), olhando como elas se tornam aceitáveis. Estas práticas são produzidas no interior das instituições e não têm apenas como direção os projetos e propostas que as definem, mas têm suas próprias regras, normas e estratégias de funcionamento. Portanto, são constituídas e se constituem no interior de sua própria ação. Nelas encontramos a articulação, “o encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (FOUCAULT, 2003a, p.338). As práticas podem ser compreendidas, segundo o entendimento foucaultiano, como as formas que organizam o que os sujeitos fazem. Suas experiências, suas relações consigo mesmos e com os outros, seus modos de pensar, suas formas de agir. Em síntese, Castro (2004, p.274) escreve que Foucault compreende como práticas “a racionalidade ou a regularidade que organizam o que os homens fazem, têm um caráter sistemático e geral e que, por isso, constituem uma experiência ou um pensamento”²⁹.

O corpo, imerso nestas práticas, tem suas marcas a partir delas e por elas produzidas. O corpo torna-se, assim, “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização” (FOUCAULT, 2002a, p.22). Porém, é preciso pensar que assim como o corpo é constituído historicamente, as práticas também o

²⁹ A tradução dessa citação é de minha responsabilidade.

são. Elas são produzidas e produzem conforme os tempos e espaços. Portanto, o que somos, o que pensamos e o que fazemos é transitório, por isso, passível de mudanças. Nesse sentido, não seria condizente com essas idéias realizar uma pesquisa que tomasse o corpo como dado e acabado. Faz-se necessário, conforme Sant'Anna (1995), localizar e problematizar os saberes que tornaram possível a constituição de uma série de práticas que hoje nos parecem naturais ou não. A autora diz ainda que “o corpo é, ele próprio, um processo. Resultado provisório das convergências entre técnicas e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que à história” (SANT'ANNA, 1995, p.12). Portanto, ao olhar para os corpos, procuro percebê-los na relação das práticas nas quais estiveram e estão imersos num processo descontínuo que os tornam efeitos de suas operações.

Ao problematizarmos os efeitos das práticas sociais e culturais, veremos que, a partir do século XIX, as disciplinas abrem uma nova forma de tornar os corpos úteis e produtivos. Através das disciplinas, o *corpo-máquina*³⁰ passa a ser treinado, (re)treinado, reforçado. As disciplinas, técnicas, táticas e estratégias que controlam, o máximo possível, o tempo, o espaço e os movimentos dos indivíduos fabricam corpos, objetivando-os (produzindo saberes sobre e para os mesmos) e subjetivando-os (utilizando estes saberes na constituição destes corpos, posicionando-os e estabelecendo formas de ser). Para a disciplina, o foco de poder é o corpo do indivíduo, controlado de forma a se constituir como corpo dócil e útil. Ela produz uma anatomia política³¹ que relaciona poder, corpo e saber, tornando o poder não mais repressivo e opressor, porém, produtor. Portanto, a disciplina, conforme Ewald (2000, p.30), “obriga a conceber as relações de poder não como relações de repressão, de interdição ou de proibição, mas, muito mais profundamente, como relações de produção”. Nesta tecnologia de poder, a organização, distribuição, constante vigilância, formação e treinamento do corpo objetivam uma economia política na formação dos indivíduos. No entanto, diferentemente dos

³⁰ Goellner (2003) faz uma analogia do corpo em relação à máquina a vapor e explica que, para a ciência, a partir do século XIX, o corpo passa a ser compreendido como uma máquina produtora de energia, que deve ser trabalhada e educada para que ele se torne cada vez mais útil. Na mesma época, surgem as máquinas a vapor que, através da combustão do carvão, adquiriam energia para impulsionar navios e locomotivas, ou seja, a combustão produzia energia. Da mesma forma, o corpo passa a ser compreendido como uma máquina produtora de energia que, ao ingerir alimentos, transforma-os em energia produtiva direcionada tanto para sua produção fabril quanto para seu fortalecimento orgânico e melhoria de sua saúde. Foi com esta compreensão do corpo que ele se torna alvo de ensino e elemento importante e de destaque nos métodos disciplinares.

³¹ Segundo Ewald (2000), uma anatomia política é uma maneira de o poder se exercer, por isso confunde-se com o corpo político na medida em que ela cria um conjunto de técnicas, estratégias e táticas de ações sobre os corpos. Portanto, ela dedica-se a uma economia política “no sentido de análise dos modos de produção do poder, e ‘economia política’ do corpo, na medida em que os efeitos do poder são obtidos por investimento e submissão dos corpos, isto é, produção dos corpos, de almas, de idéias e de saber. Produzir, produzir sempre, tal é o único imperativo do poder” (EWALD, 2000, p.30).

períodos anteriores à tecnologia disciplinar³², o poder não mais emana de um centro único, notado na figura de um soberano, a relação existente conecta-se ao que conhecemos como “micropoderes” e, como afirma Ewald (2000, p.39), a “anatomia política estuda as numerosas relações que eles tecem entre si, desmancha-lhes as redes e as relações que o Estado e seus aparelhos com eles estabelecem, segundo seus objetivos estratégicos e suas invenções táticas”. Pode-se, ainda, dizer que esses “micropoderes” agem em função de regulamentos que organizam, classificam, hierarquizam, normalizam, moralizam, determinando atitudes, hábitos, jeitos de ser e fazer, categorizando e definindo aquilo que será aceitável ou passível de normalização. Assim, “o normal rejeitará o anormal, o integrado ao marginal, o inteligente ao ‘estúpido’, o trabalhador ao indolente, o racional ao louco” (EWALD, 2000, p. 41)³³. Dessa forma, a individualização e o controle dos corpos dar-se-á muito mais por observações, fiscalizações, comparações, tendo como referência a norma. Esta se constituirá como o instrumento de comunicação entre as individualidades produzidas pelas disciplinas, organizando e articulando as multiplicidades.

As disciplinas se empenharão em constituir um conjunto de técnicas e táticas de controle dos corpos³⁴. Dentre os recursos que ela utilizará, estão três grandes instrumentos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Podemos considerar esses recursos como práticas articuladas à norma, pois será com base nela que tais recursos serão utilizados pelas disciplinas. Dos três, será o exame o que combinará os demais. Nele articulam-se a vigilância constante dinamizada através de um contexto hierárquico – todos vigiam a todos

³² Em *Vigiar e Punir* (2002b), Foucault realiza uma genealogia do poder disciplinar onde podemos encontrar uma discussão do que ele denominou “suplício”, momento da história, anterior à emergência da disciplina, em que o poder de decisão de punição concentrava-se na figura de um soberano que definia se o indivíduo considerado culpado de seus crimes deveria ser ou não punido pelo ato cometido. Essa forma de punição constituía momentos públicos de sacrifício e dores físicas que levavam o indivíduo a confessar seu crime e, portanto, sofrer, na medida do possível, as mesmas dores que havia feito a vítima sofrer. Era, portanto, o soberano quem decidia se o culpado viveria ou morreria.

³³ Vemos em *Vigiar e Punir* (2002b) como as disciplinas invertem o eixo político de individualização. Nas sociedades de soberania, os indivíduos eram marcados pelo poder de que dispunham. Quanto mais eram detentores do poder, mais eram marcados como indivíduos. Rituais, cerimônias, excessos de despesas, laços de vassalagem e suserania, “nomes de família” eram apenas alguns procedimentos que demarcavam a individualização ascendente, colocando em destaque sempre a figura do soberano. Já com a sociedade disciplinar inverte-se o poder que passa a ser descendente, ou seja, o poder exerce-se de forma mais invisível, mais funcional, tendo a norma como referência, portanto, individualiza-se mais por fiscalizações, por medidas comparativas, por observações. “Num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e delinqüente mais que o normal e o não-delinqüente. É em direção aos primeiros que se voltam em nossa civilização, todos os mecanismos individualizantes” (FOUCAULT, 2002b, p.160-161).

³⁴ As disciplinas podem ser compreendidas como os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2002b, p.118). Dentre as principais características da disciplina, estão: a arte da distribuição espacial dos indivíduos; o controle exercido sobre o desenvolvimento da ação e não sob seu resultado; implica uma vigilância constante dos indivíduos e um registro contínuo (FOUCAULT, 2002a).

num processo de produção incessante de olhares ininterruptos e detalhistas. Olhar disciplinador que tudo vê e nada lhe escapa, conferindo às disciplinas um poder cuja característica se explica por sua distribuição no espaço e no tempo; um poder circulante, que funciona, permanentemente, num movimento em que “é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo” (FOUCAULT, 2002b, p.148).

A sanção normalizadora é um tipo de ação disciplinar que tem por característica o uso das micropenalidades, ou seja, punir os “menores crimes” através de ações correspondentes ao que foi realizado – se o erro está na escrita, o indivíduo deverá escrever novamente; se foi na cópia, deverá copiar; se foi na relação com o outro, deverá desculpar-se, etc. Funciona, na sanção disciplinar, toda uma forma de controle dos desvios, de uma observação e investigação do que está inadequado à regra. No entanto, o fato de a sanção caracterizar-se pelo uso da punição não significa que ela seja repressiva, que seu castigo seja aleatório; ela possui o caráter de correção, utiliza-se da repetição pelo exercício contínuo e insistente. Assim, divide os indivíduos em grupos, classifica-os em quadros prescritivos, avaliativos, divide-os entre bons e maus, competentes e incompetentes. Numa escola, os/as alunos/as serão distribuídos/as conforme suas habilidades, avaliados/as pelo que produzem, como se comportam, e aqueles/as que estiverem fora do padrão estarão sujeitos às correções da sanção, que se empenhará em normalizá-los/as o máximo possível.

Será, portanto, o exame que comporá todas essas características, pois “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles serão diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2002b, p.154). A escola tornar-se-á um espaço examinatório à medida que, cada vez mais, se valerá da avaliação, descrição e classificação para, então, utilizar-se da comparação de um em relação a todos podendo, dessa forma, medir e sancionar as aprendizagens, os comportamentos, as habilidades.

O exame não se contenta em sancionar o aprendiz; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos (FOUCAULT, 2002b, p.155).

O exame caracteriza-se por tornar o campo de visibilidade sobre os indivíduos mais descentralizado. O olhar aqui não emana de um único centro: ele está sobre e entre todos. Cada um é visto sem cessar nas suas mais diferentes capacidades e incapacidades, captando todos e cada um, num processo contínuo de objetivação. No entanto, para que sua objetivação obtenha sucesso, cada indivíduo passa a fazer parte de um registro completo. A

individualidade entra num campo documentário. Segundo Foucault (2002b, p. 157), “o ‘poder da escrita’ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina”. Tal escrita acumulará uma gama de registros, documentos, informações sobre cada indivíduo, objetivando-o e fixando-o ao sistema institucional, extraindo deles o máximo de saber possível, transformando cada um num “caso”, pois a técnica da escrita possibilita conhecer o indivíduo em sua singularidade. Apresenta, de acordo com o mesmo autor (2002b, p.158), “o indivíduo tal como ele pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros em sua própria singularidade”, funcionando como um processo de objetivação e de sujeição.

A prática do exame marcará continuamente cada indivíduo, observando-o e avaliando-o para saber se está conforme a norma, a média desejada. O poder da escrita terá uma função política, a partir do final do século XVIII, e, principalmente, a partir do século XIX, por ser utilizada como meio de estudar cuidadosamente a vida daqueles considerados à margem da sociedade: os loucos, os delinquentes, as crianças, o condenado. Descrições e relatos biográficos se constituirão como meio de melhor conhecer, avaliar, fixar e normalizar o indivíduo³⁵.

O poder normalizador se utilizará da economia da visibilidade para fabricar indivíduos, objetivando, classificando, tornando visíveis de forma a poder aplicar com maior eficácia os meios de normalização. A norma age sobre os indivíduos à medida que são reconhecidos enquanto grupo. Ela individualiza e torna comparável ao mesmo tempo. Ao comparar, classifica os sujeitos em relação a um determinado grupo, aborda desvios, tornando a relação cada vez mais fortemente estabelecida de uns com os outros. Destaca Ewald (2000, p.86):

O que é uma norma? Um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridades, sem verticalidade.

Porém, é necessário ressaltar, como faz Ewald (2000), que norma não é sinônimo de disciplina. A disciplina diz respeito ao corpo individual, age sobre os corpos com o objetivo

³⁵ Em *Os anormais*, Foucault apresenta uma série de exames psiquiátricos cujos registros tornaram-se elementos significativos de análise dos pacientes considerados delinquentes, doentes mentais e criminosos. Através destes registros, foi possível estudar como a Psiquiatria, a Medicina e o Poder Judiciário compreendiam os delitos cometidos, fixavam, classificavam e posicionavam cada indivíduo conforme suas ações ali registradas, assim como as intervenções que seriam feitas para a possível normalização destes indivíduos. Como exemplo de uma obra que contempla não apenas os relatos médicos e judiciais, mas, também, relatos biográficos que auxiliaram a melhor conhecer, avaliar e aplicar meios de normalização, destaco: FOUCAULT, Michel. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. Ed. 7 Graal Editora, 2003c.

de controle dos mesmos. A norma é referente a uma medida comum³⁶, uma forma de reflexão de um grupo tendo a si mesmo como referência.

Com o advento da industrialização, cada vez mais crescente, há uma significativa transformação nas formas de investimento sobre os corpos. Além do *corpo-máquina*, o *corpo-espécie* passa a ser, também, um dos investimentos das estratégias de controle. Articulam-se daí as tecnologias disciplinares, referentes à disciplina e às tecnologias de regulação, ou o que Foucault denominou de biopoder. Sem excluir a tecnologia disciplinar, o biopoder ergue seus esforços sobre a regulação da população. Sua preocupação está concentrada na vida das populações, no homem-espécie. Segundo Foucault (2002d, p. 289),

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença.

Assim, vemos fortalecer-se a biopolítica da espécie humana que se constitui como a forma de articular o poder através de diferentes estratégias para o “cuidado da população”. “A biopolítica é o manejo do poder sobre a vida”³⁷, manejo que extrai da população o máximo de saberes para a sua regulação e controle. Surgem, deste período, condições que fizeram da norma importante elemento de regulação da população: o conceito de população como meio de referir-se à coletividade, ao corpo social; os fenômenos coletivos referentes ao nível – principalmente de saúde – da massa populacional; as ações políticas preocupadas com a previsão, prevenção, estimativas, estatísticas, médias e categorias de controle que se referem e se direcionam à globalidade dos fatos.

³⁶ Para Ewald (2000), a norma, enquanto medida comum, se estabelece a partir de três características: 1) Ela torna possível a *constituição de campo homogêneo de positivities*, ou seja, a norma é a medida que institui, ao mesmo tempo, um princípio de visibilidade e de comparabilidade. Torna visível o comparável. O autor destaca que a visibilidade normativa “é sem limites. O seu apetite de saber é insaciável. Nada é suscetível de o deter” (p.111). Para tanto, dá o exemplo da segurança: à medida que uma população está sujeita a algum tipo de risco, ela será alvo de constantes e incessantes processos de controle, observação e vigilância. Quanto mais saberes forem passíveis de serem extraídos sobre e para cada indivíduo e para o todo da população, maior é a possibilidade de normalização; 2) A segunda característica da norma é a *relatividade*, ela não pretende vigorar eternamente. Não é imutável, sua capacidade de “acompanhar” a mobilidade dos acontecimentos a faz “superior” à lei. “A norma deve o seu valor ao fato de não estar fora do tempo” (EWALD, 2000, p.114). 3) Por fim, a terceira característica da norma equivale ao fato de que a sua relatividade não implica em um relativismo desmedido, incontrolado, nem mesmo sua transformação é arbitrária. A permanência da norma é longa e se modifica através de micropoderes sem causar mudanças bruscas nos acontecimentos. É possível ainda ressaltar que a prática da medida comum corresponde a uma linguagem comum. Não é possível pensar uma sociedade sem essa medida comum, ela é, conforme Ewald (2000, p.123), “aquilo que enlaça, permite a troca, a comunicação”, forma uma rede de normas que se comunicam, mas nunca se sobrepõem.

³⁷ Anotação realizada em aula, durante o seminário avançado “Os Anormais e a Educação”, ministrado pelo Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto, no período de 2004/2.

Dreyfus e Rabinow (1995) e Portocarrero (2002) explicam que o que caracteriza o biopoder é a crescente importância da norma que classifica e distribui os indivíduos em um campo de utilidade e valores, traçando como uma de suas principais características o controle das anormalidades sociais. Será com a expansão do que se considerarão anormalidades, através da constituição de quadros estatísticos e parâmetros de normalidades, que o poder de normalização se expandirá. As tecnologias do biopoder tratam de definir, cientificamente, as anormalidades/normalidades, dando origem a um corpo de especialistas (médicos/as, psiquiatras, psicólogos/as, professores/as, pedagogos/as, psicopedagogos/as), investindo na criação de instituições disciplinares preocupadas com a normalização dos corpos, controlando, cada vez com maior eficiência, a vida da população. As tecnologias de normalização, assim, tornam-se instrumentos de controle, classificação e criação de anomalias dentro da sociedade: o louco, o perverso, o doente, o delinquente são categorias de anormalidades produzidas pelas Ciências Humanas que instituíram a necessidade de não apenas identificar as anormalidades, mas, sobretudo, de conhecer, em sua individualidade e especificidades, o sujeito considerado anormal para, dessa forma, poder agir com maior eficácia em sua reabilitação: não bastava mais a punição, era preciso reabilitar o indivíduo anormal.

Novas formas de valorização e hierarquização surgem com as práticas do biopoder: processos de reclusão, exclusão e inclusão passam a fazer parte das práticas de normalização. Há uma nova lógica do poder, não mais excludente, repressivo, negativo, como ocorria com o poder soberano, mas um poder

positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que multiplica a partir de seus próprios efeitos [...] Um poder que não é ligado ao desconhecido, mas, ao contrário, a toda uma série de mecanismos que asseguram a formação, o investimento, a acumulação, o crescimento do saber (FOUCAULT, 2002c, p.60).

Na era do biopoder, avalia-se, classifica-se, categoriza-se sem cessar cada membro da sociedade, investe-se sobre seus corpos, esquadrinha-os, criam-se estratégias de produção de saberes sobre a população para fazê-la viver “mais e melhor”. Esse poder, segundo Dreyfus e Rabinow (1995), expandiu-se com a promessa de proteger a população e torná-la, o máximo possível, saudável. Esse exame constante faz com que os indivíduos entrem em um “campo de regularidade” (FOUCAULT, 2002c, p.58), para que se saiba quem está ou não conforme as normas estabelecidas. Com essa finalidade, surgem as campanhas em prol da “melhoria” da qualidade de vida, estratégias de controle e regulação da massa populacional, através de

programas como controles estatísticos, campanhas de natalidade, de aprendizado de higiene e medicalização da sociedade. Já desde esta época – o período de industrialização – como muito bem nos aponta Foucault (2002d), a preocupação com a vida implicava um olhar sobre a velhice, as enfermidades, as diversas formas de anomalias, enfim, sobre o indivíduo que sai do campo da produtividade, exigindo do Estado a produção de mecanismos como seguros, poupança individual e coletiva, entre tantos outros mecanismos de segurança que se estendem até os dias atuais. Entre os mais conhecidos estão as campanhas de amamentação, as do Ministério da Saúde sobre HIV/AIDS³⁸, drogas, gravidez na adolescência, etc..

Essas estratégias de controle cumprem, também, a função de produzir saberes sobre e para a população a qual se deseja normalizar. A institucionalização desses saberes torna possível, como destaca Portocarrero (2002), em *Arquivos da Loucura*³⁹, a implantação de locais específicos para o atendimento de pessoas consideradas anormais num processo de medicalização e psiquiatrização da sociedade. É possível, ainda, concordar com a autora quando afirma que o campo da anormalidade se constitui quando este conceito aparece como uma categoria médica ao ser compreendido como um desvio da normalidade. Primeiramente, na Medicina, como um *déficit* biológico e, na Psiquiatria, como um desvio moral, uma defasagem no psiquismo do indivíduo. Portanto, a anormalidade será considerada “deficiência, uma regressão do desenvolvimento do homem, sendo os anormais, por esta razão, denominados ‘deficientes mentais’” (PORTOCARRERO, 2002, p.61-62). Será possível distinguir na sociedade o normal e o patológico, aplicando toda uma série de mecanismos de normalização na conduta dos sujeitos.

Quero destacar, com relação aos mecanismos de normalização, o que Canguilhem (2002) discute, em seu livro *O normal e o patológico*, ao apresentar a relação entre os termos *norma* e *normal*. Ele refere-se ao segundo termo – normal – como produzido pela linguagem popular através de duas instituições: a instituição pedagógica e a instituição sanitária. A reforma destas duas instituições, no século XIX, exigirá a racionalização política e econômica que levará a um processo geral de normalização com a instalação e o domínio da Educação com as escolas normais, da Medicina com a organização hospitalar e psiquiátrica, da

³⁸ Sobre uma discussão mais aprofundada sobre as biopolíticas de HIV/AIDS, destaco, novamente, a Tese de Doutorado de SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção; 1986-2000*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

³⁹ O livro citado trata-se de uma pesquisa sobre a História da Psiquiatria, tendo como principais fontes de análise a produção de Juliano Moreira, um dos mais importantes psiquiatras brasileiros. Com inspiração foucaultiana, a autora desenvolve a descontinuidade dessa história, e destaca a emergência do conceito de anormal, enquanto psicopatologia, como vetor para que a Psiquiatria passe a atuar em setores da sociedade que não sejam apenas os hospitais psiquiátricos.

produção industrial e do exército. Essa maquinaria, com suas práticas de normalização social, irá causar cada vez mais efeitos nas diferentes instâncias da população.

Ao discutir sobre a normalização, o autor acrescenta a discussão sobre o conceito de norma ao defini-lo no sentido de correção. Ela – a norma – não rejeita, nem reprime, ela se fundamenta na lógica da prevenção, intervenção e transformação. Para melhor compreendê-la, devemos buscar sua lógica na relação normal-anormal. Esta relação não é de exterioridade ou contradição, mas de polaridade e de inversão. Age de forma a tentar unificar as desavenças, as diferenças, pois é a isso que ela se propõe: regular, unificar. A norma só pode ser considerada como tal ao ser escolhida como referência, como preferência de uma coletividade e como “instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório” (CANGUILHEM, 2002, p.212).

O mesmo autor ainda explica que “a possibilidade de referência e de regulação que ela oferece contém – pelo fato de ser apenas uma possibilidade – a latitude de uma outra possibilidade que só pode ser inversa” (CANGUILHEM, 2002, p.212). Com isso, é possível afirmar que o normal e o anormal são da mesma natureza. A norma integra tanto o normal quanto o anormal, e suas diferenças estão num grau de limites, muitas vezes, estreito e tênue, que não pode ser medido por uma lei da natureza, porém, tão-somente por uma relação do grupo consigo mesmo. Como contribui Ewald (2000, p.87), “nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro”. Diferentemente do que, muitas vezes, costumamos pensar, o anormal está na norma: o gênio e o idiota, o anão e o gigante, o aprendente e o não-aprendente, o louco e o são, todos estão na norma. Ela toma e quer tomar para si a totalidade, por isso, ela individualiza, torna acessível e visível todo e qualquer indivíduo em sua singularidade, classificando, medindo, comparando, diferenciando, nomeando. Para Foucault (2002b, p. 154), o “poder da norma funciona dentro de um sistema de igualdade formal, pois, dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a graduação das diferenças individuais”. Por sua estrutura reguladora, sempre prevê, dentro de suas regras, quais serão as possíveis anormalidades. Assim, o anormal, enquanto negação do normal, pode ser considerado posterior ao normal, porém, é a possibilidade de existência da anormalidade que provoca uma intenção normativa. O anormal, portanto, é, logicamente, o segundo, mas, existencialmente, o primeiro. O sentido da existência de uma norma é o fato de que algo não estará aos moldes daquilo que ela prevê e o normal será tomado como ponto de referência para aquilo que ainda não pode ser considerado como tal. Ele será, por conseguinte, a exibição e a extensão da norma (CANGUILHEM,

2002). Esta tratará de igualizar e desigualizar ao mesmo tempo, tomando medidas de comparação, a partir de um determinado juízo de valor. Podemos dizer que é um operador do pensamento que classifica conforme suas regras, tomando o normal como ponto de referência. O anormal, assim, é posicionado como aquele que desvia do ponto de referência, “que está fora da via que encaminha para a normalidade”⁴⁰.

Os conceitos de normal e anormal se constituem, enquanto conceitos aceitos e naturalmente estabelecidos na sociedade, ao abordarem, a partir dos estudos de Quêtelet, estatístico francês, sobre as variações da constituição física do homem, estabelecendo uma curva simétrica que denominou *curva binominal* ou *função de densidade de Gauss*, ao comparar indivíduos de uma mesma população, fixando categorias normais para a constituição do corpo humano. Tal comparação permitiu anunciar níveis de desvios e a criação do *homem médio*. O homem médio, segundo Quêtelet, seria aquele que, em relação a determinadas características, encontra-se mais ou menos dentro do padrão previsto para o seu desenvolvimento. Dentre as medidas estabelecidas, em um grande número de indivíduos, aqueles que variam dentro dos limites determinados, para mais ou para menos, foram denominados como homens médios. Nestes testes, quanto maiores forem as medidas realizadas, maior será a nitidez com que deverá aparecer o tipo geral. Ao estabelecerem-se características médias ao desenvolvimento, a noção de desvio torna-se importante na caracterização e definição do que hoje conhecemos como biometria. Como aponta Canguilhem (2002, p. 124), “para Quêtelet a existência de uma média é o sinal incontestável da existência de uma regularidade [...] uma média que determina desvios tanto mais raros quanto mais amplos forem é, na verdade, uma norma.” Com a teoria do homem médio, Quêtelet aborda o modo moderno de individualização, a definição deste homem médio corresponde ao que hoje consideramos normal e anormal. No entanto, sua teoria toma uma dimensão muito maior que apenas a de denominar características individuais. Tais características estabelecem uma estatística, definem probabilidades sociais, pois cada indivíduo é comparado em relação ao grupo ao qual pertence e não em relação a si próprio e sua natureza específica. Ao pensar o homem médio, pensam-se formas de governo da população.

Após estas considerações, creio que será mais fácil anunciar e definir o normal, a

⁴⁰ Anotação realizada, durante o seminário avançado “Os anormais e a educação”, ministrado pelo Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto, no período de 2004/2.

partir do seu sentido etimológico⁴¹: de *normalis*, de *norma*, regra – que é conforme a regra, regular. Norma – esquadro. Portanto, é normal o que não se inclina nem para a direita, nem para a esquerda, que está sempre num justo meio-termo.

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 lado cuja variedade e disparidade se apresentam em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho (CANGUILHEM, 2002, p.211).

Assim, a partir do século XIX, normal já não se relacionava mais apenas à regra, à retidão, mas à média. A palavra norma se expande e dá origem a outras expressões: normalidade, normativo, normalização. Não será mais um sinônimo de regra, mas uma maneira de produzir, de designar certos tipos de regras. Ao tomar como referência a média, ela aborda e valoriza as oposições entre normal e anormal, entre o normal e o patológico. O espaço social ganha cada vez mais destaque no que se refere às normas estabelecidas. As práticas sociais, as condutas humanas, os gostos, o funcionamento das instituições, e como diz Ewald (2000, p.80), “a higiene, o urbanismo, a segurança em matéria de poluição ou de energia nuclear, a qualidade dos produtos tanto quanto a proteção dos consumidores, tudo isso procederia, indefinidamente, de decisões normativas”. A norma não pode ser considerada um conceito estático, ela funciona em meio às relações de poder, portanto, conduz e é conduzida, produz e é produzida e, por sua vez, estas relações se estabelecem e se constituem a partir do estabelecimento de práticas culturais que funcionam nas diferentes instituições sociais: família, escola, hospitais, presídios, igrejas, associações, entre outras. A sociedade, portanto, ao se tornar normativa, permite que suas instituições atuem através de práticas de normalização, tornando-as redundantes umas às outras. Por isso, não devemos estranhar que a escola se pareça com a prisão, com o exército ou com o hospital.

O monstro humano, a primeira figura estudada por Foucault, não se refere unicamente a uma noção médica, mas a uma infração da lei, uma noção jurídica. Sua existência infringe tanto as leis da sociedade como as leis da natureza. O monstro é um misto: quem é, ao mesmo tempo, homem e animal, homem e mulher, vida e morte. Quem não possui os braços, as pernas ou possui uma deformidade qualquer é um monstro.

⁴¹ Estas considerações etimológicas encontram-se, segundo Canguilhem, em LITTRÉ, E. e ROBIN, Ch.. *Dictionnaire de médecine, chirurgie, pharmacie, de l'art vétérinaire et des sciences qui s'y rapportent*, Paris, J. – B. Baillière, 1873, 13ª ed. Totalmente revista. E, em LALANDE, A.. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 2 vol. E um supl., Paris, Alcan, 1938, 4ª ed.

Monstro é a irregularidade que une as leis naturais e as leis da sociedade. Assim, o doente não é um monstro porque, mesmo estando ou sendo doente, a lei civil o prevê. Porém, aquele que transgredir a previsão da lei civil e da natureza, ao mesmo tempo, é um monstro. É um monstro porque o direito não sabe o que fazer, nem sabe como agir, torna-se imóvel frente à situação monstruosa. “Transgressão, por conseguinte, dos limites naturais, transgressão das classificações, transgressão dos quadros, transgressão da lei como quadro: é disso de fato que se trata a monstruosidade” (FOUCAULT, 2002c, p.79). Temos, para isso, o exemplo dos irmãos siameses, citado por Foucault (2002c): um deles, ao cometer um crime, faz com que a justiça não saiba o que fazer em relação às implicações da lei neste caso. Se condenar à morte o assassino, punirá, ao mesmo tempo, um inocente; se poupar o inocente, deixará de punir o criminoso.

A partir do século XIX, a monstruosidade passa de uma monstruosidade-jurídica para uma monstruosidade-moral. Deixa de ser uma monstruosidade da natureza, da desordem da espécie para transformar-se em uma monstruosidade do comportamento, da criminalidade, da irregularidade. O criminoso, agora, é um monstro que corrompe com as leis jurídicas, com as leis do comportamento, que promove a doença social.

Outra figura, apresentada por Foucault (2002c), é o anonista ou masturbador. Este elemento tinha como referência não mais a sociedade, como no caso do monstro, mas o núcleo familiar, suas relações mais íntimas, seus cuidados específicos. O corpo físico, a saúde da criança toma uma importância significativa e as relações familiares se estreitam, o adulto pai, mãe serão os responsáveis pelo bom desenvolvimento de seus/suas filhos/as. A sexualidade será, neste caso, a origem das anormalidades, das doenças que possam apresentar tanto as crianças como os adultos que serão investigados em suas anomalias através de suas relações e características de vida de quando eram crianças. Esta nova forma de compreensão do corpo da criança faz modificar o que até então eram práticas das famílias mais abastadas: costumavam contratar babás e amas de leite para cuidar de seus/suas filhos/as. Considerados, a partir dos finais do século XVIII e início do XIX, como a origem dos problemas de saúde encontrados nas crianças e denunciados como “os iniciadores da devassidão” (FOUCAULT, 1997, p.65), forma-se, neste período, uma nova concepção de organização familiar, próxima ao que hoje vivemos e fomos criados⁴².

O que se esboça através desta campanha é o imperativo de uma nova relação pais-filhos, mais amplamente uma nova economia das relações intrafamiliares: solidificação e intensificação das relações pai-mãe-filho; inversão do sistema das

⁴² Sobre as formas de reorganização familiar no Brasil, estarei discutindo no sétimo capítulo dessa Dissertação.

obrigações familiares; aparecimento do princípio de saúde como lei fundamental dos vínculos familiares, distribuição da célula familiar em torno do corpo – e do corpo sexual – da criança; organização de um vínculo físico imediato, de um corpo-a-corpo pais-filhos em que se julgam, de maneira complexa, o desejo e o poder; necessidade, enfim, de um controle, de um conhecimento médico externo para arbitrar e regular essas novas relações entre vigilância obrigatória dos pais e o corpo tão frágil, irritável, excitável das crianças. A cruzada contra a masturbação traduz a organização da família restrita (pais, filhos) como um novo aparelho de saber-poder.

O indivíduo a corrigir é mais recente que o monstro, aparece em consonância com as tecnologias disciplinares de adestramento do corpo e do comportamento, preocupadas em resolver o “problema” daqueles que escapam da normatividade estabelecida. Seu contexto fixa-se nas instituições sociais: a família, a rua, o bairro, a escola, os hospitais, a polícia, etc. Diferentemente do monstro, que não era tão freqüente na sociedade, o indivíduo a ser corrigido caracteriza-se por ser mais recorrente. Foucault (2002c) destaca que, por ser tão corrente, ele torna-se regular em sua irregularidade. Tal regularidade torna-o cotidiano, próximo da regra, familiar e, por isso, difícil de serem dadas provas de sua incorrigibilidade. Esta incorrigibilidade é o que torna o indivíduo a corrigir um anormal, na medida em que todas as táticas utilizadas para sua correção fracassaram, por isso “o que define o indivíduo a ser corrigido é que ele é incorrigível” (FOUCAULT, 2002c, p.73). Por ser considerado incorrigível, ao seu redor serão necessários investimentos de correção, uma nova tecnologia de educação e (re)educação. Constitui-se em torno dele um jogo entre a corrigibilidade e a incorrigibilidade que dará suporte às instituições que surgirão, no século XIX, com práticas específicas para os indivíduos considerados anormais. “Monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX, também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção. Eis o ancestral do anormal do século XIX” (FOUCAULT, 2002c, p.73).

Este indivíduo incorrigível – o anormal do século XIX – será criado e recriado; ficará marcado pelos saberes e práticas médicas, judiciárias e pelas demais instituições que irão rodeá-lo. O incorrigível nascerá das práticas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, dos saberes científicos que se foram constituindo aos poucos, no decorrer desse mesmo século, preocupados em definir categorias de normalidades e anormalidades passíveis de serem tratadas.

Com atenção, será possível perceber, no decorrer destas considerações sobre o conceito de *norma*, *normalidade* e *anormalidade*, que estas noções não nasceram da área do direito, mas da Medicina e da Psiquiatria. Foi na história dessas duas ciências que Foucault buscou elementos para compreender as condições de possibilidade da existência e configuração

desses termos que compõem todo um conjunto de saberes a respeito do desenvolvimento humano, do corpo a ser educado, disciplinado, normalizado. A própria noção de desenvolvimento emerge com significativa importância de forma a permitir que a Psiquiatria se expandisse para outras instituições que não fossem apenas os hospitais psiquiátricos. A psiquiatrização da infância eclode, produzindo saberes sobre o desenvolvimento infantil que servirá, também, como base para a análise dos comportamentos considerados anormais dos adultos.

A infância como fase histórica do desenvolvimento, como forma geral do comportamento, se torna o instrumento maior da psiquiatrização. E direi que é pela infância que a Psiquiatria veio a se apropriar do adulto e da totalidade do adulto. A infância foi o princípio da generalização da Psiquiatria; a infância foi, na Psiquiatria, como em outros domínios, a armadilha de pegar adultos (FOUCAULT, 2002c, p. 386-387).

Desta psiquiatrização nasce o que ainda conhecemos como média de desenvolvimento e as anormalidades não mais serão consideradas doenças, mas “estados” em que se encontram os indivíduos dentro da média determinada para o desenvolvimento. Esta média de desenvolvimento estabelecerá categorias e desvios em relação a uma norma; desvio que não será considerado doença, porém, mesmo não sendo doença, também não será “normal” – temos daí o sujeito considerado anormal.

A Psiquiatria abre, a partir de então, suas possibilidades de compreensão e utilização do conceito de norma. Esta será compreendida, por um lado, a partir da Medicina como regularidade funcional, que considerará o normal oposto ao patológico, e, por outro, como regra de conduta, ao considerar, no campo das anormalidades, todos os desvios de comportamentos, de habilidades, desordens, esquisitices, etc. (FOUCAULT, 2002c).

Em consonância com isso está a noção de instinto, conceito complexo, definido como o vetor da anormalidade do século XIX. Será através do instinto que a Psiquiatria passará a estudar e a analisar o anormal em seus atos mais cotidianos, mais corriqueiros: dos grandes monstros se passará a olhar para os pequenos anormais. Será nas pequenas tarefas, nas condutas mais familiares, que a Psiquiatria direcionará o seu olhar, tentando levar para o campo da inteligibilidade o que parecia crime sem razão, comportamento não-explicável, nem para o jurídico, nem para a Psiquiatria. A desordem, a indisciplina, confusões diárias e familiares, a indocilidade, a agitação passam a fazer parte dos interesses da Psiquiatria e os instintos humanos utilizados como elementos que possibilitam a explicação para os desvios das condutas. Não sendo possível medicalizar com eficácia o instinto, era necessário tentar eliminá-lo ou diminuí-lo, criando estratégias de controle que o amenizasse de seus

comportamentos mais desastrosos para a sociedade. Nessa perspectiva, no mesmo período em que a medicalização da sociedade está em vigor e em que a biopolítica preocupa-se em articular técnicas de regulação, cura e normalização da população, surge como tecnologia de controle dos instintos a eugenia⁴³ — que fez fortalecer a estatística por acreditar ser sua principal função melhorar a qualidade de vida da humanidade na esperança de que um dia ela possa ser normal (SKLIAR, 2003).

Este mesmo autor afirma que, através da eugenia, agrupavam-se as características indesejadas de forma que cada categoria de anormal poderia ser descrita da mesma forma. Por exemplo, os criminosos eram denominados com um mesmo texto, avaliados e encaminhados da mesma forma. Os eugenistas, sobretudo, acreditavam que as anormalidades poderiam ser hereditárias. Assim, campanhas de controle de natalidade, esterilização de criminosos, retardados e restrições de imigração, foram considerados esforços importantes para a “melhoria” da hereditariedade humana. Por isso, dirá Foucault (2002c), que o eugenismo consagra-se como a tecnologia do instinto, pois, ao tentar controlá-lo, investia-se em formas de depuração e purificação da raça.

Considero, ainda, importante destacar sobre isso que, segundo Schwarcz (2004), a eugenia passou a cumprir papéis importantes na sociedade: como ciência promovia uma nova compreensão da hereditariedade humana na tentativa de controlar os nascimentos indesejados e como movimento social investia em uniões consideradas saudáveis para a população e condenava os casamentos considerados nocivos à sociedade.⁴⁴

Ao percorrer a história da Psiquiatria, não é de se estranhar que esta tenha sido considerada a ciência e a técnica dos anormais, das anormalidades e que outras instituições de normalização, como os presídios, as escolas, o exército, os hospitais, tenham-se utilizado de suas técnicas e saberes para a produção de sujeitos sociais normalizados. Atualmente, podemos perceber que a escola, instituição que aqui interessa analisar, utiliza, em suas práticas, diversas técnicas de normalização oriundas dos saberes médicos e psiquiátricos.

⁴³ Schwarcz (2004), em sua pesquisa sobre a constituição das raças como condição de teoria científica, destaca que Francis Galton foi o criador da expressão *eugenia*, em 1883. *Eu*: boa; *genus*: geração. Galton, conhecido como especialista em estatística, geógrafo e naturalista, escreveu seu primeiro livro, tendo como foco principal a eugenia, em 1865, após ler a “A origem das espécies”, de Darwin. Em seu livro, argumentava que as habilidades naturais dos homens eram derivadas de suas heranças genéticas. Dessa forma, as restrições de casamentos inter-raciais passaram a se constituir como fundamentais na purificação da raça humana. Da mesma forma, as restrições em relação aos alcoólatras, epiléticos e alienados, tinham como objetivo transformar a raça humana o mais perfeita possível.

⁴⁴ A esse processo denominou-se *determinismo racial* ou *darwinismo social*, também conhecido como *teoria das raças*, o qual via a miscigenação de forma pessimista “já que se acreditava ‘que não se transmitiriam caracteres adquiridos’, nem mesmo por meio de um processo de evolução social. Ou seja, as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro” (SCHWARCZ, 2004, p.58).

Categorias de desenvolvimento, técnicas e métodos de aprendizagem, encaminhamentos para especialistas da área médica (psicólogos/as, psiquiatras, psicopedagogos/as), organização de espaços especializados com o interesse de normalizar aqueles/as alunos/as considerados/as desviantes da média estabelecida, seja em termos de conduta unicamente ou em relação à sua aprendizagem, são marcas de um conjunto de poderes e saberes dedicados a produzir uma sociedade medicalizável, protegida e curável.

Historicamente, constitui-se uma linguagem comum, que define o que é ser normal ou anormal, possibilitando a normalização dos desvios. A norma será, assim, um princípio geral de comunicação que permite normalizar cada indivíduo em relação a um princípio que é inteligível a todos. Somente dessa forma, quando algo torna-se compreensível e aceito por todos, é que será definido enquanto uma norma.

Normalizar é instituir a linguagem que lhes permitirá entenderem-se e formar sociedade. Aliás, o ato essencial da normalização é provocar o acordo acerca desse código, fazer que se torne comum a todos, como o que isso subentende do ponto de vista das maneiras de pensar e dos valores (EWALD, 2000, p. 103-104).

Na Pedagogia, a aprendizagem tornar-se-á elemento comum e instrumento de governo⁴⁵ do indivíduo e da população, cada vez mais técnicas, estratégias e métodos estarão se destacando e contribuindo para um controle mais eficaz da conduta e das habilidades humanas. A infância institucionalizada passa a se constituir como objeto das tecnologias de normalização e os espaços para os anormais – como institutos psicopedagógicos⁴⁶ — se expandem e se naturalizam como necessários para curar e normalizar estes sujeitos.

Com essas considerações, passo a pensar junto com o/a leitor/a sobre as tramas desta pesquisa, as possíveis discussões que ela pode suscitar para o campo educacional e para as práticas escolares as quais me proponho a analisar.

2.5 ABRINDO TRILHAS: AS TRAMAS DA PESQUISA

E todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho
Eles passarão
Eu, passarinho!
Mário Quintana⁴⁷

⁴⁵ Discutirei sobre esse assunto mais detidamente no terceiro capítulo.

⁴⁶ Cabe salientar que o curso de Psicopedagogia, atualmente, tem deixado de se destacar apenas em nível de especialização e ganha terreno na formação de profissionais em nível de graduação. No Rio Grande do Sul, com mais destaque temos a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, que congrega o curso de Psicopedagogia como uma das habilitações de graduação da Faculdade de Educação. O UNILASALLE, Centro Universitário La Salle/RS, oferece o curso de Psicopedagogia como formação específica de graduação.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.releituras.com/mquintana_menu.asp>

Ao final deste capítulo, gostaria ainda de escrever algumas palavras sobre o que denominei *Abrindo trilhas: as tramas da pesquisa*. Ao me referir às tramas da pesquisa, anuncio os elos, as composições, as possibilidades, os limites e as extensões que este tema de pesquisa tem proporcionado. Apresento as trilhas que fui abrindo durante o caminho da pesquisa.

Durante este período de estudos para escrita da proposta de dissertação e agora para escrita dessa versão final, fui, aos poucos, delineando composições possíveis para a discussão do que venho pesquisando. Mesmo antes de escrever a proposta de dissertação e já bem no início do curso (primeiro semestre de 2004), posicionava-me na tentativa de produzir algo que pudesse dar início às discussões sobre a aprendizagem e a normalização dos corpos. Trabalhos apresentados em eventos, artigos publicados, propostas de minicursos e oficinas⁴⁸ foram dando a forma, o desenho, fazendo-me pensar e repensar o que hoje aqui discuto e do que me proponho a discutir após o término da dissertação.

Trabalhar com as relações entre práticas escolares, aprendizagem e normalização dos corpos não foi uma tarefa muito fácil na perspectiva que adotei: o campo dos Estudos Culturais e os estudos de Michel Foucault. Poucas são as produções que se detêm, sob esta

⁴⁸ BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. *Governamentalidade moral em escolas por ciclos de formação*. Trabalho apresentado no I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação: poder, identidade e diferença. ULBRA/Canoas – 2004. O texto original foi apresentado como trabalho final para o Seminário “A fabricação do corpo nas práticas culturais da família, mídia, tecnociência, educação escolar, saúde...”, ministrado pela Prof^a Dr^a Nádia Geisa de Sousa, no período de 2003/1. _____. *Cenas de um corpo não alfabetizado*. Trabalho apresentado no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. PUC/PR – Curitiba, 2004. _____. *A correta distribuição das coisas*. Texto apresentado no Seminário Internacional - Foucault Perspectivas. UFSC/Florianópolis, 2004. _____. *Práticas escolares de alfabetização: o troca-troca produzindo identidades*. Texto apresentado no 15º Congresso de Leitura do Brasil. USP-Campinas/SP, 2005. _____. *Marcando corpos: cenas de um conselho de classe*. Trabalho apresentado no II Fórum Nacional de Educação: Formação, Trabalho e Educação. ULBRA/ Torres, 2005 _____. *O Conselho de Classe: prática escolar e produção de identidades*, artigo publicado na revista eletrônica Conteúdo Escola, 2005 e disponível em www.conteudoescola.com.br. _____. *Corpos Marcados: práticas escolares e produção de identidades*. Oficina para formação de professores na Escola Estadual Baltazar de Oliveira Garcia, 2005. _____. *Cenas de sala de aula: práticas escolares e produção de sujeitos*. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2005 e publicado em formato de artigo no Vol. 1, n.1 da UNIrevista, disponível em http://www.unisininos.br/publicacoes_cientificas/ _____. *Práticas escolares e normalização familiar*. Trabalho aceito para a apresentação no I Congresso Internacional de Educação, Gravataí/RS, 2005. _____. e CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Práticas do cotidiano escolar. Entre corpos disciplinados e identidades constituídas*. Texto apresentado no Congresso Internacional Cotidiano - Diálogos sobre Diálogos, UFF – Niterói/RJ, 2005. _____. *O cotidiano das práticas escolares: entre corpos disciplinados e identidades constituídas*. Publicado na revista eletrônica Espaço Acadêmico, 2005 e disponível em www.espacoacademico.com.br/049rea.htm. _____. *Produzindo identidades: algumas práticas escolares disciplinando os corpos infantis*. Minicurso ministrado no II Fórum Nacional de Educação: Formação, Trabalho e Educação. ULBRA – Torres/RS, 2005. _____. *Práticas escolares: governando famílias e crianças*. Trabalho apresentado na semana científica UNILASALLE, Canoas/RS, 2005. _____. *Algumas questões para pensar as práticas escolares. Sobre o tempo e o espaço na contemporaneidade*. Artigo publicado no jornal A Página da Educação. Portugal, fevereiro/2006. _____. *E a escola ainda pode continuar a mesma?* Zero Hora, 03/02/2006. _____. *Em busca da ordem: tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares*. Publicado na revista eletrônica Espaço Acadêmico, 2006a. Disponível em www.espacoacademico.com.br/049rea.htm>

perspectiva, a discutir esta temática dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁴⁹, portanto, ousei escrever sem me propor a dar opiniões ou soluções para o que se denomina problema de aprendizagem ou para resolver o que fazer com as crianças posicionadas como não-aprendentes. A proposta desta dissertação é poder problematizar, fazer pensar o que sempre nos parecia tão natural e “fácil” de realizar, já que se torna corriqueiramente familiar no contexto educacional. No entanto, não quero pretender levar a luz aos pouco iluminados. Como diz Foucault (2003a, p.347):

Meu projeto está longe de ter tal envergadura. Ajudar, de uma certa maneira, para que se escamem algumas “evidências”, ou “lugares-comuns”, no que se refere à loucura, à normalidade, à doença, à delinquência e à punição [à aprendizagem, à não-aprendizagem, às práticas escolares]; fazer juntamente com muitos outros, de modo que certas frases não possam mais ser ditas tão facilmente, ou que certos gestos não mais sejam feitos sem, pelo menos, alguma hesitação; contribuir para que algumas coisas mudem nos modos de perceber e nas maneiras de fazer; participar deste difícil deslocamento das formas de sensibilidade e dos umbrais de tolerância etc. – não me sinto em condições de fazer mais do que isso.

Durante este período, pude vivenciar minha condição de pesquisadora e intelectual⁵⁰. Condição que tenho construído, ao longo desta caminhada, pois, como diz Foucault (1981, p.2), fazer a crítica não consiste apenas em mostrar se as coisas estão boas ou não, mas, ao contrário, é preciso procurar em quais “evidências, familiaridades de modos de pensamentos adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam”. Portanto, “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais”. É tentar mostrar que aquilo que se institui como verdadeiro não o é verdadeiro em si, não tem uma essência, mas é produzido a partir de pensamentos que delineiam, articulam, conduzem formas de pensar, de fazer, de entender certas práticas culturais que sempre nos pareceram tão evidentes.

Com estas palavras não quero dizer que os sujeitos escolares (alunos/as, professores/as, funcionários/as, etc.) estão fadados a um tipo de controle normativo inelutável, sem escapatórias; que o poder da escola e de suas práticas determina, irrevogavelmente, o destino daqueles que dela fazem parte. Um poder sem precedentes, repressivo e que não permite

⁴⁹ Destaco como trabalho realizado sobre aprendizagem, numa perspectiva pós-estruturalista, de inspiração foucaultiana, a dissertação de LOPES, Maria Isabel. *Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

⁵⁰ Utilizo o termo *intelectual* com base em Foucault (2002a). Nessa obra, ele dirá que o intelectual não é aquele que se empenha em dar conselhos, mas cabe a eles encontrar “as táticas, o projeto, os alvos de que necessitam” (p.151). A tarefa dos intelectuais será a de, através de uma visão larga e densa do presente, localizar onde estão os pontos frágeis ou fortes relacionados aos poderes. Enfim, dirá Foucault, “fazer um sumário topográfico e geológico da batalha [...] Eis o papel do intelectual. Mas de maneira alguma, dizer: eis o que vocês devem fazer!” (p.151).

qualquer tipo de saída. O que procuro mostrar é que as práticas escolares e seus efeitos estão imersos em relações de poder positivas, ou seja, relações produtivas, relacionais e que só existem porque existem também múltiplos pontos de resistências. É na possibilidade da existência de resistências que o poder se constitui, caso contrário, ele não seria relação de poder, porém, força unilateral de dominação incontrolável. Isto, para Foucault, evidencia um outro tipo de poder, a violência. Diz o autor:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (2003a, p.232).

E, assim, para que haja este tipo de poder, não pode haver um centro de onde emane todo o poder. Ele existe nas diferentes instituições e não apenas no Estado. Na escola, o poder está nas relações entre os/as alunos/as, os/as professores/as, funcionários/as, equipe diretiva. O poder, afirma Foucault (2003d, p.89), “está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”. Assim, será nas relações de força, entre esses diferentes poderes, que se constituirão as práticas e seus efeitos, e, por sabermos que só há relação de poder onde há resistências⁵¹, é que podemos pensar que há possibilidades de mudanças. Temos, portanto, que tentar perceber os pontos de resistências para que possamos pensar outras possibilidades. Como temos escrito em outros textos:

Na escola, nos planejamentos curriculares, no cotidiano de convivência, enquanto professores/as [funcionários/as, aluno/as, pais, mães, etc.], apesar daquilo que consideramos necessário para a organização de nosso trabalho, [e de nossas convivências] cabe compreender que podemos inventar uma outra forma, um outro jeito de ser aluno/a e professor/a (BARBOSA; CARVALHO, 2006a, p.4).

Nesse sentido, penso que uma pesquisa que problematize as práticas escolares e as formas como as mesmas operam para a constituição de corpos normalizados, faz-se necessária em um contexto em que, muitas vezes, acreditamos ser natural e óbvio o que fazemos em sala de aula, o que e como registramos os encaminhamentos propostos, os métodos e técnicas de ensino, o que dizemos e pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros.

⁵¹ As relações de poder, de acordo com Foucault (2003d), não existem sem uma correlação de forças contrárias. Essas resistências, entretanto, não são oriundas de um lugar específico, mas estão disseminadas em diferentes pontos onde se estabelecem as relações de poder. As resistências não são exteriores às relações de poder, pois onde há poder há resistências. “Os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento” (FOUCAULT, 2003d, p.92).

Nesse capítulo, portanto, procurei apresentar como foi possível constituir essa pesquisa, os caminhos, as trilhas, as possibilidades para que este trabalho chegasse ao seu final de forma que, ao leitor, fosse possível, na medida do possível, compreender o que aqui me proponho.

3. ESCOLA, APRENDIZAGEM E O GOVERNO DA POPULAÇÃO

Instalando-se na contramão do tempo, Foucault pode historicizar a figura do homem e, rindo dos discursos solenes que narram nossas origens como uma evolução natural e um progresso evidente, pôde mostrar que essa forma moderna de subjetividade não é natural, como se acreditou por longo tempo, mas que foi historicamente construída, juntamente com o movimento de sua naturalização, isto é, com a invenção da idéia de natureza humana, inscrita retroativamente no passado e eternizada por um discurso histórico legitimador do presente (RAGO, 2005, p.43).

Ensinar e aprender, no contexto educacional, são expressões que ganham força a partir de uma época em que a escola se constitui espaço legítimo de educação das crianças e jovens: a Modernidade⁵². A escola, como hoje a conhecemos, não tem um tempo tão longínquo. Sua constituição, como espaço de seqüestro⁵³ dos sujeitos aos quais lhe cabe ensinar determinadas aprendizagens, se constituiu e, ainda se constitui, através de descontínuas práticas sociais, econômicas e políticas. Carrega, em sua história, marcas da vontade de poder/saber de diferentes grupos, culturas, políticas, pedagogias, que se formaram e reformaram, produzindo espaços, tempos, saberes e sujeitos que, como diz Varela (1995, p.39), “se cruzam, se imbricam e se ramificam no interior das instituições educativas”.

Dessa forma, podemos entender que as condições de possibilidade, que fazem a escola hoje ser compreendida como espaço naturalizado de aquisição de aprendizagens, através de métodos e técnicas pedagógicas específicas, são oriundas de muitos lugares e saberes, que, longe de serem linearmente estabelecidos, foram se constituindo numa trama desregrada e descontínua.

⁵² Destaco que, para Foucault, diferentemente de alguns autores que trabalham com a História, a Modernidade é compreendida muito mais como uma forma de pensar e sentir do que propriamente a determinação de um período cronológico da história. Para o autor, a Modernidade constitui uma determinada forma de ser, escolhas e atitudes dos sujeitos que marcaram e ainda marcam jeitos de “agir e se conduzir” (FOUCAULT, 2005, p.342). Porém, destaco que, neste capítulo, a forma como utilizo o período, denominado como Modernidade, serve para marcar uma época histórica específica.

⁵³ Foucault (2003b) apresenta a expressão *instituições de seqüestro*, caracterizando-as com as seguintes funções: primeiramente, controlam a vida dos indivíduos através da extração máxima do seu tempo, tempo de vida que deverá se transformar em tempo de trabalho; segundo, controlam os corpos dos indivíduos para que se tornem corpos produtivos; terceiro, criam um tipo de poder polimorfo e polivalente constituídos pelos poderes econômico, político e judiciário que são atravessados pelo poder epistemológico, poder de extrair um saber dos indivíduos e sobre os indivíduos submetidos a práticas de observação contínua. Nesta terceira função, “temos a transformação do tempo de vida [para que] se torne tempo de trabalho; do tempo de trabalho [para que] se torne força de trabalho; da força de trabalho [para que] se torne força produtiva, tudo isso é possível pelo jogo de uma série de instituições que esquematicamente e globalmente, as define como instituições de seqüestro.” (FOUCAULT, 2003b, p.122). Uma discussão sobre as instituições de seqüestro e suas relações com a escola e as práticas escolares podemos encontrar em CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Educação Infantil: Práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

Pensar a escola e a aprendizagem, nesse perfil irregular, parece ser, num primeiro momento, desgastante e desconfortável, pois fomos educados/as dentro de um padrão moderno de educação que trabalhou, e ainda trabalha, sob uma perspectiva de ordenação: ordenação dos espaços, das pessoas, dos gestos, dos conhecimentos⁵⁴. Fomos ensinados/as a pensar ordenadamente, encontrando justificativas e origens para todos os fatos que constituíram e constituem nossas formas de ser e fazer. Assim, fomos constituídos/a, num tempo linear, compreendidos/as, através de saberes que nos produzem sujeitos de uma dada forma, com características específicas em cada momento da vida. A Modernidade e suas práticas nos ensinaram que o que somos ou fazemos hoje é oriundo de um dado lugar, de ações específicas e nossas escolhas são resultado de uma história com elementos postos em fila, por “ordem de tamanho”, sem considerar que cada elemento desta fila é específico e também sofre modificações, não permanecendo da mesma forma ou tamanho até o final. Dessa forma, a ordem moderna movimenta-se em uma confortável previsibilidade ao mesmo tempo em que “busca”, no passado e, por vezes, o condena, justificativas para o presente sempre inacabado. Ela organiza, controla e estabiliza as ações na tentativa de evitar o caos ou a surpresa do acaso. Bauman (1999, p.10) contribui com essa idéia ao dizer que

um mundo ordeiro é um mundo no qual ‘a gente sabe como ir adiante’ (ou, o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir – *com certeza* – de que modo prosseguir), um mundo no qual sabemos como calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as relações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem, no geral, constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros.

Minha escrita, neste capítulo, é inspirada na forma genealógica com que Michel Foucault⁵⁵ pensa os acontecimentos, embora não pretenda fazer uma genealogia, pois isso demandaria muito tempo e tantas outras informações sobre estes temas da escola e da

⁵⁴ Veiga-Neto (1996), ao realizar sua pesquisa sobre “A ordem das disciplinas”, destaca que, na produção do sujeito disciplinar, cuja sociedade moderna tratou de investir, dois eixos se complementam e relacionam: a *disciplina-corpo* e a *disciplina-saber*. A *disciplina-corpo* diz respeito aos espaços e tempos que o corpo está submetido, ao controle de seus gestos e de suas condutas, individualizando-os e singularizando-os. A *disciplina-saber* refere-se à articulação e organização dos saberes, às formas como eles se imbricam e se inter-relacionam, produzindo, constantemente, diferentes discursos. Podemos encontrar essa discussão em Castro (2004) e Varela (1995).

⁵⁵ Retomo que as obras de Foucault são divididas em três períodos denominados *Arqueologia*, *Genealogia* e *Ética*. Para esta pesquisa, utilizo, em maior quantidade, as obras localizadas no domínio genealógico. Para mais detalhamento sobre os domínios de Foucault: Veiga-Neto (1996; 2003). Reafirmo que, para Foucault (2005, p.264), a genealogia não busca uma origem para os fatos, detém-se nas “meticulosidades e nos acasos dos começos”. Ela trabalha “na articulação do corpo com a história e, deve mostrar o corpo inteiramente marcado pela história, e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2005, p.267).

aprendizagem⁵⁶. Saliento que me inspiro em sua forma descontínua de pensar a História, buscando rasgos da conformação da escola, da aprendizagem e da Pedagogia.

A organização e disciplinarização dos saberes que circulam no espaço escolar se configuram através de atravessamentos de práticas diversas constituídas nas constantes mudanças nos diferentes âmbitos das sociedades. Embalada pelo sentimento de infância⁵⁷, a Modernidade traz, em seu bojo, a possibilidade da constituição da “ciência pedagógica”, que se empenha em educar as crianças, futuros adultos ativos e produtivos na sociedade. A “escolarização dos saberes”, como aponta Varela (2002, p.87), é oriunda desta nova “concepção de infância [...] vai-se produzir uma separação cada vez mais marcada entre o mundo dos adultos e o das crianças, e vai surgir a necessidade de delinear, de pôr em ação, novas formas específicas de educação”. É com esse sentimento e a vontade de saber sobre esses indivíduos, agora percebidos como diferentes, com características específicas, inocentes, despreparados que o saber se pedagogiza, colocando em ação novas formas de educação, novas instituições educacionais. A Pedagogia, assim, se constitui como ciência, como moral e como uma política do conhecimento que estará a serviço da educação da infância, na medida em que cada vez mais se preocupará em conhecer “as crianças, seu corpo, seus desejos, seus brinquedos, seu pensamento, suas capacidades intelectuais” (KOHAN, 2003, p.94), aspectos entrelaçados com tantas outras práticas que, relacionados, investem na produção de um determinado tipo de sujeito, numa forma específica de ser criança.

A história da Pedagogia tem, na escola, o espaço elaborado para colocar em prática o que os saberes da sociedade moderna, sobre a infância, vinham definindo como elementares

⁵⁶ Um estudo mais detalhado sobre a genealogia da escola e da aprendizagem encontramos em: CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Campinas: UNICAMP: 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

⁵⁷ Importante destacar que a emergência do sentimento de infância estabelece-se no decorrer dos períodos históricos. Como aponta Dornelles (2005, p.13), “a emergência da infância vai-se produzindo no interstício desses séculos (XVI e XVII), em cada momento histórico, fixando em cada ritual, impondo obrigações e direitos, estabelecendo marcas nas coisas e nos corpos”. Essas considerações tornam compreensível que a emergência difere do fato de tentar se encontrar uma origem para a conformação desse sentimento de infância, uma essência para sua existência. Para Foucault (2005, p.269), a emergência “é a entrada em cena de forças, é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria”. Podemos, ainda, dizer que o sentimento de infância está articulado a todo um aparato político, econômico e social que vê na criança o elo entre o adulto bem formado e o desenvolvimento social. Como dizem Dornelles (2005) e Donzelot (2001), inventá-la foi uma estratégia de governo para tirar as crianças das condições consideradas desastrosas para a sua educação: os hospícios de menores abandonados, criação de filhos de famílias ricas por amas-de-leite e a educação dita “artificial” das famílias abastadas e, sobretudo, o alto índice de mortalidade infantil. Mais discussões sobre este assunto, poderemos encontrar em Áries (1981); Corazza (2000); Barbosa (2000); Narodowski (2001).

para o que podemos chamar de educação civilizada da criança. Ao encerrá-la entre muros e paredes,

A escola foi institucionalizando-se como espaço de confinamento e de produção de sentidos sobre a infância, que dizem respeito às formas como as crianças são entendidas na sua relação com os adultos e com as maneiras como estes ordenam o mundo em que vivemos. No entanto, esta situação não apenas passa a constituir novos olhares sobre a infância como, ao ser institucionalizada, adquire novos significados e a criança agora, encerrada na escola, é compreendida através de categorias de desenvolvimento. A atividade escolar, assim, produz o que hoje chamamos de aluno (BARBOSA;CARVALHO, 2005, p.1).

Em *Vigiar e Punir* (2002a), Michel Foucault nos apresenta como as técnicas de disciplinarização dos indivíduos investiram na distribuição dos corpos no espaço, na organização do tempo, na vigilância contínua, na seleção, classificação e organização de conhecimentos moralizantes “necessários” para a fabricação de um sujeito dócil e útil. Essa disciplinarização, mostra o autor, deu-se através de variadas estratégias em diferentes instituições: hospitais, hospícios, prisões, colégios, porém, foi a escola a instituição que mais se dedicou a produzir saberes sobre e para os indivíduos, pois era nela que passariam as crianças e os/as jovens, a maior parte do tempo de seus dias.

Essa descoberta do corpo do indivíduo como objeto de poder está relacionada com transformações geográficas, econômicas, políticas, sociais, culturais⁵⁸ e pedagógicas. Ocorrem tais mudanças, no âmbito pedagógico, pois se produz, a partir dessas, inúmeras outras surgidas com a Modernidade, uma nova necessidade de educação do homem, o qual deveria ser educado, formado, para atuar numa sociedade que passa a “sonhar” com uma evolução econômica e social. O exercício do poder “se distribui capilarmente pela sociedade, através de um sistema de controle, de instituições, delegados à elaboração do consenso e à elaboração de uma lógica estatal na sociedade em seu conjunto” (CAMBI, 1999, p.198).

Ao explicitar como a disciplina investe nos corpos dos indivíduos, Michel Foucault (2002b) também esclarece quais as técnicas disciplinares que atuam sobre os corpos e como eles realizam este investimento. Sua expressão maior está sob o caráter da observação de uma anatomia política do detalhe⁵⁹ que se empenha na produção do sujeito moderno. Entre essas

⁵⁸ Em CAMBI (1999), o destaque de cada uma dessas mudanças são reconhecidas como momentos que se articulam e contribuem para o que o autor nomeia de “Revolução da Modernidade”. Encontramos, também, a relação dessas características com a emergência das escolas infantis em: CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

⁵⁹ Para Foucault (2002b), a expressão *anatomia* abre brechas para ampliar o sentido que tomam as disciplinas, pois uma anatomia refere-se, na Medicina, ao ato de abrir cadáveres para esmiuçá-lo, conhecê-lo, decifrá-lo. Por isso, as disciplinas podem ser consideradas pelo filósofo, uma anatomia política do detalhe, à medida que seu poder age sobre os corpos de forma analítica e detalhada. Ratto (2004, p.16) contribui com tal proposição ao

táticas, destaco de sua obra três características que considero relevantes para o estudo proposto aqui nesta dissertação: a *arte das distribuições*, procedimento que distribui os indivíduos num espaço racionalmente organizado para a obtenção do máximo possível de controle e visibilidade dos sujeitos. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 2002b, p.123), idéia que se torna o princípio do quadriculamento que controla a dispersão inadequada, os agrupamentos indesejados, a ineficiência da aprendizagem. “Bem localizados”, os indivíduos ocupam os espaços da forma mais útil possível. Vemos, assim, o estabelecimento de categorias de indivíduos e grupos identificados pelo espaço que ocupam numa série quase interminável de categorias. Ordenar os/as alunos/as por fileiras apresenta-se, no século XVIII, como uma forma de repartição no ambiente escolar, constituindo, assim, com esse espaço serial,

uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2002b, 126).

O *controle da atividade*, outro procedimento sobre o qual a disciplina atua, se manifesta, principalmente, por uma regulação contínua e ininterrupta do tempo. Nos finais do século XVIII e ainda mais no século XIX, como decorrência principal da industrialização, torna as ações, no interior das instituições, controladas por uma eficácia do tempo. Através do tempo cronológico regulado pelo relógio, as instituições produziram uma dada forma de converter o tempo humano em tempo útil e eficaz. Gestos combinados, corpos atentos numa escola, agora de ensino mútuo, que

foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre, regulava o contraponto das operações feitas, ao mesmo tempo por diversos grupos de alunos sob a direção de monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades mútuas, mas ordenadas; e, por outro lado, o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude (FOUCAULT, 2002b, p.131).

enunciar que “o que é próprio das disciplinas é debruçar-se sobre os corpos individuais em uma perspectiva microscópica, detalhista, abordando-os nos detalhes, de modo extensivo, intermitente, cotidiano”. O fato das disciplinas atuarem de forma tão detalhada e constante sobre os corpos que pretende disciplinar, faz com que ela elabore um conjunto de saberes que tornam estes corpos inteligíveis, dóceis e úteis.

Em *a organização das gêneses*, a seqüenciação, a segmentação, a organização em séries distribuem o tempo de forma cada vez mais controlada e passam a compor a prática pedagógica. Atividades graduadas, classificação dos indivíduos, conforme os resultados das provas a que eles eram submetidos, categorização dos/as alunos/as, conforme a série que freqüentavam, tudo isso promove uma escola com o tempo disciplinar progressivo. A instituição escolar, dentre outras instituições, assume um tempo “evolutivo” relacionado ao tempo social, que assume uma característica de progresso e que vê, no indivíduo e na sua “boa educação”, aquele pelo qual será possível conquistar o progresso da sociedade. Adquirir um aparelho eficiente é o objeto da disciplina que, pela *composição das forças*, organiza e produz seus mais diferentes componentes, práticas e estratégias. O corpo, assim, torna-se peça fundamental da máquina social. A maquinaria escolar, entretanto, utiliza-se desses mesmos recursos, recompõe suas estratégias, segmenta seus espaços, distribui seus tempos, categoriza conhecimentos, enfim, produz sujeitos normalizados para a nova sociedade moderna. Entende-se que o corpo e os conhecimentos já não mais seriam separados: para educar o corpo, fazia-se necessário uma gama ordenada de saberes a serem ensinados para a moralização e normalização das crianças e jovens, futuros adultos civilizados.

Agora, com o sistema de governo que se instala com a Modernidade, o poder age sob uma perspectiva de descentralização, ou seja, um poder que age em muitos lugares, através de diferentes instituições, um poder capilar, microfísico em que o desejo do Estado de governar os sujeitos e as populações pressupõe outros olhares sobre as formas de educação e distribuição dos saberes “com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e pô-los a seu serviço” (VARELA, 2002, p.90).

Nesse contexto, a aprendizagem escolar constitui-se num dispositivo de regulação e normalização da população, através da ação sobre os corpos dos indivíduos escolares; e a emergência de técnicas, métodos e teorias, que se preocupavam em compreender melhor o sujeito escolar para melhor normalizá-lo, toma cada vez mais importância na história da Pedagogia.

3.1 O DISCIPLINAMENTO DOS SABERES E A PRODUÇÃO DO SUJEITO ANORMAL

Durante a Modernidade, especialmente a partir do final do século XVIII e impulsionado pelas mudanças nos diferentes âmbitos das sociedades, como já referi anteriormente, o Estado, como nos mostra Foucault (2002d), passa a interferir direta ou indiretamente sobre a produção dos saberes sob quatro operações fundamentais: primeiro, eliminação e

desqualificação daqueles saberes considerados irredutíveis e dispendiosos economicamente. Saberes considerados inúteis para os interesses e perspectivas de “evolução” e desenvolvimento da sociedade; segundo: normalização desses saberes, considerados úteis, de forma que possibilitem comunicar-se entre si, que se tornem intercambiáveis e ajustáveis uns aos outros; terceiro: classificação hierárquica desses saberes. Mesmo que intercambiáveis, eles serão, poderíamos dizer, organizados em uma escala que vai do mais específico ao mais geral, dos mais subordinados aos mais formais; quarto: a centralização dos saberes que permitirá, na sua organização interna, transmitir em uma forma piramidal os conteúdos de cada saber.

Esse disciplinamento dos saberes estabelece condições de possibilidade para o surgimento de diferentes práticas e instituições que tratarão de intensificar o estatuto de cientificidade desses saberes, agora organizados em disciplinas. Os saberes pedagógicos são oriundos, de certa forma, desse disciplinamento dos saberes que tornou possível eleger o que deveria ser considerado importante em cada área e como deveria ser utilizado. Como nos diz Varela (2002, p.93), a Pedagogia “racionaliza uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão”. Complementa, ainda, afirmando que a disciplinarização dos saberes leva a um disciplinamento dos sujeitos que articulados dão possibilidades de pôr em evidência as Ciências Humanas e todo um conjunto de conhecimentos específicos destinados a produzir saberes sobre os sujeitos, criando condições para adentrar no campo da *expertise*. Conforme Foucault (2002d, p.218), “a ciência, como domínio geral, [...] vai formular problemas específicos ao policiamento disciplinar dos saberes: problemas de classificação, problemas de hierarquização, problemas de vizinhança, etc.. Tal disciplinamento torna a educação escolar reduto tanto da hierarquização e normalização dos saberes como da disciplinarização dos sujeitos.

A organização e disciplinarização dos saberes que circulam no espaço escolar se configuram através de atravessamentos de práticas diversas constituídas nas constantes mudanças nos diferentes âmbitos das sociedades. Dessa forma, o sujeito infantil passa a ser percebido como alguém especial, diferenciado, que necessita ser educado, cuidado, ensinado. A sociedade, inspirada pela industrialização e pelo progresso, investe em “fabricar” indivíduos que lhes sejam úteis e produtivos. Assim, a escolarização torna-se parte desses interesses, preocupando-se em formar, desde a tenra idade, sujeitos que, através do trabalho, contribuam para o sucesso econômico e político. A criança, agora escolarizada, passa a ser

objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento as quais se ramificam com o intuito de agir sobre o corpo infantil em estado escolar.

Trago o que Varela (1995) fala sobre um dos momentos de produção de saberes sobre a infância e a condição da criança, enquanto aluno, quando, em princípios do século XX, na conformação da sociedade ocidental, se fazia necessário escolarizar as crianças da classe popular, visto que a Revolução Industrial produzia uma nova ordem para a sociedade, uma ordem da produção, a preocupação com a economia, acréscimo e manutenção da riqueza, uma sociedade baseada no contrato social, no qual o controle era agora estabelecido através de uma individualização cada vez maior. Retomam-se, dessa forma, autores preocupados em contribuir para a formação humana. Entre os mais conhecidos e com maior influência na Pedagogia atual, temos Comenius com sua *Didática Magna* e Rousseau com *Emílio*.

Foi, com maior ênfase, a partir dessas obras escritas por esses dois autores, que, ainda, atualmente, percebemos heranças nas práticas escolares, como: a distribuição por idades e fases do desenvolvimento, a aliança família-escola, a distribuição cronológica do tempo escolar, a constituição de grupos homogêneos de alunos/as para o melhor ensino a todos/as de tudo que é considerado importante para sua formação, a graduação de atividades e ensino de conteúdos. Enfim, ir à escola passou a constituir-se condição indispensável à civilização dos indivíduos.

Em Comenius, a busca pela ordem é destaque em sua obra *Didática Magna*. Nela, o ideal pansófico ganha renome ao indicar uma metodologia de ensino que possa ensinar “tudo a todos”. E ensinar tudo a todos, para o autor, incluía todas as idades que compõem a infância e a juventude, assim como meninos e meninas, ricos e pobres, sendo que a escola pública teria a função de atender os estratos mais pobres da sociedade. Em Narodowski (2001), podemos encontrar uma ampla discussão sobre essa obra de Comenius, pois o autor nos mostra como este pensador colabora para a implementação das idéias e ideais pedagógicos modernos. O autor destaca desta obra, além do ideal pansófico, a importância que recebe a atuação do adulto na educação das crianças, com isso os/as professores/as que trabalham na escola, juntamente com a família, devem estabelecer laços a favor da educação infantil. Escola e família passam a compor um dispositivo educativo composto por métodos, técnicas, práticas, saberes que cada vez mais se especializam a favor do conhecimento sobre e para as crianças e jovens. Será cada vez mais evidente, com tal preocupação com a infância, o surgimento de especialistas considerados/as os/as *experts* no desenvolvimento humano e nas capacidades de aprendizagem. “Ensinar tudo a todos”, ao fim e ao cabo, determina que todos/as devem ser capazes de aprender tudo que for ensinado pelos/as professores/as, educados/as, preparados/as

para tal. Portanto, aqueles/as que não aprenderem serão posicionados/as em categorias de patologias e dificuldades estudadas pelos/as especialistas que começam a fazer parte do contexto educacional escolar. A instrução simultânea aparece, então, como mais uma característica que a pedagogia moderna estabelecerá como fundamental nas suas mais diferentes práticas em composição com o dispositivo de ensinar tudo a todos.

Esses interesses pelo desenvolvimento dos indivíduos que freqüentam a escola estão baseados, também, na gradualidade da aprendizagem. Essa gradualidade que Comenius instaura no ideal pansófico compõe o surgimento do que hoje conhecemos como capacidades e incapacidades de aprendizagem, normalidades e patologias no desenvolvimento de cada indivíduo. Esse é um dos meios pelos quais se padroniza a aprendizagem escolar. Segundo Narodowski (2001), a gradualidade como uma forma de pensar o ensino estabelece bases para a formação de categorias mentais, que vão “explicar” cada fase do desenvolvimento, incidindo sobre as condições de aprendizado de cada aluno/a.

Estão em condições de gerar-se a partir daqui as disciplinas que explicarão, normatizarão e até deverão padronizar a atividade escolar infantil: a Psicologia do aprendizado da criança, a Psicologia evolutiva, a Psicopedagogia, que com este ou outros nomes estudará – a partir de meados do século XIX – as patologias que incidem na gradualidade (NARODOWSKI, 2001, p. 93).

Rousseau, em *Emílio*, apresenta umas das principais características que dão conformação à Pedagogia moderna: a distribuição da aprendizagem conforme as idades. Já na ordem jesuítica havia uma certa preocupação com a separação dos meninos, conforme suas idades, por motivos morais e disciplinares, mas foi, a partir de Rousseau, que a idade se estabelece como característica importante para a aprendizagem. A idade, em *Emílio*, não se referia apenas às questões morais, como na ordem jesuítica significava, sobretudo, as possibilidades ou impossibilidades de aprendizagens. Posicionam-se, através das idades, os indivíduos e suas produções; comparam-se seus resultados, conforme suas idades; as atividades e técnicas são pensadas especificamente, conforme o que cada idade apresenta como características a serem investidas pelos adultos responsáveis pela educação das crianças. Essa categoria é o que marca “limites precisos à autonomia e à dependência, [o que possibilita] ponderar a qualidade e a quantidade dos esforços da ação pedagógica” (NARODOWSKI, 2001, p. 38).

O currículo surge, então, como uma forma de ordenação dos saberes, uma forma de organizar o que se encontrava disperso e desorganizado. Além disso, como nos aponta César

(2004, p.71), o currículo, com a industrialização no século XIX, não se preocupa apenas com a organização dos saberes, mas, sobretudo,

é também a partir do currículo que se vislumbra a possibilidade de uma educação científica e eficiente para a modernidade urbana e industrial. Assim, o currículo passa a organizar e referenciar conhecimentos que possibilitem a incorporação dos sujeitos no mundo da produção a partir da eficiência e da utilidade.

A seriação, a organização por idades, a graduação das aprendizagens, a seqüenciação de atividades e exercícios, conforme cada faixa etária, promovem instâncias de normalidades e anormalidades, a partir de categorias de aprendizagem e desenvolvimento produzidas em consonância com esses saberes pedagógicos. A Pedagogia, aos poucos, vai constituindo seu estatuto de cientificidade ao aliar-se a outros saberes, como a Medicina, a Psicologia e a Psiquiatria, preocupando-se em prescrever etapas, períodos e características no desenvolvimento infantil. As pedagogias disciplinares adquirem força, pois seria necessário individualizar, controlar, vigiar para que todos/as se adaptassem ao sistema de educação exigido pela sociedade da época. Para aquelas crianças que não correspondiam ao que era imposto dentro da instituição, se seus comportamentos não eram aqueles considerados “civilizados”, sua condição passava a ser de anormal. Varela (1995, p.46) discute como estas crianças foram assim designadas por especialistas da área médica, os/as quais classificaram quais seriam as características de um sujeito incivilizado e anormal. Uma lista de definições aparece em seus estudos: “insolentes, indisciplinadas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais, atrasadas” e, ainda mais, “abúlicos, teimosos, mimosos, parabólicos, cretinos, sem sentimentos, desconfiados, frios, desmemoriados, memoriosos, visionários, terroristas [...]”

Estas noções fortalecem-se com a obrigatoriedade da educação escolar. Varela e Alvarez-Úria (1991) contribuem com este argumento ao destacarem que, neste momento, aparecem duas categorias de infância: a *infância delinqüente*, característica das crianças que não cumprem com a obrigatoriedade escolar, que passam seus dias nas ruas de forma indisciplinada e “desorganizada” frente às exigências sociais para sua idade, e a *infância anormal*, denominação utilizada para aquelas crianças que freqüentavam a escola, porém, não aprendiam o que lhes era ensinado ou que não assimilavam as normas e regras das instituições escolares⁶⁰.

⁶⁰ Sobre estas categorias e uma discussão aprofundada sobre o surgimento das instituições corretivas para crianças denominadas anormais ver LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos de Educação Especial*. Porto Alegre, UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

A Medicina, cada vez mais freqüente dentro das instituições escolares, fortalece o processo de medicalização da sociedade e se debruça sobre a aprendizagem, constituindo saberes sobre o corpo infantil e produzindo “as doenças do não-aprender aliadas às doenças do comportamento” (MOYSÉS, 2001, p.182). A partir de então, inúmeros testes surgem, categorizando e classificando os indivíduos: estudos sobre o cérebro, sua anatomia, funcionamento e, junto a isso, especialidade médica da neurologia⁶¹. Com estes investimentos, a produção de práticas normalizadoras e “civilizadoras dos bárbaros” se materializa cada vez mais⁶².

À medida que os saberes médicos passam a definir categorias de adaptação, dentro das instituições escolares, outros espaços e novas pedagogias se constituem, criam espaços de observação e de produção de saberes. Maria Montessori⁶³ e Ovídio Decroly⁶⁴ tiveram seus

⁶¹ O Dr. Binet instituiu medidas a serem realizadas com as crianças do Hospital Psiquiátrico Bicêtre: utilizava testes, entre os quais o “Teste Menta”, para medir as crianças “refratárias à disciplina escolar” (VARELA, 1995, p.46). Destaco, ainda, que, atualmente, algumas publicações de neuropediatras preocupam-se em discutir os denominados transtornos da aprendizagem e do comportamento ou déficit de atenção e hiperatividade. Tais discussões podem ser encontradas em um livro publicado recentemente, sob o título “Rotinas em neuropediatria” (2005), dos autores Newra Tellechea Rotta, Lygia Ohlweiler e Rudimar dos Santos Riesgo, todos neuropediatras com atuação no Hospital de Clínicas de Porto Alegre.

⁶² Atualmente, encontramos inúmeros estudos sobre o desenvolvimento infantil e seus processos de aprendizagem, dando base para a medicalização dos indivíduos considerados desviantes dos padrões estabelecidos. Os médicos norte-americanos Joshua D. Sparrow e Berry T. Brazelton lançaram a *Coleção Brazelton*, que se caracteriza como um método que se baseia nos “pontos de referência”, um conceito chave que Brazelton designa como a ocasião em que a criança regride, antes de dar o salto no desenvolvimento. A disciplina, o choro e o sono são temas que os autores dedicaram a cada um dos títulos da série. Com exemplos concretos de grande utilidade é explicado o modo como a disciplina pode se adaptar a cada criança, ajudando-a a crescer e a desenvolver-se saudavelmente. As obras destinam-se a dar informações e “ensinar”, principalmente, aos pais e professores/as as características do desenvolvimento infantil e algumas dicas de como perceber e trabalhar melhor com essas características ajudando para a melhor formação da criança. De forma cada vez mais enfática, também, encontramos informações em reportagens e sites que se dedicam a estudar e explicar as “anomalias” ou patologias do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Como exemplo, destaco uma reportagem na Revista *Virtual Educação* (encontrada também, em versão impressa, com o título de capa *Infâncias no divã*), com o título *Nenhum remédio educa*, na qual especialistas da área médica debatem os riscos e os benefícios do uso de medicamentos em crianças consideradas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre eles a *Ritalina*. Outros títulos, com exclusividade no site: *Pesquisa feita na Bahia mostra que apenas 20% de crianças diagnosticadas como TDAH apresentam o transtorno; Artigo da psicopedagoga Laura Monte Serrat Barbosa sobre a medicalização das dificuldades de e com a aprendizagem.*

Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=11456>>. No site do Instituto Paulista de Déficit de Atenção encontramos links de cursos sobre TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), diagnósticos, tratamentos, link para conversa com especialistas, explicações sobre o tema, além de artigos e informações e perguntas sobre: *TDAH - Vamos conhecer e enfrentar este transtorno; Tratar ou não com Ritalina: Um debate constante Neurofeedback: Uma alternativa de tratamento; Toda criança hiperativa tem TDAH?* Disponível em: <<http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/index2/index2.htm>>

⁶³ Maria Montessori, italiana e doutora em Medicina pela Universidade de Roma, desenvolveu seu trabalho com crianças “anormais” na implementação da “Casa de Bambini”, local onde pôde experimentar a implantação do método Montessori, hoje conhecido mundialmente pela inúmera quantidade de materiais pedagógicos que utiliza. Mais adiante, seu trabalho se estendeu para a Educação Infantil, na qual podemos encontrar muitas de suas marcas nos espaços para esta etapa escolar. Seu trabalho enfoca a finalidade de “alcançar a concentração, a perseverança e a autodisciplina” (VARELA, 1995, p.48).

⁶⁴ Ovide Decroly, médico belga, trabalhou em neurologia e com deficientes mentais. Dedicou-se a técnicas de observação e, mais tarde, desenvolveu seu trabalho voltado para crianças “normais”, quando fundou o *Ecole de*

trabalhos realizados, a partir de crianças consideradas “anormais”, para, então, só depois se interessarem pelas crianças “normais.” Nesses estudos, preocuparam-se tanto com a organização do espaço físico e materiais quanto com a forma de apresentar os conteúdos que fossem ao encontro dos interesses das crianças. Categorias de desenvolvimento, faixas etárias e sua relação com os níveis de aprendizagem compõem alguns elementos desses estudos que marcaram fortemente as práticas escolares que hoje conhecemos. Mais adiante, na história da Pedagogia, veremos outras teorias que se preocupam com o desenvolvimento “evolutivo” da aprendizagem. Jean Piaget⁶⁵, por exemplo, desenvolve sua teoria do desenvolvimento da inteligência baseado na idéia de graduação: as etapas de desenvolvimento cognitivo evoluem conforme as etapas da vida também amadurecem. Embora, em alguns de seus escritos, afirme que essas etapas não são fixas e podem variar conforme a vivência dos indivíduos, sua teoria busca, ainda assim, certa regularidade no desenvolvimento geral humano.

Essa pedagogia disciplinar vigia, controla, fala sobre os indivíduos, produz saberes sobre eles e os produz, enquanto sujeitos, inscrevendo em seus corpos marcas de uma prática examinadora que compõe espaços “de observação normalizadores e normativos” (VARELA, 1995, p.44). Ao normalizar e normatizar conhecimentos e verdades sobre cada indivíduo, converte cada aluno/a em um sujeito particular dotado/a de uma natureza específica. Assim, naturaliza comportamentos, atitudes e aprendizagens, produzindo diferenças e estabelecendo parâmetros de normalidades.

Podemos entender daí que o espaço escolar transforma-se em espaço de circulação de saberes que serão utilizados como uma forma de disciplinamento e normalização da conduta da população. Conduzir os sujeitos, discipliná-los, educá-los, ensinar-lhes os conhecimentos científicos, necessários para “melhor” viver em sociedade, constitui-se como a proposta educacional das instituições escolares.

Moysés (2001), em seu estudo sobre as formas de produção da criança não-aprendente dentro e fora da escola, elabora uma série de argumentos utilizando-se, para isso, da história de como a Medicina interfere, no Brasil, assim como na Europa, principalmente na França, onde se formavam os médicos brasileiros, nas formas de agir sobre a educação das crianças.

I’Ermitage, em Bruxelas. Seu trabalho ficou conhecido pelo método implantado dos Centros de Interesse, totalmente centrado no aluno. Ele, assim como Maria Montessori, acreditava que o ensino deveria ser aproveitado para as “aptidões naturais” de cada faixa etária. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/decroly.html>>.

⁶⁵ Biólogo suíço, construiu a teoria conhecida como epistemologia genética. Em seus estudos, explica como o indivíduo, desde o nascimento, constrói a inteligência. Disponível em <http://penta.ufrgs.br/~marcia/piaget.htm>.

Salienta que a puericultura⁶⁶ deu origem aos interesses médicos pela saúde das crianças, pelos cuidados com a infância, dando origem ao que conhecemos como Saúde Escolar ou Higiene Escolar. Aperfeiçoar a espécie, este era o interesse do momento histórico no qual os discursos da doença do não-aprender também se propagavam aqui no Brasil. A Medicina age, assim, como uma estratégia biopolítica que adentra o campo da Educação Escolar, constituindo elementos, juntamente com outras áreas, como a Psicologia e a Psiquiatria, para o campo da Pedagogia.

É importante destacar que a aprendizagem, como hoje a conhecemos, não era preocupação da Medicina. No Brasil, as primeiras ações sobre a saúde na escola aconteciam como meio de controlar as epidemias de febre amarela, cólera e varíola que aconteciam no Rio de Janeiro com mais incidência. Essa preocupação, com a higiene escolar, determinou normativas e legislou sobre a construção dos prédios escolares, sob suas dimensões, móveis e distribuição espacial, currículos, horários de trabalho e intervalos. Estas práticas normatizam e normalizam comportamentos e atitudes, ensinando aos sujeitos (alunos/as, professores/as, pais, mães, entre outros) o que é ou não adequado para que se mantenham saudáveis.

Com a mesma preocupação, no Estado de São Paulo, entre os períodos de 1918-1925, discute Rocha (2003), em sua pesquisa realizada através de análise de documentos na Faculdade de Saúde Pública, da Universidade de São Paulo, sobre a higienização dos costumes da população desse Estado. O Governo, nesse período, investe, com parceria junto aos médicos sanitaristas, em estratégias para atingir a população local de forma que se tornassem mais “conscientes” da importância da saúde higiênica. Hábitos e atitudes, considerados salutar, eram ensinados aos familiares e alunos/as das escolas públicas como forma de atingir mais rápido e com maior eficiência a massa populacional. A escola, assim, seria o espaço ideal de aprendizagem das crianças. Destaca a autora:

Eliminar as *atitudes viciosas* e inculcar hábitos salutar, desde a mais tenra idade. Criar um *sistema fundamental de hábitos higiênicos*, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a *natureza infantil*, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que se deveria incumbir a escola primária, no bojo da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária paulista, na década de 20 (2003, p.179).

⁶⁶ Destaco como exemplo de preocupação da Medicina com a condição escolar das crianças, a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que contém em seu currículo algumas disciplinas dedicadas à avaliação da saúde infantil em creches e escolas. Uma delas chama-se *Promoção e proteção da saúde de crianças e adolescentes* e entre as atividades a serem desenvolvidas pelas estudantes está a visita em creches e escolas com vistas a realizar avaliação da saúde do escolar com apresentação de assuntos aos professores/cuidadores (expressão utilizada na súmula da disciplina do curso) ou alunos/as. Essa disciplina é ministrada por professores do Departamento de Pediatria e Puericultura da Faculdade de Medicina/ UFRGS.

Assim, as práticas escolares dedicavam-se a formar bons hábitos em relação ao corpo e à moral das crianças para “o bem” individual e coletivo. A formação dos/as professores/as passa a constituir elemento fundamental de sucesso para a educação das crianças. As instruções dessa formação passavam desde lições técnicas de regras e conselhos, fixando um conjunto de hábitos que deveriam ser ensinados até a Psicologia como Ciência, que ensinava sobre a natureza infantil, aprimorando os modos de ensinar, inculcando os bons hábitos nas atitudes dos/as alunos/as.

A aprendizagem, portanto, torna-se condição necessária para a educação da população, e não é à toa que será na população mais pobre que os investimentos nas aprendizagens ganharão destaque. O campo médico-pedagógico irá apregoar que entre os mais pobres os riscos da anormalidade são maiores, causando perigo ao futuro social. “Serão eles que, desde então, não cessarão de entrar na escola primária e dela sair com rótulo de anormais” (MOYSÉS, 2001, p.195). Em um meio considerado quase “doente” não se poderia desenvolver, senão, anormais. Conforme Moysés (2001, p.199), “a Medicina alerta, *à priori*, que as crianças das classes trabalhadoras são mais debilitadas, mal nutridas, doentes, etc., e, portanto, irão apresentar problemas na escolarização, a menos que haja uma atuação médica”.

Destaco o que Lunardi (2003, p.86) escreve, complementando estas idéias:

Com a participação dos diferentes profissionais da época e a consolidação do Estado Moderno, passa-se a difundir, paulatinamente, a noção de normalidade, pretendida pela então visão legitimadora da ciência, e promove-se uma higienização da anormalidade, procedendo-se, assim, a um enclausuramento da anormalidade com fins de reabilitação e de cura.

Em 1929, afirma Moysés (2001), chega ao Brasil Helena Antipoff⁶⁷ e, com seus estudos sobre o desenvolvimento humano, funda, em Belo Horizonte, na década de 30, a Escola de Aperfeiçoamento, considerada por muitos como a primeira Faculdade de Educação Brasileira e o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental e Museu da Criança. Difundiu o uso de testes para a formação de classes homogêneas no ensino regular e para a classificação de crianças posicionadas como retardadas e anormais. Em pouco tempo, seu trabalho estava conhecido em toda cidade de Belo Horizonte, através de suas alunas que

⁶⁷ Em Paris, estudou Ciências, na Sorbonne, entre 1910 e 1911. Ouvindo Henri Bergson (1859-1941) e Pierre Janet (1859-1947) passou a interessar-se pela Psicologia, estagiando no Laboratório de Binet-Simon, sendo orientada por Théodore Simon (1873-1961), que a ensinou a avaliar a capacidade intelectual de alunos/as em idade escolar. Entre 1912 e 1916, a convite de Edouard Claparède (1873-1940) formou-se psicóloga, com especialização em Psicologia Educacional. Entre 1919 e 1924 trabalhou em Petrogrado e Viatka (Rússia), fazendo diagnóstico e reeducação de órfãos das guerras (1ª Guerra Mundial e Revolução de Outubro de 1917), chegando a estudar o impacto da guerra no desenvolvimento mental de crianças em idades pré-escolar. Disponível em: <<http://www.pestalozzi.org.br/ASPX/index.aspx>>

estudavam e aplicavam os testes. A partir destas testagens e classificações, inevitavelmente, surgem as classes especiais.

Funda, também, em Minas Gerais, *A Sociedade Pestalozzi*, transformada em *Sociedade Pestalozzi do Brasil*⁶⁸, sob o lema *Proteger a infância anormal é preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental*. Junto a isso, cria o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte que abrigaria, como externato, crianças que não aprendiam nas escolas regulares.

Na mesma época, outra importante produção deu destaque no Brasil aos trabalhos com crianças consideradas anormais. Artur Ramos⁶⁹ lança o livro *A criança problema* que se torna referência para médicos e pedagogos das décadas seguintes, pois ele dedicou-se a defender a mudança da expressão *criança anormal* por *criança problema*. Moysés (2001) aponta que duas situações merecem ser destacadas a esse respeito. Apesar dos esforços deste autor, o primeiro olhar (criança anormal) continua o mesmo sobre a criança em termos de quadro, não há uma substituição de termos, mas uma agregação de um a outro: criança problema e criança anormal convivem de forma pacífica, sem gerar discussões em nenhuma área que com essas crianças se preocupavam – Medicina, Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia. Porém, as discussões lançadas são consideravelmente importantes para a invenção de saberes e práticas para e sobre as crianças consideradas anormais.

É possível perceber que as ações biopolíticas, em defesa da sociedade, cada vez mais se expandiam com a instalação de instituições de controle e normalização. A primeira clínica de atendimento, destinada às crianças com dificuldades de aprendizagem, foi o Centro

⁶⁸ A Sociedade Pestalozzi recebe esse nome como homenagem a *João Henrique Pestalozzi*, pedagogo suíço (1746-1827), considerado um reformador da educação. Dedicou sua vida às crianças carentes, inovando a pedagogia de sua época. Suas teorias criaram os fundamentos do moderno Ensino Fundamental. Defendia a individualidade da criança e seu desenvolvimento integral. Fundou escolas e realizou experiências pedagógicas, escreveu obras literárias, políticas, filosóficas e pedagógicas; grande parte de sua obra foi destinada à educação popular. Devido ao seu trabalho, recebeu o título de “Pai dos Pobres”. Atualmente, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, com sede em Niterói, Estado do Rio de Janeiro, foi credenciada pelo Ministério da Educação, em 28 de dezembro de 1984, pelo decreto Presidencial nº 90.776, publicado no Diário Oficial da União de 02/01/85, à escola Superior de Ensino Helena Antipoff, mais conhecida como “Faculdades Pestalozzi”. São ministrados, nessa instituição, os cursos de Administração, Artes Visuais, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Odontologia, Prótese e Órtese e Terapia Ocupacional, além dos cursos de extensão e pós-graduação nas áreas de Fisioterapia (em suas diversas habilitações); Fonoaudiologia e suas especificidades; Saúde, educação e reabilitação; Odontologia; Psicologia, Arte e Cultura. Nessa instituição, encontramos, também, escolas de Educação Básica, centros experimentais e profissionalizantes. A área de atuação da Associação Pestalozzi refere-se à Reabilitação geral e Biopsicosocial. Atualmente, a Sociedade Pestalozzi encontra-se distribuída em diferentes regiões do país. No Estado do Rio Grande do Sul, podemos encontrar sua sede na cidade de Canoas. Mais informações em: <<http://www.pestalozzi.org.br/ASPX/index.aspx>>

⁶⁹ Nasceu em Alagoas (1903-1949), era psicanalista, escreveu, além deste livro: “A família e a escola: conselhos de higiene mental aos pais” (1934); “Educação e Psicanálise” (1934); “Estudos de Psicanálise” (1931); “O desenho infantil e sua significação psicanalítica” (1936); “Os furtos escolares” (1934), etc.

Psicopedagógico da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais, criada por iniciativa médica na década de 40, objetivando prevenir problemas psiquiátricos futuros.

A aprendizagem escolar tem-se constituído, no decorrer da história das ciências humanas, como uma condição de socialização e “civilização”. Ser considerado um sujeito aprendente ou não-aprendente determina quem é ou não civilizado. Busco aproximar essas discussões do que Elias (1994) escreve sobre o processo civilizador. O autor, ao discutir os processos pelos quais o conceito de civilização se constituiu na sociedade Ocidental, apresenta como os hábitos de vida da população eram controlados. Para ser civilizado, era necessário compreender e seguir determinados padrões, entre os quais os hábitos à mesa, modos de falar, cuidados com o corpo, comportamento, padrões de agressividade, modos de lidar com a sexualidade, entre outros. Da mesma forma, permito-me pensar que a condição de ser considerado/a aprendente ou não-aprendente, dentro da instituição escolar, confere aos sujeitos uma certa posição na sociedade.

Sobre isso, ainda, cito Trindade (2004, p.392-393) que, ao analisar os discursos de alfabetização em cartilhas, nos períodos entre 1890 a 1930, nos alerta que esse processo civilizador “começa a tomar corpo entre nós”, sendo que uma das formas se configuraria, através de três práticas disciplinares implantadas pelo Estado do Rio Grande do Sul, no século XIX: “as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas escolares”.

Tão cedo as crianças ingressavam na sociedade, já eram submetidas ao ensino do que era certo ou errado, às formas como deveriam se comportar nos diferentes locais que por ventura viessem a frequentar. A mesma autora ainda nos fala a respeito da escolarização da alfabetização, nos apresentando, através de textos de cartilhas, que a escolarização das crianças ia muito além de saber ler e escrever, já que era preciso ser um/a bom/a cidadão/ã, e o domínio da escrita e da leitura, em algumas dessas obras didáticas, aparecia como condição para ser “reconhecido como gente” (TRINDADE, 2004, p.432). Isto é, ser reconhecido como “normal”.

Acompanha-se, portanto, que a emergência dos saberes escolares, distribuídos hierarquicamente dentro da instituição e organizados conforme categorias de desenvolvimento humano, métodos e técnicas pedagógicas, esteve sempre em relação a uma necessidade social de fabricar sujeitos “adequados” para os interesses sociais, políticos e econômicos.

O corpo deixa de ser o centro para dar lugar à cidade, à medida que o meio deixa de ser naturalizado e passa a ser compreendido como algo produzido pela população. Foi esta idéia de população, mais amplamente falando, de sociedade governável, que podemos considerar o surgimento da tecnologia de governo.

Governo que aqui é entendido a partir de Foucault e seus estudos. O autor (1997) nos mostra que tal ciência não obriga, não reprime, não contradiz; apenas envolve, cerceia e promove formas de autogoverno. Portanto, por governo podemos entender, segundo Foucault (1997, p.101), as “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens”. Formas estas racionalizadas que se preocupam em gerir a vida de uma população. Para tanto, faz-se necessária a constituição de um saber sobre a população que a estatística inicia dando suporte para esse saber, proporcionando um conhecimento específico e detalhado a respeito de diferentes elementos que compõem a sociedade.

Nota-se daí que governar a população exigirá das diferentes instâncias governamentais e institucionais uma organização tal que seja capaz de acompanhar, sistematizar, prevenir possíveis instabilidades, agindo sobre todos e cada um ao mesmo tempo, a fim de se estabelecer um controle regulador da/na sociedade. Com a problemática da população, preocupações como mortalidade, natalidade, doenças, entre outras campanhas, ganham força nas sociedades ocidentais, investindo nas famílias como elementos integradores da população, compreendendo-a e utilizando-a como o meio possível de atingir a melhor conduta dos sujeitos. A população, desse modo, passa a ser o objetivo final do governo, cuja intencionalidade será, de acordo com Foucault (2002a, p.289), “melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc.”. Entretanto, governo, para o filósofo, não se reduz à conduta da população, muito menos tem seu poder emanando de um centro soberano.

Foucault (1997, p.101) ressalva, ainda, que o governo, em seu sentido amplo, é o “governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo”. A expressão *governamentalidade* é utilizada por ele para diferenciar seu entendimento de governo, sustentando que tal conceito diz respeito a um conjunto formado pelas instituições, táticas, procedimentos, análises, reflexões e estratégias com uma forma específica de poder, conferindo-lhe um caráter de *tecnologia*, ou seja, modos de exercer o poder que enfatizam as práticas de governo, que se caracterizam por suas formas de representação, de coleta e registros de informações. Essa *tecnologia de governo* trata, fundamentalmente, de normalizar a conduta dos indivíduos e dos grupos, através da extração máxima de saberes, produzindo modos de falar, de se comportar, de perceber a si e aos outros.

Atualmente, podemos perceber essa forma de governo ao nos depararmos com controles estatísticos junto às escolas que se preocupam em produzir e extrair saberes sobre as condições de aprendizagem dos indivíduos que nelas estão inseridos. De posse de estes saberes (níveis de escolaridade/idade, repetência, evasão, alfabetização, etc.), a máquina

governamental produz campanhas, projetos, entre outros investimentos, que visam à maior circulação dos saberes e melhor eficácia no desenvolvimento da aprendizagem⁷⁰. Essas estratégias visam, no formato de programas e ações, segundo Veiga-Neto (1995, p.48), a “instaurar e disseminar, o mais amplamente e ao menos custo possível, o poder disciplinar das populações”.

Cabe ainda lembrar, como já me referi anteriormente, que o governo não exclui a disciplinarização dos corpos. Ao contrário, para gerir a população, será necessário agir individualmente sobre cada um dos corpos a ser governado. Portanto, ensinar e aprender tornam-se categorias indispensáveis para o controle da sociedade. É preciso, através da disciplina escolar que age sobre os corpos dos indivíduos singularizando-os, investir numa tecnologia que, de certa forma, possa garantir a ordem da população. A escola, ao mesmo tempo em que quadricula, classifica e localiza os corpos, age sobre eles, visando ao controle da massa populacional através do saber. Podemos interpretar que o domínio na aprendizagem “muda a relação que o indivíduo estabelece com os saberes [...] é uma forma topologizada de nos relacionarmos com os saberes e, por isso, já prepara topologicamente nosso entendimento do mundo” (VEIGA-NETO, 1995, p.48).

Permito-me dizer que, na atualidade, ser posicionado/a como aprendente é condição para ser considerado civilizado, pois o conhecimento chega de forma diferente, mais organizado e muito mais rápido àqueles/as que têm “sucessos” nas diferentes aprendizagens escolares. Para os indivíduos que não compartilham desses “sucessos” na aprendizagem, num mundo onde saber ler e escrever sob diversas condições torna-se cada vez mais elementar, onde a informação chega muito mais através da escrita do que pela imagem – que sempre vem acompanhada da escrita (SCHMITD, 1999), sua posição social torna-se condição de anormalidade. Nesse sentido, é possível dizer que os saberes especializados visam à aprendizagem como garantia de saúde social e de um futuro saudável à população.

⁷⁰ Podemos citar como programas em vigor no Brasil: *Brasil alfabetizado*, destinado às pessoas que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental. Esse programa faz parceria com Estados, municípios, empresas privadas, universidades, entre outras instituições que se interessam em implantar tal projeto. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>> *Primeira Infância Melhor*: programa implantado em 2003, pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul. Fazem parte deste projeto as Secretarias Estaduais de Educação, Assistência Social e Saúde e tem o objetivo de orientar as famílias para que possam estimular o desenvolvimento pleno das capacidades e potencialidades de seus/suas filhos/as. Disponível em: <<http://www.pim.saude.rs.gov.br/visualizaConteudos.php?codOntologia=36&codConceito=150>> Ainda, uma análise sobre o *Programa Alfabetização Solidária*, encontramos na tese de TRAVERSINI, Clarice Salete. *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. Porto Alegre, UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

3.2 A APRENDIZAGEM COMO SALVAÇÃO

A Proposta Curricular por Ciclos de Formação apresenta-se como um aparato educacional que, através de diferentes técnicas, saberes, estratégias de organização das práticas escolares e de formação dos/as professores/as, situa alguns elementos como importantes para a educação dos/as alunos/as. Entre eles, a alfabetização aparece como um dos meios de acesso e interpretação do mundo e dos diferentes saberes de uma outra forma. Vejo, nessa proposta, um investimento sobre a alfabetização como uma forma de viver “a custos menores e eficiência maiores” (VEIGA-NETO, 1996, p.48). Ela recebe destaque, através de autores como Smolka⁷¹ e Vigotsky⁷², que possibilitam ver a alfabetização como um período de constituição de sentidos do mundo e do seu contexto. Uma criança que está em processo de alfabetização é capaz de se situar, se organizar e melhor se governar à medida que estes processos têm a intenção de desenvolver sua “autonomia” comportamental e cognitiva.

Aprender e, principalmente, aprender a ler e a escrever, numa proposta por Ciclos de Formação, implica alguns investimentos frente àquilo que o Estado deseja para os indivíduos. Seguem abaixo algumas palavras que indicam esse desejo:

O Projeto é um desdobramento para a educação do Projeto maior da Administração Popular, intitulado “Cidade Constituinte”, no qual apontam-se as políticas desejadas para a construção da Porto Alegre que queremos. Expressa, portanto, a vontade política da Prefeitura Municipal de Porto Alegre de aprofundar a experiência de participação da cidadania iniciada no primeiro governo da Administração Popular (PORTO ALEGRE, 2003, p.9).

Portanto, para ter acesso a todo o aparato que exige a participação como cidadão/ã, sem que o indivíduo necessite dos olhos de outras pessoas para agir como “verdadeiro/a” cidadão/ã, dando continuidade à política implantada no município, o sucesso da aprendizagem será uma ferramenta importante e necessária. Penso que essa pode, assim, ser entendida como uma forma de governo da população por se constituir, como citei anteriormente, de técnicas e estratégias capazes de governar, controlar, guiar a conduta dos indivíduos.

A escola, espaço de disciplinamento, cumpre o papel de investir no indivíduo, de alfabetizá-lo, cumpre a função de colocar em prática o que os projetos de sociedade vislumbram alcançar para o melhor governo das pessoas. Dar acesso à leitura e à escrita,

⁷¹ Ana Luíza Bustamante Smolka é brasileira e escreveu o livro, muito utilizado na área da alfabetização – *A criança na fase inicial da escrita* (1993) – onde discute os processos de aquisição da leitura e da escrita através de exemplos e registros de escrita de crianças.

⁷² Lev Semenovitch Vigotsky, médico de formação, preocupou-se com os processos de aquisição da linguagem e com a formação social do pensamento. Sua teoria é conhecida como interacionismo pedagógico, por destacar a relação com o meio como fundamental na formação do pensamento humano.

assim como a outras aprendizagens, permite uma circulação muito maior de conhecimentos direcionados ao controle da população e que atingem, de uma forma ou outra, cada um dos indivíduos. Vemos, assim, os esforços se multiplicarem na escola. Todos (escola, família, especialistas) parecem se unir a favor da aprendizagem. No caso de não alcançarem o que as propostas curriculares estabelecem como padrão e o que as pedagogias têm definido como verdades na aprendizagem, os/as alunos/as são nomeados/as e posicionados/as como não-aprendentes, o que pressupõe que seu inverso existe e é culturalmente mais aceito.

Ainda cabe discutir que essa proposta educativa, desmembrada nos Projetos Políticos Pedagógicos⁷³ das escolas, visa à “humanização pelo esclarecimento” (GARCIA, 2002) à medida que estabelece normatizações e caminhos a serem seguidos através das discussões com os diferentes segmentos da comunidade escolar⁷⁴ como princípios norteadores. Esses princípios divulgam entendimentos a respeito das ações que devem ser seguidas para a constituição de determinados tipos de sujeitos:

[...] o processo de *Reestruturação Curricular*, proposto pela Administração Popular, busca ampliar esta consciência da escola como espaço integrante e indissociável dos demais aspectos que compõem a totalidade social e onde os avanços ou recuos sociais são expressos, pensados, analisados e vivenciados, sendo essa uma responsabilidade do conjunto dos segmentos da escola, a partir da história dos sujeitos que deles fazem parte. Assim, o saber escolar se impregna daqueles conteúdos indispensáveis para a vivência e o exercício da cidadania (PORTO ALEGRE, 2003, p.11).

[...] currículo que acolha a diversidade, que explique e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser (PORTO ALEGRE, 2003, p.9).

Essa reestruturação curricular pode ser aqui entendida como uma nova forma de ordenação para o que se considerava excludente e pouco eficaz. Os Ciclos de Formação constituem-se em uma ordem curricular que visa a abarcar, de forma ainda não experimentada até o momento de sua instauração na cidade de Porto Alegre, os diferentes sujeitos “respeitando” seus tempos e modos de aprender. Ao respeitar esses tempos e modos de aprender, produzem-se outros tempos, outras ordens, outras normas, sob as quais todos/as estarão envolvidos/as no processo ensino-aprendizagem.

⁷³ A escola, no ano de 2003, realizou discussões com o grupo de professores e professoras para a construção do Projeto Político-Pedagógico. Neste projeto, estão organizados e relatados, desde a história da comunidade até a construção do prédio, seus objetivos e características iniciais, suas modificações espaciais e as diferentes transformações pelas quais passou nestes seus 19 anos de existência. Sua produção foi realizada a partir do Documento Referência da Escola Cidadã.

⁷⁴ O Projeto Constituinte Escolar organizou-se em quatro fases que consistiram em: 1º fase: Organização de grupos temáticos nas escolas; 2º fase: Encontros regionais; 3º fase: Congresso Constituinte das Escolas Municipais e 4º fase: Construção dos regimentos escolares.

Tal investimento, nos saberes escolares, visa à “construção” de um/a novo/a cidadão/ã responsável, mais humano/a que respeite as diferenças, pois, ao reconhecê-las e interpretá-las, poderá refletir sobre seus modos de ser, transformando-se em alguém mais “humano”, consciente do seu espaço e condição de cidadão/ã. A responsabilidade pelo avanço político, econômico e social será algo de todos/as (alunos/as, familiares, professores/as, associações, instituições educacionais em parceria com a escola), pois, assim, as forças se multiplicam e agem com maior eficiência na construção de “um outro mundo possível”⁷⁵: mais solidário, menos cruel e violento. As ações assim pensadas, os saberes assim organizados, vislumbram um/a cidadão/ã que pense sobre a conduta dos/as outros/as e sobre suas condutas, que seja capaz de exercer uma vigilância constante sobre os atos dos/as outros/as e sobre seus próprios atos.

Foucault (2002b), ao discutir o conceito de governamentalidade, nos permite entender que a escola, assim como outras instituições (exército, hospitais, fábricas), constitui-se num dos aparatos para a afirmação e fortalecimento de normas e disciplinas que dessem conta do progresso do Estado através de estratégias de segurança e bem-estar social. Eis que, desta forma, o poder se manifesta nas mais diferentes práticas sociais e disciplinares, na produção de saberes, disseminados como verdades e distribuídos de forma capilar em meio às populações, fortalecendo os efeitos desse poder e individualizando cada vez mais aqueles sobre os quais é exercido. Nessa dimensão, Foucault (2002a, p.160) ainda nos explica que tais formas de relações de poder e saber tomam como parâmetro “as medidas comparativas que têm a ‘norma’ como referência”, agindo, principalmente, sobre aqueles sujeitos desviantes ou que precisam de correção – as crianças, os loucos, os pobres, os doentes. Como nos fala Garcia (2002, p.59):

O sistema escolar de massas surgiu entre as novas táticas e os novos mecanismos de poder que o Século das Luzes inventou para governar e disciplinar a conduta dos indivíduos livres e dos segmentos da população, a fim de buscar a paz social, a segurança e a riqueza do Estado, identificando esta com o bem-estar dos indivíduos.

Tanto na Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação, enquanto uma normatização dos saberes pedagógicos e um dispositivo disciplinar e normalizador, como no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, podemos perceber o desejo humanizador da “alma”⁷⁶, ao

⁷⁵ Expressão utilizada como *marca* do Fórum Social Mundial. Ver <<http://www.forumsocialmundial.org.br/>>

⁷⁶ Alma, para Foucault (2002b), é conceituada diferentemente ao que a teologia cristã acredita. Ela “não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. É o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder” (p.28).

expressarem, em alguns trechos, a vontade de produzir, através do conhecimento, a capacidade nos sujeitos de reconhecerem-se como seres inacabados que necessitam da iluminação que somente a escola e o conhecimento lhes são capazes de fornecer para a redenção e salvação de suas condições de oprimidos/as numa sociedade desigual. A escola, portanto, deve ser um espaço que:

Contribua, através de objetivos estratégicos, e seja articulada com outras organizações da comunidade, para a construção de uma sociedade diferente na justiça social, na igualdade e na democracia (PORTO ALEGRE, 2003, p. 32).

Busque superar todo tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo de valores éticos de liberdade, respeito à diferença e à pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural (PORTO ALEGRE, 2003, p.32).

Sendo o conhecimento um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação de mundo vivido e sempre provisório, tem origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza. É, também, uma ação humana atrelada ao desejo de saber. Só o homem, por ser pensante, pode ser sujeito: somente ele pode desejar a mudança, porque só a ele lhe falta a plenitude (PORTO ALEGRE, 2003, p.32).

Deve, também, levar os alunos a adquirirem e construírem conceitos, procedimentos e atitudes necessários para interpretar o meio e intervir de forma ativa e reflexiva nele, desenvolvendo experiências afetivas, sociais e cognitivas que contribuam para o seu desenvolvimento integral (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003, p.11).

Podemos observar que tais documentos, através de seus discursos, visam conduzir as ações de todos os agentes envolvidos com a educação escolar: crianças, jovens, professores/as, funcionários/as, entidades governamentais, instituições conveniadas (associações, postos de saúde, igrejas, etc.), pois, assegura-se, assim, a capilarização de um poder que se intitula democrático e progressista. Utilizando-se de saberes da pedagogia crítica e dialógica, dos discursos psicopedagógicos, psicológicos e pedagógicos em ênfase na atualidade, a proposta curricular, relacionada ao Projeto Político Pedagógico, tece uma rede de “relações complexas e circulares entre o governo dos/as outros/as e o governo de si mesmo/a” (CORAZZA, 2002, p.88). Essa forma de organizar o currículo pode ser considerada como mais uma estratégia que, através de práticas, objetiva ensinar modos de ser, de fazer, de relacionar-se com os/as outros/as e consigo mesmo. Ainda mais, tal proposta curricular, que investe na organização dos tempos e espaços escolares no município de Porto Alegre, torna-se eficaz à medida que, através dos Projetos Políticos Pedagógicos e das práticas produzidas no interior das escolas, considera cada sujeito escolar como objeto possível de ser governado, agindo através de técnicas de poder e modos de saber, produzindo efeitos de verdades que promovem uma dada educação e constituem sujeitos moralmente

educados. Assim, o Documento Referência da Escola Cidadã torna-se um eficaz instrumento de governo da população.

A qualificação, a formação e ampliação dos conhecimentos, envolvidos nesse processo, ao tratar do conhecimento de uma maneira unificada, cria a possibilidade de um entendimento melhor da realidade, contribuindo para a desalienação dos envolvidos, provocando, dessa forma, a interação entre os sujeitos e, ao mesmo tempo, sendo condição necessária para sua própria efetivação (PORTO ALEGRE, 2003, p.33).

Dessa forma, a Escola Cidadã, em sua prática cotidiana, possibilitará a formação de sujeitos capazes de tomarem decisões e em condições de intervirem e transformarem a realidade do país (PORTO ALEGRE, 2003, p.34).

Uma concepção adequada de justiça deve propiciar que as pessoas desenvolvam plenamente seus potenciais e participem socialmente, restringindo a dominação e a opressão que delimitam este desenvolvimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003, p.17).

Desalienar os indivíduos, promover-lhes uma consciência verdadeira e pura para a transformação da sociedade é o grande desafio da Escola Cidadã, a qual conforma práticas salvacionistas, empenhadas em agir sobre os jeitos de ser, fazer e pensar dos indivíduos, produzindo-os moralmente para uma sociedade mais justa. Para tanto, o sucesso na aprendizagem torna-se fundamental, pois indivíduos bem-sucedidos, que aprendem rápido e com maior eficácia serão capazes de tornarem-se mais seguros e se posicionarem nos ambientes em que vivem. Reporto-me aqui aos ideais iluministas que emergiram com o intento de educar as massas desvalidas, “fabricando” sujeitos autônomos e “donos de seu destino”, ao perceberem-se fazedores de sua própria história e participantes da história da sociedade, por isso, capazes de transformá-la para “melhor” ou “pior”, conforme o uso que fazem de seus conhecimentos. A escola, então, tem a tarefa primordial de conduzir a aprendizagem dos conhecimentos para o bem da sociedade, pois “o saber é tomado como uma força que cura e remedeia a conduta e a alma humana, purificando-a do gozo e do engano dos sentidos” (GARCIA, 2002, p.56). O Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã organiza uma forma calculada dos tempos e dos espaços; prevê cada ação a ser desenvolvida com os sujeitos, as atividades, as relações humanas, visando ao alcance de fins sociais, econômicos e políticos.

Ao lermos os objetivos da Escola Cidadã, percebemos uma forma de governo que vê na escola o local legitimado de salvação daqueles que se encontram em situação de “incompletude”. Para tornar-se cada vez mais completo e capaz de “lutar por seus direitos”, será preciso que o indivíduo se descubra sabedor de seus direitos para que possa ver de forma verdadeira o mundo que o cerca. Os saberes presentes na proposta pedagógica dos Ciclos de

Formação e no Projeto Político Pedagógico da escola parecem estar servindo de instrumentos para, como escreve Garcia (2002, p.88), “iluminar as relações de poder que a classe dominante obscurece e desmitifica. Instrumentos para a emancipação e a autonomia do indivíduo e da classe social”.

Sendo assim, é possível dizer que o Documento Referência da Escola Cidadã, articulado ao Projeto Político Pedagógico, elabora todo um conjunto de saberes que indicam a necessidade de fazer das práticas escolares, em seu cotidiano, um meio positivo de governo e autogoverno, capaz de “fabricar” sujeitos que, ao serem considerados incompletos, conscientizem-se da necessidade de buscar esclarecimentos para evitar os “golpes” da dominação e, de posse dos conhecimentos culturais presentes na escola, tornarão possível a mudança social. O projeto da Escola Cidadã, portanto, pode ser considerado uma forma de “normalização do olhar”, conforme Garcia (2002, p.97), uma normalização que ensina modos “certos” de ver o mundo e de agir em sua “realidade”. Ensina como devem agir, primeiramente, os/as professores/as para, então, só depois saberem como direcionar as aprendizagens de seus/suas alunos/as nas práticas escolares. Essas, por sua vez, deverão, em seu cotidiano, formar sujeitos para um estado geral de felicidade, de razão, de clareza, de conhecimento, que os permita desvendar as moléstias do mundo e contribuir para sua transformação. Ratto (2004) contribui com esse pensamento ao dizer que a disciplina estabelece, nas práticas escolares cotidianas, formas de moralização das condutas para o desenvolvimento de valores, costumes e regras de ação obrigatórias e, ao ter esses elementos como objetivos na educação das crianças, utiliza-se de processos contínuos de vigilância, exame e normalização. Assim, os Ciclos de Formação podem ser compreendidos como um dispositivo⁷⁷ direcionado para o controle e normalização dos corpos individuais e coletivos, produzindo práticas e sujeitos.

3.3 SEGURANÇA, APRENDIZAGEM E POPULAÇÃO⁷⁸

⁷⁷ Foucault (2002a, p.244) define dispositivo como uma rede que comporta diferentes elementos como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. De forma semelhante, a organização por Ciclos de Formação compõe-se de elementos como leis regulamentares, distribuição espacial dos grupos de alunos/as, discursos científicos que embasam as ações sobre estes mesmos grupos, produzindo saberes e proporcionando uma constante reorganização estratégica dos mesmos, definindo e redefinindo o que é ou não verdadeiro neste sistema institucional, produzindo práticas cotidianas para a normalização disciplinar dos indivíduos.

⁷⁸ Título inspirado no curso do Collège de France (1977-1978): “Segurança, território e população”, ministrado por Michel Foucault.

Segurança, aprendizagem e população, três elementos que se inter-relacionam na produção de uma dada norma social. Ewald (2000), ao considerar o conceito de segurança, relaciona-o com o risco. Para o autor, não há segurança, nem mesmo uma norma social, se não considerarmos o risco como constituidor das relações estabelecidas para a regulação da população. Escolho estabelecer a relação entre esses três elementos porque acredito que, através dela, será possível problematizar como a aprendizagem e o sucesso da mesma pelos/as alunos/as têm sido alvo de inúmeras discussões e variadas preocupações no campo da educação, desde a constituição da escola como espaço legítimo para recebê-la.

Para tanto, cabe lembrar que a segurança, segundo Ewald (2000), pode ser considerada uma “tecnologia do risco” que se preocupa em organizar certos elementos da realidade a partir do que chamamos de probabilidades: através de quadros estatísticos, a segurança elabora hipóteses possíveis que justifiquem e, de certa forma, possam encontrar “soluções” para os acontecimentos sociais, na tentativa de prevenir a ocorrência de fatos que causem certo desequilíbrio social, econômico ou político, ou seja, a segurança age como uma biopolítica para regulamentar e regular o estado de vida da população. O risco, portanto, pode-se dizer que é “uma regra que permite, ao mesmo tempo, unificar uma população e identificar os indivíduos que a compõe, segundo um mecanismo de auto-referência. É uma prática da medida comum, um princípio de comparabilidade e de individualização puramente positivo” (EWALD, 2000, p.97).

Mas, pensemos agora de que forma a aprendizagem está relacionada com a população e sua segurança. Nos finais do século XIX, com a emergência de uma sociedade industrial, a segurança investe no surgimento de instituições e em uma rede de princípios que pensam formas de organização e funcionamento da sociedade. O Estado passa a movimentar-se e estabelecer sua dinâmica de estrutura e funcionamento através daquilo que se compreende por segurança. Da mesma forma, com o surgimento da “sociedade disciplinar”, conforme nos aponta Foucault (2002a), a “sociedade seguracional” (EWALD, 2000) põe em jogo a vida das populações, seguindo a lógica da norma. Para tanto, as instituições organizam-se e constituem suas práticas no intuito de segurar a sociedade, de fazê-la funcionar a partir de uma lógica de probabilidade, que prevê ações de prevenção do desequilíbrio que o risco pode causar. A escola, assim, constitui-se como mais uma instituição que organiza suas práticas e saberes em função de uma demanda de controle e regulação das populações. As práticas escolares empenham-se em fazer viver a população, através do sucesso na aprendizagem, fato que “consagra” a instituição escolar como espaço de controle para a produção de sujeitos civilizados e capazes de intervir na sociedade de acordo com as normas estabelecidas,

diminuindo os riscos previstos. Pessoas bem instruídas, alfabetizadas, informadas têm menores chances de colocar em risco a vida da população através do “imprevisto”, do “desconhecido”. Ouso dizer, ainda, que a instituição escolar, ao organizar suas práticas e espaço para o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos que dela fazem parte, entende que a não-aprendizagem é um fator de risco à medida que a sua extensão pode causar “problemas” sociais. Não é à toa que vemos quadros estatísticos de números de alfabetizados e não-alfabetizados, repetentes e não-repetentes, nas diferentes redes educacionais. Assim, a segurança procura abarcar todos os indivíduos, constituindo médias de aprendizagens que configuram capacidades e incapacidades. Dessa forma, fazer parte de uma população escolar pressupõe, a partir de uma norma estabelecida, que os/as alunos/as ali envolvidos/as estejam correndo o mesmo risco: não aprender. Por isso, os projetos escolares e as propostas pedagógicas empenham-se em prevenir, articular, estabelecer o melhor e mais eficaz currículo, na tentativa de evitar, o máximo possível, os desvios e os perigos da não-aprendizagem.

A proposta por Ciclos de Formação busca essa eficácia na aprendizagem, através de seus inúmeros espaços e práticas educacionais que prevêm os “inconvenientes” causados pelo “problema de aprendizagem”, e, se o mesmo ocorre, outros tantos espaços já estarão previstos, em ordem hierárquica⁷⁹, para ir aos poucos caracterizando e categorizando os “problemas” encontrados. A sociedade precisa de sujeitos aprendentes, pois “desta forma, a Escola Cidadã, em sua prática cotidiana, possibilitará a formação de sujeitos capazes de tomarem decisões e em condições de intervirem transformarem a realidade do país” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 34).

Com este capítulo, tentei problematizar e explanar sobre como a escola têm-se constituído espaço normalizador que, ao gestar diferentes práticas para o sucesso da aprendizagem, transformam esta em campo de regulação para o governo da população, o qual prevê e estabelece técnicas, práticas e métodos que ensinam a ser sujeito de uma determinada forma. Para tanto, será possível, nos próximos capítulos, aproximarmo-nos de algumas práticas e alguns saberes que têm contribuído para tal produção.

⁷⁹ Na proposta por Ciclos de Formação, os/as alunos/as são encaminhados/as por suas não-aprendizagens de forma gradativa aos diferentes espaços destinados às crianças consideradas com problemas de aprendizagem. Primeiramente, são encaminhados/as ao Laboratório de Aprendizagem e, após vários investimentos destes, se o “problema” persistir, as crianças serão encaminhadas à Sala de Integração e Recursos. Sobre esses espaços estarei falando no sexto capítulo.

4. A CORRETA DISTRIBUIÇÃO DAS COISAS⁸⁰

Estar escolarizado significa inscrever-se em um tipo de saber: o saber pedagógico. É esse saber que objetiva o educando. Nesse sentido, o escolar é um sujeito que é pensado previamente a seu devir institucional pelas políticas educacionais, pelos saberes psi, pelos currículos, pelas didáticas, etc. Isso quer dizer que, ao ingressar no mundo escolar, o sujeito está sendo capturado/significado por uma lógica que lhe preexiste. Lógica fundada e fundante, que tem organizado historicamente o espaço e o tempo (RÍOS, 2002, p.116).

Tempos, espaços, saberes e práticas pedagógicas. É sobre isso que trata este capítulo, momento em que procuro traçar, compor, recompor, desnaturalizar, estranhar, subverter verdades estabelecidas sobre o que é aprender, sobre o que é preciso saber para ser considerado um sujeito normal, civilizado, aprendente, de acordo com a proposta por Ciclos de Formação. Esta escrita também se transforma em um meio de compreender de quais práticas a instituição, onde realizei a pesquisa de campo, se constitui e como elas estão organizadas em seu interior. Apresentarei, para isso, a organização curricular por Ciclos de Formação e o funcionamento de suas práticas, sem preocupar-me com o histórico detalhado da implementação dessa proposta, pois outras pesquisas já se interessaram e realizaram uma discussão exaustiva sobre o tema⁸¹.

Para tanto, farei uso da Proposta Pedagógica da Escola Cidadã (2003), Documento Referência, que normatiza o funcionamento das escolas por Ciclos de Formação e institui saberes a respeito da aprendizagem, do desenvolvimento humano, do currículo e sua organização. Ao estabelecer normas, o documento da Proposta por Ciclos de Formação do município de Porto Alegre determina padrões de normalidade que devem ser apresentados por cada aluno/a envolvido/a nessa estrutura curricular.

O documento citado tem ampla circulação nas escolas e se constituiu, e ainda constitui, instrumento de estudos e consulta pelos/as professores/as e funcionários/as da Rede Municipal de Ensino. Além disso, até o momento, tem sido uma das principais referências para o concurso público municipal do Magistério, em Porto Alegre e para aquelas cidades da

⁸⁰ A expressão “a correta distribuição das coisas” é inspirada no texto “Governamentalidade”, de Foucault (2002a), ao falar sobre como surgem historicamente as relações de governo da população, embora não trabalhe com esse conceito neste texto. O termo “coisas” se refere a tudo que é passível de uma determinada organização dentro da proposta por ciclos, como pessoas, espaços, tempos, materiais, entre outros. Parte deste capítulo foi apresentada e publicada nos anais do Seminário Internacional Foucault – Perspectivas. UFSC-Florianópolis/SC, 2004.

⁸¹ XAVIER, Maria Luisa M. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre, UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Trabalho que aborda as práticas disciplinares nas Políticas de Inclusão dos/as alunos/as das Classes de Progressão nas escolas municipais de Porto Alegre organizadas por Ciclos de Formação.

Grande Porto Alegre, que se interessam em implementar essa mesma proposta. Cabe ressaltar que esse documento é utilizado como base teórica e legal para algumas orientações encaminhadas às escolas e equipes diretivas, ao final de cada ano, a respeito das formas de enturmação e avaliação dos grupos de alunos/as. Além da proposta mencionada, tenho como referência o Projeto Político Pedagógico da escola em que fiz a pesquisa, o qual complementa a organização curricular, como já destaquei no capítulo anterior.

A proposta por Ciclos de Formação tem sido implementada na capital gaúcha, desde o ano de 1994, quando, através de diversos debates e discussões nas escolas e entre as escolas, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, foram definidas as diretrizes básicas e a implementação gradual da estrutura por Ciclos de Formação nas escolas municipais porto-alegrenses.

Tal estrutura está organizada em três ciclos compostos por três anos cada um, nos quais os/as alunos/as são cuidadosamente distribuídos/as, tomando como critério suas idades e nível de aprendizagem.

Os ciclos, subdivididos, fazem com que ocorra uma segunda divisão de idades, agora conforme o ano-ciclo – nomenclatura utilizada para as subdivisões do ciclo. Para melhor visualizar tal organização dos ciclos, coloco, logo abaixo, a distribuição destes agrupamentos e a nomenclatura correspondente a cada ano-ciclo, informação obtida a partir do Documento Referência da Escola Cidadã (PORTO ALEGRE, 2003):

I CICLO: alunos/as entre 6 e 8 anos e 11 meses.

Turmas de A10 – agrupamentos de alunos/as com 6 anos de idade.

Turmas de A20 – agrupamentos de alunos/as com 7 anos de idade.

Turmas de A30 – agrupamentos de alunos/as com 8 anos de idade.

II CICLO: alunos/as entre 9 e 11 anos e 11 meses.

Turmas de B10 – agrupamentos de alunos/as com 9 anos de idade.

Turmas de B20 – agrupamentos de alunos/as com 10 anos de idade.

Turmas de B30 – agrupamentos de alunos/as com 11 anos de idade.

III CICLO: alunos/as entre 12 e 14 anos e 11 meses.

Turmas de C10 – agrupamentos de alunos/as com 12 anos de idade.

Turmas de C20 – agrupamentos de alunos/as com 13 anos de idade.

Turmas de C30 – agrupamentos de alunos/as com 14 anos de idade.

Os grupos de alunos/as que entram na escola, fora da idade prevista para o ciclo de destino, são encaminhados/as para as Turmas de Progressão, as quais comportam alunos/as

considerados/as com defasagem idade-escolaridade. Estas turmas têm as seguintes denominações:

AP-Turmas de Progressão do I Ciclo.
BP-Turmas de Progressão do II Ciclo.
CP-Turmas de Progressão do III Ciclo.

Esta distribuição dos/as alunos/as, nas escolas por Ciclos de Formação, caracteriza um processo de individualização que produz cada um e todos ao mesmo tempo. Cada criança é vista em sua singularidade para poder ser enturmada “corretamente”, ou seja, de acordo com sua idade e fase de desenvolvimento, como veremos mais adiante neste mesmo texto. Foucault (2002b), ao falar sobre as práticas disciplinares, nos aponta que estas práticas são normalizadoras. Através de diferentes estratégias, elas regulam e controlam grupos de indivíduos dentro de graus de normalidade estabelecidos pelas diferentes instituições. No caso das escolas por ciclos, as etapas de desenvolvimento e suas características tentam enquadrar cada um num grupo homogêneo, distribuindo lugares, classificando e hierarquizando. Portanto, podemos dizer que “as práticas disciplinares são individualizantes e totalizantes, inscrevem os corpos dos sujeitos e, ao mesmo tempo, agrupam conforme marcas disciplinares”⁸². Assim, estas formas de classificação nada mais são do que práticas disciplinares de normalização que posicionam cada indivíduo em um grupo, espaço e tempo mais adequados às características que a proposta e a escola procuram fixar.

Níveis mais complexos de aprendizagem são previstos, conforme mudam as faixas etárias. Esta hierarquização de conhecimento e de disposição de lugares é o que podemos observar em um dos trechos do documento da “Escola Cidadã” (PORTO ALEGRE, 2003), ao se referir aos avanços das Turmas de Progressão. Tais turmas são chamadas de tempo-ano por terem uma característica diferenciada das demais turmas. Seu tempo é dinamizado de forma que o/a aluno/a que alcançar o nível de aprendizagem previsto para a sua idade, dentro desta organização curricular, pode avançar, em qualquer momento do ano, para uma turma de ano-ciclo. Cada aluno/a pode permanecer até dois anos numa Turma de Progressão.

Essas turmas terão uma organização tempo-ano diferente da organização ano-ciclo. Isto significa que os/as alunos/as que estiverem nas Turmas de Progressão poderão avançar para outra turma, em nível de escolaridade mais complexa, a qualquer momento, desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos (PORTO ALEGRE, 2003, p.13).

⁸² Anotação realizada em aula, durante o seminário *A fabricação dos corpos: pensando nas implicações das práticas culturais*, ministrado pela Prof^a Dr^a Nádia Geisa Silveira de Souza, no período 2003/2.

Essas Turmas de Progressão são constituídas por agrupamentos definidos como temporários, pois o seu desaparecimento é a meta a ser atingida. Esta defasagem idade-escolaridade, que escapa ao que espera a organização curricular por Ciclos de Formação, deve desaparecer para dar lugar aos agrupamentos desejáveis – os anos-ciclos. O caminho é traçado para alcançar uma homogeneidade de aprendizagem e de idades de forma que todos sejam incluídos para, assim, serem fixados à rede desta proposta pedagógica. Para essas turmas, a “recompensa”⁸³ será, para o/a aluno/a que alcançar os padrões de normalidade estabelecidos pela proposta por Ciclos, o avanço para uma turma de ano-ciclo, a qualquer momento do ano letivo. Fazendo uma analogia às “Classes Vergonhosas”, a que Foucault se refere, ao falar sobre a hierarquização dos grupos de alunos/as, na Escola Militar, no século XVIII⁸⁴, as Classes de Progressão tendem a se extinguir, “só existem para desaparecer” (2002b, p.152). Cada um dos ciclos é pensado e organizado conforme as etapas do desenvolvimento humano. As idades têm como referência os ciclos da vida: infância, pré-adolescência e adolescência⁸⁵, tomados como base para a distribuição no processo de escolarização. Este entendimento do desenvolvimento humano nos remete às formas como as práticas *psi* têm falado sobre os indivíduos.

Como Silva (1998) nos fala, “essas disciplinas *psi* estão implicadas na própria produção do ser que pretendem descrever ou descobrir”. O processo de escolarização, nos Ciclos de Formação, se caracteriza por colocar em evidência saberes produzidos sobre cada período da vida, definindo aprendizagens e características comuns para o ciclo correspondente. Assim, pode-se dizer que os Ciclos de Formação atuam como um dispositivo de normalização que, ao definir etapas e características de desenvolvimento e aprendizagem, inventam um sujeito “normal”: sujeito aluno/a que deve apresentar as conformações que a proposta projeta, em seus corpos, como “ideais”, e sujeito professor/a que, ao ter que trabalhar com esse aluno/a

⁸³ Utilizo este termo entre aspas, pois o tomo a partir da citação anteriormente feita sobre as Turmas de Progressão, entendendo que o avanço seria uma forma de “recompensa” para aqueles que apresentarem os níveis de normalidade previstos para sua faixa etária.

⁸⁴ Foucault, em *Vigiar e Punir* (2002b), no capítulo destinado à Disciplina e ao falar sobre as funções da classificação e divisão hierárquica, usa, como exemplo, uma Escola Militar do século XVIII, na França, que, ao reformar algumas de suas práticas, decide classificar os diferentes grupos de alunos conforme suas qualidades morais e onde as roupas traduziam e identificavam a que grupo cada um pertencia: o grupo dos muito bons, dos bons, dos medíocres, dos maus e a classe vergonhosa. O mérito e o comportamento definiam o destino de cada aluno que, pertencendo a uma classe mais inferior, poderia avançar para outra mais superior se assim o merecesse. As classes vergonhosas existiam para desaparecer na medida em que através das punições disciplinares os alunos seriam corrigidos e seriam reintroduzidos nas outras classes. Destaco aqui que minha relação é de analogia, considerando as devidas diferenças de tempo, local, objetivos e descontinuidades de cada uma das práticas.

⁸⁵ XAVIER, Maria Luíza. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, 2003. Informação também contida no documento enviado, no final do ano de 2003, às escolas municipais pela Supervisão de Educação/Assessoria de Políticas Educacionais e de Formação, como contribuição à Avaliação 2003/Enturmação 2004.

inventado pela proposta curricular, normaliza-se para perceber, identificar anormalidades e promover estratégias disciplinares para normalizar aqueles/as que estão fora do padrão.

Walkerdine (1998), quando discute os efeitos da Psicologia do Desenvolvimento, nos aponta a Pedagogia Construtivista como um dos principais mecanismos de produção de sujeitos. Esta Pedagogia, ao definir estágios de desenvolvimento, pensa e produz o indivíduo psicológica e biologicamente. É o que podemos ver nos estudos de Jean Piaget, que, como biólogo, faz um trabalho experimental com crianças em Genebra, na Suíça, definindo estágios cognitivos que cada faixa etária, necessariamente, deverá passar. Esses estágios de desenvolvimento da inteligência humana têm sido um dos estudos mais usados nas propostas educacionais e, como podemos conferir, nas etapas estabelecidas na proposta por Ciclos ao definir faixas de desenvolvimento. A emergência das Pedagogias *Psi* naturaliza o desenvolvimento cognitivo e os processos de aprendizagem, produzindo discursos sobre um indivíduo em essência, cujas características, agora dadas, deverão aparecer conforme sua “evolução”⁸⁶.

Outro ponto importante de discutirmos é que, 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. “Tratai vosso aluno segundo sua idade” (ROUSSEAU apud NARODOWSKI, 2001, p.38). Assim falava Rousseau, ao escrever suas idéias pedagógicas, idéias que proclamam de diferentes formas e em diferentes contextos, o que hoje se caracteriza como Pedagogia Moderna. De forma semelhante, na proposta por Ciclos de Formação, a idade passa a ser elemento do olhar observador dos/as especialistas, permitindo posicionar cada sujeito em um determinado grupo e condição de aprendizagem. Isso nos faz pensar em como hoje se reconstituem as idéias da Pedagogia Moderna. Elas se reconfiguram, através de diferentes discursos, que buscam marcar limites no corpo infantil. Arelada a isso, está a idéia de desenvolvimento, que Fonseca (2002, p.246) nos apresenta, afirmando que funciona como uma norma,

através da qual é possível situar alguém. Face a 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 do seu desenvolvimento).

⁸⁶ A expressão “evolução” é utilizada entre aspas por ser tomada a partir de Darwin, que desenvolveu um trabalho de estudo sobre a criança, estudando seu próprio filho, intitulado “Um esboço biográfico de um infante” (1840-1887), no qual a relação que estabelece entre o desenvolvimento de diferentes espécies dá origem à idéia de desenvolvimento infantil natural (WALKERDINE, 1998).

Essa forma de desenvolvimento, portanto, é uma dimensão comum a todos os indivíduos e aqueles que desviam dessa norma são classificados como fora do padrão de normalidade previsto. Tal desvio recai, assim, na anormalidade. Foucault (2002c), ao estudar como se produz o anormal, nos mostra que, a partir do século XIX, a criança começa a se constituir um sujeito possível de ser estudado pela Psiquiatria e, então, a noção de desenvolvimento torna-se crucial. Linhas e graus de desenvolvimento serão elementos de enquadramento dos indivíduos. Habilidades, dificuldades, ritmos serão definidos, estabelecendo quem desvia mais ou menos do padrão estabelecido. A anormalidade na criança estará na definição do grau de desvio da norma do desenvolvimento.

Narodowski (2001), ainda, examina como a criança torna-se aluno/a, a partir dos investimentos dos discursos pedagógicos e psicológicos, com relativa ênfase, no século XVIII, e ainda mais no século XX, nos estudos sobre a infância e seu desenvolvimento, amadurecimento e aprendizado relacionados às atividades escolares. “A Pedagogia elabora uma analítica da infância em situação escolar” (NARODOWSKI, 2001, p.22), constituindo, na atualidade, outros discursos que falam sobre a criança na sua relação com a escola. A Psicologia Escolar, a Psicopedagogia, a Didática, a Pedagogia criam, segundo Narodowski (2001, p.22), “normalidades e patologias, progressos e regressões, benefícios e prejuízos” – binarismos que dizem respeito, principalmente, às respostas dadas pelas crianças às solicitações dos/as especialistas que com elas trabalham. É possível dizer que a escolarização da infância produz marcas específicas no corpo da criança, a partir de sua entrada na escola, pois esta passa a agir sobre aquele, criando categorias e classificações.

Para melhor compreender como se estabelece a divisão por idade, em cada Ciclo de Formação, e como estas divisões estão relacionadas a um poder disciplinar que investe na normalização dos sujeitos, apresento, na próxima seção, a organização temporal dada, nos estudos feitos pela Secretaria de Educação do município de Porto Alegre, ao desenvolvimento humano no que concerne às principais características de aprendizagem, habilidades e comportamentos para cada faixa etária.

4.1 DOS TEMPOS PARA APRENDER

Precisamos, enquanto sujeitos, aprender a utilizar o nosso tempo, a controlar nossas atitudes, a viver de um jeito ou de outro conforme o espaço que ocupamos, conforme nossas idades e, desta forma, passamos a ser identificados/as pelo que fazemos, onde fazemos, do jeito que fazemos, pelos grupos em que vivemos, pelos lugares que freqüentamos (BARBOSA; CARVALHO, 2005, p.1).

A expressão *tempo*, segundo Elias (1998, p.13), “remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais seqüências de acontecimentos em evolução contínua”. Aprende-se sobre o tempo e o que ele significa no decorrer dos anos e nas coerções que as diversas instituições sociais nos impõem. A escola, sendo uma destas instituições, investe nessa aprendizagem e difunde seu conhecimento, representando o tempo nas formas não só de como distribui os horários através do relógio, mas também na compreensão dos tempos de aprendizagem, nos tempos que cada sujeito tem para aprender conforme sua faixa etária. A proposta por Ciclos de Formação, embasada nos saberes elaborados pela Pedagogia e pela Psicologia do Desenvolvimento, trata de conformar categorias de aprendizagens, estabelecendo normas temporais. Aprender, dentro de uma esperada normalidade, significa aprender no tempo certo, na idade certa, numa seqüência produtiva que ensina como se deve ser, o que se deve fazer em cada período da vida.

Ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo [tempo relógio, tempo de aprendizagem], ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade (ELIAS, 1998, p.14).

Ao recorrer a esse pensamento de Elias, podemos fazer algumas relações no que diz respeito à forma como a proposta por Ciclos de Formação organiza a distribuição temporal das aprendizagens e os efeitos da mesma na constituição de sujeitos autodisciplinados para uma sociedade mais cidadã.

O *I Ciclo* (dos 6 aos 8 anos e 11 meses) se caracteriza por ser o momento da alfabetização entendida “muito além da leitura e da escrita. A alfabetização implica desde a sua gênese à constituição do sentido” (PORTO ALEGRE, 2003, p.14-15). Nesse processo de alfabetização e constituição de sentidos, itens como *grafismo, regras e jogos, comportamento social, pensamento e linguagem e socialização* são pontuados e explicados, conforme a faixa etária, como fundamentais de serem observados nas crianças, possibilitando, assim, maneiras de o/a professor/a organizar suas atividades para o ano em que trabalha de forma a obter “aprendizagens significativas [...] A fim de tornarem estes processos possíveis de se efetivarem, o espaço escolar deve oferecer as oportunidades necessárias ao pleno desenvolvimento das crianças” (PORTO ALEGRE, 2003, p.15-16). A criança, nesta fase, precisa ser socializada, aprender a conviver em grupo. Sua “incompletude” social será sanada, neste período de três anos, por especialistas formados para “detectar” falhas em seu

desenvolvimento. Assim, há diferentes motivos para seus mais diversos comportamentos sempre justificados por sua pouca convivência social até a sua entrada na escola. Aos especialistas, cabe compreender “a realidade dos fatos”, criar métodos e técnicas que comportem essas aprendizagens. Afinal, “graças a estas abstrações, o sujeito amplia seus conhecimentos e situa-se em seu contexto” (PORTO ALEGRE, 2003, p.16).

No *II Ciclo* (dos 9 aos 11 anos e 11 meses), acrescentam-se características psíquicas que definem e explicam determinados comportamentos, como as constantes perguntas realizadas pelos mesmos aos adultos, as resistências às ordens e regras estabelecidas, motivos que parecem ser convincentes a produzir um dado comportamento nos/as professores/as para que trabalhem de forma a desenvolver outros comportamentos mais “evoluídos” que o apresentado nesta faixa etária. Além dos itens *grafismo, regras e jogo, pensamentos e linguagem*, outras características começam a ser identificadas como importantes de serem trabalhadas: *argumento, moralidade, autorização e obediência, culpa e punição*. Nota-se aí uma maior complexidade de itens. Frente à natureza de seu desenvolvimento, os sujeitos agora, nesta faixa etária, já estão mais “sociáveis”, já aprenderam e se adaptaram a seu contexto e, por isso, precisam aprender e sanar outras “incompletudes”; estão, aos poucos, se tornando cidadãos mais completos.

Quanto ao desenvolvimento social, que não ocorre paralelamente ao intelectual, mas que se constitui em um dos seus fatores motivadores, poderemos também observar progressos significativos. Ocorrerá diminuição do egocentrismo social e a criança já terá capacidade para perceber que outras pessoas têm pensamentos, sentimentos e necessidades diferentes dos seus (PORTO ALEGRE, 2003, p.17).

Cada vez mais, elas se aproximam dos graus de desenvolvimento dos adultos normais, sociáveis, educados, civilizados.

No *III Ciclo* (dos 12 aos 14 anos e 11 meses), outras categorias são apresentadas, a complexidade é ainda maior. *Ciência e Matemática, formação de juízo de valor*. Ao final do III Ciclo, a expectativa é de que “[...] o educando saia da Educação Básica como sujeito detentor de uma cultura geral⁸⁷ e com destreza de pensamento e comunicação” (PORTO

⁸⁷ Podemos, ainda, perceber o entendimento que esta proposta traz de cultura e conhecimento. Silva (1999), ao problematizar as diferenças entre as formas de entendimento acerca do currículo que vêm se constituindo na história da Pedagogia, nos aponta que, sistematicamente e com muito mais ênfase, ele tem sido apresentado como algo acabado, estático e naturalmente constituído. Da mesma forma, o conhecimento e a cultura são, na grande maioria das vezes, compreendidos como já produzidos, fazendo parte de uma estrutura maior de sociedade e que cabe à instituição educacional repassar esses conhecimentos, essa cultura a fim de que os/as alunos/as terminem seus estudos, tendo adquirido um certo nível cultural e de conhecimento. Ser detentor/a de uma “cultura geral” pressupõe que esta existe como elemento pronto e acabado e que dificilmente se transforma. Assim, é preciso que o indivíduo, em seu processo de escolarização, a reconheça e apreenda os conhecimentos necessários para dominar esta cultura.

ALEGRE, 2003, p.21). Eliminam-se umas, acrescentam-se outras aprendizagens mais complexas, cujos pensamentos elaborados precisam ser sempre mais desafiados, instigados a sua máxima “progressão”.

Para que tudo isso ocorra da forma prevista e para que cada categoria de aprendizagem e desenvolvimento se efetive, a instituição escolar necessita constituir grupos homogêneos, aproximados por características comuns para, dessa forma, serem melhor visualizados no espaço escolar, possibilitando a ação sobre os diferentes indivíduos, “ensinando” formas de ser e agir. O conhecimento, ao ser definido antecipadamente para cada idade, é trabalhado na perspectiva da falta, pois o indivíduo é considerado alguém incompleto e o conhecimento deve ser desenvolvido pelos adultos-especialistas que trabalham com a e na instituição escolar⁸⁸. Garcia (2002, p.36), ao realizar uma análise das pedagogias críticas, destaca que essas, ao entenderem que “os conhecimentos e os saberes escolares incorporados no processo pedagógico tornam-se capazes não só de ajudar os alunos a acumular informações, mas de ajudá-los a entender a sua realidade e a participar da mudança social”, a autora contribui para as análises aqui empregadas sobre a proposta pedagógica por Ciclos de Formação, pois em tal proposta é possível perceber um investimento contínuo nos saberes que deverão ser trabalhados com os/as alunos/as para que possam transformar-se em sujeitos completos, críticos, criativos e conscientes de seu papel da sociedade.

Nessa estrutura curricular, também, percebemos, ao ler o Documento Referência da Escola Cidadã, uma forma de moralizar os modos de atuar, como nos aponta Ratto (2004), pois, ao colocar em ênfase modos de ser e agir dos/as alunos/as, moraliza os modos desses/as e dos/as professores/as atuarem no interior das práticas escolares. Essas se (re)constituem no decorrer de suas ações, conforme as necessidades que encontrarem para normalizar os corpos ali presentes. Portanto, elas tornam-se flexíveis, móveis e constituem a si mesmas no interior de sua ação, conforme já havia destacado, no início dessa dissertação, ao discutir o conceito de prática. A proposta curricular por Ciclos de Formação, ao prescrever características, fases de desenvolvimento, progressos de aprendizagem e socialização, produz um conjunto de práticas de exame e de vigilância que se preocuparão em encontrar subsídios nos corpos dos alunos/as que os/as identifiquem como normais ou anormais, aprendentes ou não-aprendentes. Ratto (2004), ao analisar livros de ocorrência, afirma que a lógica que move esta prática de registro e punição está pautada no que ela denominou de “Pedagogia da Completude”, pois,

⁸⁸ Utilizo o termo *com*, referindo-me às parcerias da escola com Secretaria Municipal de Educação e outras entidades que acompanham e participam do trabalho da escola (Postos de Saúde, Universidades, Brigada Militar, entre outros). Tal previsão é feita, principalmente, no Projeto Político-Pedagógico da escola.

assim como na proposta por Ciclos de Formação, “há uma tentativa de controlar, o máximo possível, tudo o que acontece nos processos educativos das crianças”, constituindo a infância, a partir de “características universais e necessárias, acentuando traços de dependência, imaturidade e desprestígio, o que acarreta a exigência de intermitente intervenção do professorado em sentidos controladores, corretivos e vigilantes” (p.310).

Assim, esquadrihados/as, os/as alunos/as são objetivados/as e selecionados/as entre os/as que têm ou não têm as características esperadas, os/as que alcançam ou não os objetivos previstos para cada ciclo, os/as que aprendem e os/as que não aprendem. Como aluno/a, de cada ciclo, cada um/a “se enquadra num conjunto de (in)competências, (in)capacidades, (in)habilidades que os subjetivam de uma forma ou de outra” (DAHLKE, 2001, p.132). Temos, assim, uma “arte das distribuições” (FOUCAULT, 2002b, p.121), normalizando corpos, exercendo práticas de individualização, através da cuidadosa distribuição dos indivíduos no espaço e no tempo, distribuição que produz uma certa posição de sujeito, que os identifica, enquanto grupo e enquanto indivíduos. Essa forma de organização espaço-temporal amplia a visibilidade sobre os indivíduos e os produz como sujeitos; disciplina o olhar e as condutas, marcando corpos atravessados por diferentes estratégias de controle e normalização.

Organizar as turmas e ciclos por idades significa, sobretudo, produzir formas de cada um perceber a si e aos outros, colocar-se em uma determinada posição dentro dos grupos pelos quais circula. Como explica Veiga-Neto (2000b, p.224):

O que está em discussão não é a “idade em si” – seja lá o que isso signifique; nem mesmo está em questão averiguar o sentido de ter esta ou aquela idade biológica ou cronológica. O que interessa é como são inventadas as diferentes idades do corpo, bem como tudo isso é colocado em movimento, não apenas para nos dizer quem somos – segundo um retículo de distribuições – e para que cada um se sinta dessa ou daquela maneira, mas também para que cada um aja disciplinadamente, de acordo com o que se espera dos membros deste retículo.

Organizados, conforme as idades, os saberes escolares detêm certo poder, quando sistematizados, de transformar o corpo e a alma dos indivíduos. Naturalizados, passam a ser observados e guiados para uma posição de maior complexidade, de maior entendimento da sua realidade. Progressivamente e através de métodos e técnicas de aprendizagem previstas como possíveis de serem utilizadas em cada período da vida, os/as alunos/as passam de um estágio menor (menos conhecimento, menos habilidades) para um estágio maior (mais conhecimentos, mais habilidades e capacidades), tornando-se capazes de viver com maior eficácia no mundo. O espaço e o tempo educativos, vivenciados de forma seqüencial e progressiva, posicionam os indivíduos numa constante tarefa de sujeição, examinados e

classificados, conforme suas capacidades de aprendizagens daquilo que já lhes estava previsto.

Os tempos de aprendizagens, definidos pela Pedagogia e pelas áreas que a compõem, como normais, relacionados às faixas etárias, correspondem, como nos aponta Elias (1998), a uma sucessão irreversível de fatos, acontecimentos, habilidades e possibilidades, promovendo, dessa forma, a produtividade de sujeitos normalizados (para aqueles que correspondem a esta seqüência temporal de idades e aprendizagens) e/ou desviantes, anormais (para aqueles que não correspondem a este padrão esperado ou demonstram alguma característica fora da faixa etária correspondente).

Ora, o que é esta distribuição de idades e aprendizagens senão uma organização contínua e evolutiva da aprendizagem que envolvem os corpos escolares, que os submete a atividades, técnicas, métodos e práticas escolares, marcando histórias individuais, produzindo casos e formas de ser sujeito, sempre relacionados/as e comparados/as à seqüenciação de suas próprias características? Daí é que, então, podemos dizer se o/a aluno/a é aprendiz ou não-aprendiz, a partir desta norma temporal de idade e aprendizagem estabelecida pela proposta curricular por Ciclos de Formação. Permito-me, portanto, compreender que os sujeitos são produzidos dentro de um “quadro de referência” para a “sincronização”⁸⁹ das atividades e investimentos nos indivíduos para que se tornem, o máximo possível, normalizados.

Nessa forma de organização curricular que analiso, o indivíduo é posicionado, dentro de um “quadro vivo”, que aproximo aos moldes que Foucault (2002b, p.126-127) apresenta como uma das grandes operações da disciplina.

A primeira das grandes operações da disciplina é, então, a constituição de “quadros vivos”, que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. [...] O quadro, no século XVIII, é, ao mesmo tempo, uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma “ordem”.

A ordem estabelecida, através dessas formas de classificação, investe no indivíduo, dando-lhe uma posição em meio à multidão. Esse investimento tem como objetivo torná-lo um cidadão mais “evoluído”, “preparado para atuar na sociedade”. Ao ser posicionado, ele passa a ser reconhecido, a reconhecer-se e a reconhecer os outros pelo lugar que ocupa, pelo/s grupo/s dos quais participa, aprende a perceber-se, a narrar-se, enfim, constitui-se, enquanto um certo tipo de sujeito.

⁸⁹ “Quadro de referência” e “sincronização” são termos utilizados por Elias (1998), ao discutir o conceito de tempo.

4.2 DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Conheça mais e melhor a criança escolar para mais e melhor governá-la.
(CORAZZA, 2001, p.35).

Ao falar sobre a forma de avaliação dos Ciclos de Formação, reporto-me às palavras de Corazza da citação acima escolhida. A autora, ao construir seu pensamento a respeito das formas de avaliação dos pareceres descritivos, considera-os como um dispositivo que, através de diferentes estratégias de normalização sobre as crianças na instituição escolar, constitui-se uma prática de disciplinamento que, por meio de seus registros corrige, compara, classifica, mede, decifra. Considerados como “olhos de poder sobre o currículo” (CORAZZA, 2001, p.22), os pareceres descritivos são instrumentos de extração de saberes sobre os indivíduos e se caracterizam como um “conjunto de poderes e verdades curriculares que tornam visível e enunciável o que não era sem eles” (CORAZZA, 2001, p.54).

Com uma leitura aproximada da que Corazza faz sobre os pareceres descritivos, problematizo, neste momento, as formas de avaliação na Proposta por Ciclos de Formação como meio de problematizar que efeitos esta prática avaliativa causa nos indivíduos, levando em consideração a existência de uma norma pré-estabelecida. Para melhor desenvolver essas idéias, descreverei, a seguir, como esse processo está distribuído na Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação e no Projeto Político-Pedagógico construído pela escola, entendendo, também, que esta forma de avaliação se caracteriza como mais um meio de distribuição dos indivíduos nos chamados “quadros vivos” e como mais uma prática de normalização.

Na seção intitulada *Do processo de avaliação*, na parte II do Documento Referência da Escola Cidadã, a avaliação dos/as alunos/as é dividida em três modalidades, assim definidas conforme o documento:

AVALIAÇÃO FORMATIVA: esta modalidade de avaliação dá-se de forma contínua, sistemática e o seu resultado vai sendo registrado no dossiê do educando, através de anotações sobre suas produções e do relatório de desempenho. Assim, a avaliação formativa do educando é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante e diagnóstico e concebendo o conhecimento como uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos. Neste tipo de avaliação, estão incluídos: a auto-avaliação dos alunos; conselho de classe participativo; a análise do dossiê pela família; elaboração de um relatório de avaliação individual do aluno realizada pelos professores. Sua periodicidade é trimestral e seus resultados serão expressos através de relatórios descritivos e individuais por educando.

AVALIAÇÃO SUMATIVA: consiste no quadro diagnóstico geral resultante no final de cada ano letivo e de cada Ciclo de Formação. Portanto, traz em si um juízo globalizante sobre o desenvolvimento da aprendizagem do educando, seus avanços de dificuldades, portanto o

modo de progressão do educando.

AValiação ESPECIALIZADA: consiste na avaliação requerida pelos educadores e realizada pelo Serviço de Orientação Pedagógica, com apoio do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos⁹⁰, destinada àqueles educandos que necessitam um apoio educativo especial e, muitas vezes, individualizado. (PORTO ALEGRE, 2003, p. 93-94).

Como é referido, na avaliação Sumativa, ao final de cada ano, os/as alunos/as são classificados/as, conforme sua forma de progressão para o ano ou ciclo seguinte, a partir da análise realizada pelo grupo de professores/as e outros/as especialistas que tenham trabalhado com a mesma criança. Estas formas de progressão são assim definidas:

PS: Progressão Simples - O aluno prosseguirá seus estudos normalmente.

PPDA: Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio – O educando que persistir com alguma dificuldade progride para o ano seguinte mediante a elaboração e acompanhamento deste plano didático-pedagógico. O dossiê servirá de guia para que os professores do ano seguinte possam adequar o seu trabalho considerando as dificuldades específicas deste educando.

PSAE: Progressão Sujeita a uma Avaliação Especializada – O educando que apresentar a necessidade de uma avaliação mais aprofundada a respeito das dificuldades, além das habituais, poderá passar por uma avaliação especializada que apontará as bases para que seja elaborado um plano didático-pedagógico de apoio, individualizado, que respeite as características especiais do educando e lhe proporcione condições de superação destas dificuldades.

PAE: Pós-Avaliação Especializada – refere-se à avaliação realizada pela escola e seus profissionais, bem como os da SIR, logo é uma avaliação pedagógica — que diz do trabalho da escola. A PAE deve ter sido antecedida pela PPDA e PSAE. Em cada conselho de classe de final de ano, o grupo de professores/as, alunos/as e pais e/ou mães ou responsáveis deve discutir um programa de estudos específicos para os/as alunos/as com maiores dificuldades, a ser seguido e acompanhado por estas/es, no ano seguinte, na forma de um *Agrupamento Temporário*, discutindo, inclusive, quem será o professor indicado para trabalhar com estes alunos/as⁹¹. (PORTO ALEGRE, 2003, p. 94).

⁹⁰ As práticas do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos serão explicadas e discutidas, mais adiante, neste mesmo capítulo.

⁹¹ Esta forma de progressão do/a aluno/a não consta na Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação. Esta informação foi retirada do documento emitido às escolas municipais e intitulado *Contribuição à Avaliação 2003/Enturmação 2004*, que reafirma a Proposta por Ciclos e acrescenta informações que não constam no Documento Referência. Esta modalidade foi utilizada nas escolas até o final do ano de 2004 e caracterizada, na prática das instituições, como indicativo de retenção dos/as alunos/as no ano-ciclo. Com a mudança de Governo no início de 2005, esta modalidade de progressão passou a ser nomeada como *Manutenção: M*. Esta orientação foi encaminhada às Equipes Diretivas, ao final do ano de 2005, em documento emitido pela Secretaria Municipal de Educação – Agenciamentos Pedagógicos Coletivos/Território de Educação Fundamental. Destaco que optei por não trabalhar com este termo, pois, nos dossiês aqui analisados, não consta esta nomenclatura, apenas aparece a sigla PAE.

Nesta prática de avaliação, os/as alunos/as estão, constantemente, sendo visualizados/as, observados/as pelo conjunto de especialistas que compõe os/as profissionais da escola. A avaliação é cotidiana, pois todos os dias, toda a semana, até o final do ano, cada indivíduo está sendo percebido pelos adultos que trabalham com ele. Ao observar, diagnosticar e registrar, saberes estão sendo extraídos sobre cada indivíduo de forma a objetivá-lo, enquadrá-lo dentro de uma determinada categoria de desenvolvimento que define normas a serem alcançadas por todos/as. Dessa forma, a observação se dá, como nos aponta Foucault (2002b, p.158), para “manter os indivíduos em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente”.

Cada forma de avaliação, nas escolas por Ciclos, preocupa-se em definir os graus de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno/a em particular, atribuindo-lhe especificidades, o que permite classificar sujeitos entre aqueles que aprendem e que não aprendem, os que têm ou não dificuldades, em maior ou menor grau. Assim, a Proposta por Ciclos, antecipadamente, aloca espaços para cada um dos sujeitos. Ao definir formas de ser, agir e aprender, define-se, previamente, que alguns dos indivíduos não estarão dentro das condições de normalidade previstas, portanto, estratégias serão necessárias para normalizá-los. Condições de normalidade e anormalidade são estabelecidas, a partir de um “sistema comparativo [...] a descrição de grupos, a descrição de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa ‘população’” (FOUCAULT, 2002b, 158).

Esta antecipada classificação de grupos e indivíduos incentiva-nos a pensar que a classificação cumpre um papel de nomeação e segregação. Ao nomear os indivíduos, através de suas avaliações, a classificação estabelecida pela proposta por Ciclos de Formação não apenas posiciona os indivíduos, mas também contribui para estabelecer uma dada ordem, através desta estrutura curricular. Ordem compreendida como necessária para a produção de sujeitos “cidadãos transformadores” da sociedade em que vivem. Classificar, então, como nos aponta Bauman (1999, p.9), “é dar ao mundo uma estrutura” de fatos previsíveis para que se possa ter a certeza de como seguir adiante. É necessário, neste contexto da escola por Ciclos, saber onde está localizado cada sujeito para, dessa forma, diminuir as surpresas do não-conhecível, do inesperado às respostas das aprendizagens. Neste trabalho classificatório, inclui-se e exclui-se, pois, ao se determinar que a nomenclatura PS é para aqueles/as alunos/as aprendentes que correspondem ao padrão esperado, todos/as os/as outros/as estão excluídos/as dessa categoria e passam a ser posicionados/as como não-aprendentes ou com dificuldades de aprendizagem.

Para cada momento, uma forma de avaliação; para cada forma de avaliação, um tipo de registro; para cada registro, uma classificação; para cada classificação, um encaminhamento. Tudo isto registrado no Dossiê dos/as alunos/as, o qual permanece na escola guardado de forma que qualquer especialista ou familiar, devidamente autorizado/a pela Equipe Diretiva da escola, possa pegar, ler e entender como é este sujeito, o que ele apresenta, onde se localiza no tempo e espaço desta instituição, que podemos aqui definir como uma instituição de seqüestro, por seu caráter disciplinar, que se preocupa em definir normas, onde todos/as são enquadrados e fixados. Preocupa-se com a utilização do tempo dos indivíduos e, no caso dos Ciclos, não apenas com o tempo de produção, mas, sobretudo, com o tempo de vida que deve estar de acordo com o tempo de produção de cada um.

Se retomarmos os estudos de Foucault (2003b) sobre as instituições de seqüestro, encontraremos, nessa forma de organização curricular, instituições que se dedicam ao controle dos indivíduos, dos seus corpos, do seu tempo e que, ao controlar, extraem saberes sobre estes indivíduos, como meio de formar e reformar os corpos ali presentes. Um local onde o poder é circulante, pois, para cada caso, há um olho de controle que se empenha em qualificar a produção dos/as alunos/as. Dessa forma, creio possível entendermos as escolas organizadas, através da proposta por Ciclos de Formação, como instituições de seqüestro, uma vez que, ao controlar o tempo, delimitar os espaços, vigiar os corpos, empenhar-se em dominar, o máximo possível, de saber sobre os indivíduos, elas cumprem com a sua função de captura desses corpos. Exige diferentes funções de diferentes pessoas que, ao acompanharem a aprendizagem dos indivíduos, podem classificá-los, definindo-os como os que sabem e os que não sabem, os que acompanham e os que não acompanham o processo esperado de aprendizagem, encaminhando-os para seus devidos lugares, já definidos pela estrutura escolar dos Ciclos para que possam ser normalizados.

Nas modalidades de avaliação e nas formas de progressão, a produção do/a aluno/a é observada e analisada para definir qual será seu destino dentro da instituição, que lugar deverá ocupar, no decorrer de seus estudos, que ações deverão ser efetuadas sobre estes indivíduos, que especialistas deverão participar deste processo de normalização. O indivíduo é situado em um campo de saber que permite enquadrá-lo não apenas em um sistema de produção, mas também “de controlar, de formar, de valorizar, segundo um determinado sistema, o corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 2003b, p.119). Ao classificar, definem-se características para cada membro desta população de modo a conhecer e reconhecer, no espaço escolar, todos e cada um. Ao definir se o/a aluno/a é *PS*, *PPDA*, *PSAE* ou *PAE* (e, mais recentemente, *MANUTENÇÃO*), ao final do ano, a instituição posiciona cada um/a, dizendo o que ele/a é

dentro do processo classificatório. Estes resultados finais estarão arquivados no dossiê, devidamente justificados, marcando diferenças e posicionando corpos dentro do espaço da instituição. Binarismos são produzidos, durante o processo avaliativo, informando em que categoria cada um se “encaixa” e para onde cada um deve ir dentro da escola. Cardoso (2001), em sua pesquisa sobre a avaliação dos pareceres descritivos, destaca como a produção binária dos/as alunos/as classifica-os/as entre o “bem” e o “mal”, demarcando desvios e hierarquizando “qualidades” ou “defeitos”, propondo castigos ou recompensas, avanços ou retenções, distribuídos numa rede de codificação. A avaliação, neste caso, exerce, como nos diz Corazza (2001, p.55), “um poder de julgar por colocar a criança em processo permanente de claridade, de produção, de normalização e patologização [...]” que definirá onde e como cada um/a deve ser posicionado/a no interior da escola, para onde cada um/a deverá ser encaminhado/a na continuidade de seus estudos.

Daí, então, que a proposta por Ciclos de Formação utiliza-se de práticas específicas de normalização, em espaços destinados exclusivamente para aqueles/as que não se enquadram no padrão definido para o ano-ciclo ou ciclo. Aos sujeitos que não se adaptam a esta máquina disciplinar de produção em massa de um esperado “cidadão comum”, além das retenções, ou seja, permanecer no mesmo ano-ciclo até conseguir atingir a aprendizagem esperada pela proposta e pela instituição, são estabelecidas Turmas de Progressão, já comentadas anteriormente, o Laboratório de Aprendizagem, a Sala de Integração e Recursos e os Agrupamentos Temporários. É sobre alguns destes espaços que estarei escrevendo na próxima seção.

4.3 ESPAÇOS (DOS) OUTROS

O Laboratório de Aprendizagem, a Sala de Integração e Recursos e os Agrupamentos Temporários⁹² são espaços destinados ao trabalho com os/as alunos/as que apresentam, segundo a proposta e a avaliação dos Ciclos de Formação, dificuldades de aprendizagem ou

⁹² Os Agrupamentos Temporários foram uma forma estratégica de regulação da aprendizagem, utilizada durante o ano de 2004 (a partir de orientações da Secretaria Municipal de Educação), destinados a alunos/as que não acompanharam o processo de aprendizagem para o ano-ciclo que freqüentavam e, não sendo retidos/as, são enturmados/as em grupos de alunos/as avaliados/as com a mesma dificuldade e idade. São temporários por seu caráter semelhante às Turmas de Progressão, pois podem avançar em qualquer época do ano letivo, assim que alcançarem os objetivos propostos para o ano-ciclo ou ciclo que devem freqüentar.

necessidades educativas especiais⁹³, cuja avaliação especializada define um trabalho mais individualizado.

Esses espaços são destinados para os outros, aqueles que não aprendem, o outro anormal. Organizados para trabalhar com os indivíduos desviantes do processo de aprendizagem e desenvolvimento previsto pelos Ciclos, esses outros espaços procuram, com um trabalho de avaliação, registro e intervenção individual, trazer os indivíduos cada vez mais para uma situação de normalidade. Dessa forma, posicionam os sujeitos, conforme suas aprendizagens e suas não-aprendizagens.

A proposta por Ciclos de Formação, em sua estrutura curricular, está preocupada em manter uma determinada ordem espacial e temporal que cause efeitos nos resultados de aprendizagem e desenvolvimento humano, cujo objetivo está em fazer com que se possa alcançar, o máximo possível, a homogeneidade e a normalidade. A cada ano, vão-se distribuindo os/as alunos/as nos espaços que lhes são destinados, conforme a avaliação que o grupo de especialistas lhes confere.

Progredir para o ano-ciclo ou ciclo seguinte – sujeito a uma Avaliação Especializada – direciona ao indivíduo um determinado olhar, diferente dos outros que estão avançando com uma Progressão Simples.

Aqueles que estão assim classificados passam a ser vistos de forma diferenciada dentro da escola e da turma de que participam. Então, são realizados encaminhamentos para os citados espaços estratégicos de normalização, que investem exaustivamente em profissionais e materiais que prevêm, com isso, uma recuperação rápida dos sujeitos que os freqüentam. Para eles tudo é diferente – os profissionais, as salas, os materiais, as intervenções, as atividades, as avaliações com vistas à sua normalização. Para tudo há um tempo a ser cumprido com o objetivo de alcançar um determinado fim.

Assim, a organização em faixas etárias, na proposta por Ciclos de Formação, a distribuição dos indivíduos, de acordo com suas “capacidades”, a definição de conteúdos programáticos para cada etapa da vida, as atividades de especialistas que produzem saberes sobre os/as alunos/as nos impulsionam a compreender a escola moderna, enquanto uma máquina disciplinar, que, através de registro e vigilância contínuos e da análise e distribuição do e no espaço, tem por objetivo a individualização, preocupada em recuperar o estado normal que a atual “deficiência” esconde. Esta individualização se expressa em um controle dos corpos, através de ações estratégicas, que, segundo Foucault (2002a, p.106), os insere “em

⁹³ São assim denominados/as pela proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação os/as alunos/as encaminhados/as à Sala de Integração e Recursos.

um espaço individualizado, classificatório, combinatório” que compõe o indivíduo, a partir de sua distribuição no espaço, ao passo que controlam seus gestos, posturas e circulação, não apenas para controlá-lo ou vigiá-lo, mas, ao colocar em prática estas táticas, torna cada sujeito indivíduo dócil e útil, indivíduo produtivo e produzido.

Encaminhar os/as alunos/as que não aprendem para lugares especializados, após todo um trabalho de registro e diagnóstico, não seria uma forma de organização espaço-temporal de prevenção, medicalização e cura? Busco aqui a possibilidade de olharmos para esta organização de espaço e tempo, articulada com os registros realizados, durante o período letivo, na perspectiva de “ver, saber”, desenvolvida por Foucault (2004), através de seus relatos de como o saber clínico pedagógico é produzido por meio da educabilidade do olhar analítico, que observa e procura extrair o máximo de verdade sobre os indivíduos, anotando cada sintoma apresentado (na escola, a avaliação Sumativa exige registros, fichas, anotações dos diferentes profissionais), diagnosticando e nomeando cada patologia (encaminhamentos e avaliações especializadas previstas nas modalidades de avaliações que dizem se há ou não necessidade de encaminhamento e trabalho específico na Sala de Integração e Recursos ou no Laboratório de Aprendizagem). Tudo isso permite ver o que não era visto, falar sobre o que não era falado, conhecer o que (ou quem) antes era desconhecido. Criam-se, dessa forma, condições de prever o desvio de aprendizagem ou de conduta, de intervir sobre a anormalidade, inventando-a para poder, então, corrigi-la.

A partir desses apontamentos, é importante observar como os corpos dos indivíduos que pela escola passam não estão imunes aos seus efeitos. Os sujeitos, longe de serem essencializados, estão sendo produzidos, inventados nas tramas das relações de poder do espaço escolar. A escolarização é parte de um mecanismo social de produção de culturas e posições, que atribui aos sujeitos que por ela passam marcas, sinais de suas produções. Louro (1995, p.67) ressalva que “a passagem pelos bancos escolares nos deixa marcas. Permite que se estabeleçam – ou se reforcem – as distinções entre os sujeitos”. Portanto, como muito bem nos mostra Varela (1995), ao colocarem os sujeitos no centro do processo educativo, as pedagogias⁹⁴ produzem saberes sobre os mesmos, estabelecendo fronteiras de comparações e classificações, posicionando os indivíduos em relação a uma média esperada. Especialistas, sujeitos autorizados a falar sobre as crianças e seus processos de desenvolvimento, falam

⁹⁴ Júlia Varela nos apresenta, em seu texto *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*, uma discussão a respeito de três períodos históricos que constituem três modelos pedagógicos distintos: “*pedagogias disciplinares*, que se generalizam a partir do século XVIII; *as pedagogias corretivas*, que surgem a princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância ‘anormal’; e, enfim, *as pedagogias psicológicas*, que estão em expansão na atualidade” (VARELA, 1995, p. 39).

sobre aqueles com os quais trabalham e, ao estabelecer fronteiras, inventam graus de normalidades e anormalidades, criam métodos e técnicas que se adaptam aos diferentes contextos educacionais, tentando desvelar o que ainda há de misterioso.

Ser nomeado como um indivíduo não-aprendente, com dificuldades de aprendizagem está, portanto, relacionado a determinados saberes da Pedagogia que foram produzidos sobre as crianças. No caso dos Ciclos, ser um sujeito que não aprende significa não aprender aquilo que lhe foi determinado para sua faixa etária, no tempo e aos moldes do que está previsto no Documento Referência e que se (re)organiza à medida que as escolas, através de seus Projetos Políticos Pedagógicos, definem como conteúdos e temas a serem trabalhados para cada ciclo e ano-ciclo de forma que alcancem, o máximo possível, o que está previsto para cada faixa etária⁹⁵.

Posicionam-se, assim, os indivíduos no espaço escolar, conforme o que deles percebem os adultos "responsáveis" por sua aprendizagem. Este poder, que reorganiza o tempo e o espaço, Foucault chamou de poder disciplinar, o qual já me referi, em seções anteriores, e que agora complemento, na perspectiva de mostrar que a escola por Ciclos de Formação traz em sua proposta rasgos da história da Pedagogia que muito se apropriou de saberes de diferentes campos conceituais (Psicologia, Sociologia, Psiquiatria, Medicina) e que investiram, e ainda investem, na produção de saberes e na individualização dos sujeitos. Diferentes estratégias na escola nos permitem perceber o esforço desta para alcançar o máximo do padrão estabelecido. Avaliações e distribuição dos indivíduos são usadas como formas de individualização, *olhos de poder* que vigiam, posicionam, produzem um/a determinado/a aluno/a posto/a sempre em relação a um coletivo.

Antes de passar, especificamente, para cada uma das práticas a ser examinada cabe, ainda, fazer uma breve discussão sobre como o espaço da escola é, fundamentalmente, educativo⁹⁶. Viñao Frago (1998, p.61) nos fala que um espaço, ao ser projetado, não se

⁹⁵ O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada apresenta, em consonância com o Documento Referência da Escola Cidadã, saberes acerca das funções social da escola, da aprendizagem e a base curricular já presente no Documento citado. Além disso, a escola, em discussão com professores e comunidade, a partir das orientações da Secretaria Municipal de Educação, ampliou seu projeto, acrescentando os eixos temáticos que consideram importantes de serem trabalhados, ao longo dos anos escolares, como: Paz e Meio Ambiente, normas de convivência, compostas por atitudes adequadas ou inadequadas para alunos/a e professores/as, os correspondentes encaminhamentos para cada infração e a sistematização dos conhecimentos por área a serem trabalhados em cada ciclo e ano-ciclo. Será possível observar alguns desses conteúdos exigidos nos anos-ciclos, durante as análises das práticas da sala de aula e das Fichas de Acompanhamento e Informação, no quinto capítulo.

⁹⁶ Para uma leitura mais detalhada sobre a ordenação do espaço, ver a Dissertação de Mestrado de ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Desconstruções Edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. UFRGS. Porto Alegre, 2000.

mantém como um simples espaço arquitetural. Ele é, a partir dos agentes que o ocupam, construído como lugar. “O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”.

Construir um espaço da escola como lugar implica dar-lhes determinados significados a partir de idéias, propostas e projetos educacionais. A distribuição das pessoas, dos objetos, do mobiliário, dos ambientes nunca é feita de forma aleatória. “Ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (VIÑAO FRAGO, 1998, p.64).

Contribuindo ainda para esta discussão, Rocha (2000, p.7), em sua pesquisa sobre a organização espacial como elemento do currículo, nos leva a refletir sobre como as práticas do espaço escolar são técnica e pedagogicamente constituídas e constitutivas, pois “faz de nós aquilo que somos”, através das inúmeras “relações e inter-relações” que se estabelecem no interior destas mesmas práticas que o fazer pedagógico produz.

Nas escolas por Ciclos de Formação, esta organização espacial se dá numa distribuição de indivíduos, onde cada um é determinado para um certo lugar, conforme aquilo que apresenta em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento. Estes lugares estão organizados, a partir de agrupamentos de indivíduos classificados de acordo com o que está previsto para cada faixa etária. Graus de normalidade são estabelecidos nesta proposta para, assim, melhor visualizar cada um que dela participa.

Melhor visualizados e enquadrados, em categorias de aprendizagem e desenvolvimento, a lógica acaba se constituindo numa perspectiva da falta que mantém um olhar iluminista sobre a anormalidade, valendo-se de oposições binárias “normalidade/anormalidade, racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas” (SKLIAR, 2003, p.158). Ouso dizer que tais práticas, aqui destacadas das escolas por Ciclos de Formação, representam aquilo que poderíamos chamar de práticas de produção/eliminação do outro. Práticas que foram pensadas pedagogicamente e espacialmente e que, ao serem normatizadas, estabelecem normalidades e produzem anormalidades que precisam ser eliminadas para a manutenção da homogeneidade instituída na proposta curricular.

Essas práticas fazem parte de um complexo disciplinar, composto de diferentes técnicas, que Foucault (2002b) especifica, entre outras, como o estabelecimento de um espaço analítico⁹⁷, ou seja, um espaço elaborado detalhadamente para a vigilância e o controle

⁹⁷ Destaco que Foucault (2002b) se utiliza deste termo, a partir de estudos realizados entre os séculos XVII e XIX, na França, e que suas análises não são aqui utilizadas de forma contínua, mas levando em consideração as mudanças sociais, políticas e culturais dos diferentes locais e época histórica.

contínuo. Controle que permite como e onde encontrar cada um dos indivíduos, estabelecer as relações necessárias, ausências e presenças, definir capacidades e incapacidades, méritos e insucessos. Este espaço analítico implica, segundo o mesmo autor, a criação de regras de localizações funcionais que se empenham em construir um espaço útil e produtivo⁹⁸, definindo cada indivíduo pela posição que ocupa.

4.4 O DOSSIÊ

E tudo o que assim se diz, se registra por escrito, se acumula, constitui dossiês e arquivos (FOUCAULT, 2003a, p.213).

Encaminhar, progredir, reter ou manter⁹⁹ são formas de classificação que categorizam e identificam os sujeitos, conforme suas médias de aprendizagem. Registrar estas “decisões” sobre o futuro escolar das crianças, na proposta curricular por Ciclos de Formação, é condição indispensável para a normalização dos sujeitos. Para tanto, a prática do dossiê é formada por um conjunto de registros de outras práticas, objetiva obter o máximo possível de informações sobre os indivíduos, visando a constituir um campo de saber de forma que seja possível situá-los e compará-los em relação a uma população. Esta é uma prática de escrita que, relacionada a outras, tem como objetivo descrever, nomear, classificar, conhecer o sujeito escolar, dando forma ao corpo infantil, inventando-o e posicionando-o.

Para melhor compreendermos como se constitui o dossiê, apresento as orientações para a produção do mesmo, encaminhadas às Equipes Diretivas das escolas municipais, ao final de 2005, em complementação ao Documento Referência da Escola Cidadã¹⁰⁰:

⁹⁸ Este espaço de vigilância e utilidade surge, primeiramente, sob uma perspectiva médica, principalmente, nos hospitais militares e marítimos. O hospital militar necessitava cuidar dos seus soldados já que, a partir do século XVII, eles passaram a ser formados de um modo muito mais custoso, técnico e sutil. O treinamento dos militares implicava o manuseio de armas que, economicamente, despendiam boa quantidade do orçamento dos países envolvidos. Assim, apresenta Foucault (2002a, p.104), “quando se formou um soldado não se pode deixá-lo morrer”. Uma reorganização do espaço do hospital se configura para prevenir e curar os soldados. No hospital marítimo, a mesma preocupação se caracteriza não apenas com as doenças e contágios, mas também com o transporte e circulação de mercadorias e medicamentos. Uma preocupação fiscal e econômica se antecipa à preocupação com os indivíduos, na medida em que, ao embarque e durante as viagens, era necessário fiscalizar os medicamentos, se estavam devidamente encaixotados e embalados, o número de passageiros, os possíveis doentes, os tipos de doenças, etc. Para isso, a distribuição espacial de clausura, individualização e classificação, estabelecia um lugar para cada tipo de doença e de sintoma. Vê-se, dessa forma, uma disciplina do ponto de vista médico (FOUCAULT, 2002b).

⁹⁹ Expressão oriunda do termo *Manutenção*, utilizada, a partir das orientações sobre as formas de progressão dos/as alunos/as e encaminhadas às Equipes Diretivas, ao final do ano de 2005.

¹⁰⁰ Este documento é o mesmo indicado na nota 14.

Dossiê: Os documentos que o compõem são:

- identificação do aluno;
- registros de avaliação anteriores;
- relatório de avaliação de todos os professores do ano-ciclo, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e sociais, destacando principais dificuldades/facilidades e manifestação dos professores quanto ao letramento em todas as áreas do conhecimento;
- produções dos alunos nas diferentes áreas para evidenciar o que conseguem ou não fazer (*apresentação de trabalho não realizado não justifica a não-aprendizagem*);
- registros e produções mais significativas do trabalho do aluno que documentem o seu percurso escolar;
- auto-avaliação do aluno, ao final de cada período avaliativo, ao final do ano de cada Ciclo, *em acordo com critérios definidos pela escola*;
- planos e relatórios de apoio pedagógico (atendimento em Laboratório e participação em projetos);
- planejamento individual, no caso de o aluno estar sendo acompanhado pela SIR ou por um Plano Didático de Apoio (PPDA) ou, ainda, por percursos alternativos em Agrupamento(s) Temporário(s);
- registro de atendimento pelo SOE/SSE e de devidos encaminhamentos;
- comentários dos responsáveis pelo aluno;
- registro de controle de freqüências;
- avaliação coletiva dos professores da turma e dos Agrupamentos Temporários pelos quais o aluno passou;
- relatórios médicos ou de avaliação psicológica (quando existirem);
- plano pedagógico de atendimento para o ano seguinte visando à superação das dificuldades.

Ao analisar como se constitui esta prática, observo que a mesma se caracteriza como uma documentação arquivada cuidadosamente, cumprindo a função de guardar e produzir saberes sobre os indivíduos de tal forma que, qualquer leigo ou especialista, ao ter acesso, possa conhecer, à medida que lê, a singularidade de cada um. E é este “poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental” (FOUCAULT, 2002a, p.107) de disciplina que, ao ser produzido por um conjunto de profissionais, permite a este conjunto visualizar a criança posicionada como não-aprendente, localizando-a no espaço para poder, então, exercer seu poder de normalização. Assim, é esse poder de normalização que através do dossiê que situa, de acordo com Foucault (2002b, p.58), o indivíduo em um campo de regularidade, “onde vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra, à norma [...] que é definida”.

Podemos dizer, assim, que a norma coloca em evidência um conjunto de regras que deverão ser respeitadas e seguidas nas condições expressadas. Foucault (2002a), ao falar sobre disciplina, explica que esta é uma tecnologia política, uma técnica de poder que configurou seus princípios fundamentais, a partir do século XVIII, ao caracterizar-se como uma forma de gestão dos homens. Juntamente com a emergência de novos meios de produção na sociedade, o poder disciplinar age como meio de controlar os indivíduos e sua produção.

Com a maximização da produção, a tecnologia política da disciplina se utiliza de diferentes estratégias que colocam o corpo do indivíduo em constante visibilidade. Entre elas o registro contínuo.

A disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber (FOUCAULT, 2002a, p.106).

Prática disciplinar de exame, o dossiê expressa um “percurso biográfico” (FOUCAULT, 2002c, p.385) de cada sujeito, transformando cada um em um caso, um caso a ser lembrado, analisado, classificado, posicionado. Os indivíduos submetidos a uma quase total vigilância são prescritos, sob uma rede discursiva que define o que conta, ou não, como verdade na produção da aprendizagem, o que é, ou não, normal no processo escolar. Basta ler o dossiê de qualquer um dos/as alunos/as da escola para termos uma, não muito breve, história escolar e familiar. Saberes, em detalhes, sobre seu tempo de escola, seus insucessos, suas consultas, bilhetes, relatos familiares, especialistas consultados/as, remédios tomados, exames médicos realizados, seus resultados e comportamentos destacados. Cada aluno/a entra num campo documentário que o/a objetiva e o/a produz, enquanto sujeito, e, neste ritual descritivo, estabelecem-se diferenças, comparações, classificações, desvios, normalidades, anormalidades, fazendo de cada aluno/a mais um caso.

O dossiê expressa uma vontade de saber dos especialistas em relação aos/as alunos/as, com o intuito de melhor produzir verdades que possibilitem uma ação mais eficaz sobre os corpos. É uma prática que, ao exigir o reconhecimento das “dificuldades/facilidades”, “registros de avaliações”, “auto-avaliação”, “registro de produções”, “ausências e presenças” entre outros modos de ver e saber sobre cada indivíduo, acumula informações importantes que, cada vez mais, posicionam as crianças, enquanto alunos/as aprendentes ou não-aprendentes.

Esta situação pode ser aproximada ao que Narodowski (2001) explica sobre a Pedagogia La Salle e suas estratégias utilizadas como meio para ter acesso ao corpo infantil com conhecimento de causa: as fichas ou arquivos de escrituração. Este autor nos apresenta esta pedagogia e explica como suas práticas foram se constituindo e dando forma a algumas práticas que, ainda hoje, vigoram no mundo pedagógico e escolar. O dossiê é um bom exemplo disso, pois percebemos nele uma “pretensão de verdade” (NARODOWSKI, 2001, p.120) que, ao listar itens a serem seguidos para sua elaboração, se preocupa em produzir saberes sobre cada criança em situação escolar. Ao pedagogizar a infância, o dossiê, enquanto

prática escolar, estipula normalidades “que homogeneízam seu desenvolvimento, que uniformizam suas dificuldades possíveis e sua virtual solução” (NARODOWSKI, 2001, p.121). Esta prática permite um controle minucioso e funcional sobre cada corpo infantil, agilizando e prevenindo possíveis imprevistos no processo de aprendizagem estabelecido como padrão a ser atingido por cada aluno/a. Cada criança possui um dossiê e cada dossiê fala de uma criança, descrevendo-a, analisando-a, pedagogizando-a, tornando-a, cada vez mais, corpo escolar, sujeito a ser normalizado, descrito, diferenciado, capturado. Passado, presente e futuro estão em jogo na vida escolar do/a aluno/a, através da prática do dossiê, indicando evidências que tornam aceitáveis e possíveis algumas ações que previnam o futuro “fracasso” que o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as podem apresentar. Um material com informações que dizem algo sobre os indivíduos, que os categorizam e os colocam em uma posição em relação a outras, definidas como verdadeiras, e a outros indivíduos reconhecidos como normais.

Ainda é possível analisar como, ao constituir um conjunto de elementos a serem observados no desenvolvimento de cada aluno/a, a vigilância do/a professor/a e demais especialistas sobre cada sujeito torna-se controlada. O que deve ser feito, como deve ser feito está condicionado àquilo que foi solicitado e conferido como importante de ser observado e não é de “livre arbítrio do professor” (NARADOWSKI, 2001, p. 120), nem da Equipe Diretiva, o que pode ou não constar no dossiê, assim como de que forma as atividades e produções, realizadas durante o trimestre ou ano, devem constar neste arquivo. Uma positiva hierarquia de funções e de vigilância marca a produção desta prática escolar (assim como das demais): a Secretaria de Educação encaminha orientações às Equipes Diretivas que, por sua vez, cumprem o papel de orientar professores/as sobre a confecção desse material que, a partir disto, “educam” seu olhar sobre os/as alunos/as e sobre suas produções, definindo, escolhendo, classificando o que e como irá para o dossiê. Portanto, alunos/as, representantes da Secretaria Municipal de Educação, Equipe Diretiva, professores/as, familiares (pois, estes também estão lembrados na listagem de elementos e registros para o dossiê) fazem parte desta trama disciplinar que os/as constituem como sujeitos normalizados e normalizadores.

Com o olhar sobre o dossiê encerro este capítulo. Através dele, procurei percorrer os caminhos que constituem a escola onde realizei a pesquisa. Saliento que esta escrita não foi realizada como forma de julgar a validade da proposta por Ciclos de Formação, mas para podermos entender como os indivíduos estão posicionados e através de que saberes e práticas isso acontece. Movimento-me por uma trama de práticas escolares que formam, conformam, agrupam, controlam e fazem controlar. Práticas normalizadoras que ensinam os sujeitos a se

perceberem, se narrarem, se autogovernarem. Por fim, trabalhar com as práticas escolares, da forma como aqui me proponho, é considerar o caráter produtivo das mesmas, os efeitos na constituição de sujeitos pedagógicos, da forma como diz Larrosa (2002), sujeitos que aprendem, nas e através das experiências consigo mesmos e com os outros, jeitos específicos de se narrarem, de se perceberem, se julgarem, se controlarem, se transformarem. Sujeitos estes “aprendizes, docentes em exercício ou em processo de formação ou treinamento” (GARCIA, 2002, p. 23).

Julgo pertinente ter realizado essas considerações analíticas sobre a proposta por Ciclos de Formação como meio de conhecer as práticas que a compõem, como também para compreender a lógica que ela atribui ao processo normalizador dos indivíduos envolvidos nas práticas escolares da instituição escolar organizada através da referida proposta. Observar esse contexto maior de escola se fez necessário para podermos entender como os indivíduos estão posicionados, em que práticas eles se situam, que saberes permitem vê-los como aprendentes ou não-aprendentes.

Dando continuidade a esta discussão, nos próximos capítulos, procuro ampliar e detalhar tal discussão, ao olhar algumas das práticas aqui apresentadas, procurando estabelecer possíveis relações e problematizando seus efeitos na produção dos corpos escolares.

5. DAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA AO CONSELHO DE CLASSE

O *Henrique* está muito complicado. Neste segundo semestre, ele regrediu bastante. Desde que nós conversamos no conselho, não melhorou (DIÁRIO DE CAMPO, 3/12/2004)¹⁰¹.

Eu acho bem preocupante o caso dela.
Ela reconhece as letras, mas ela não continua [...]
[...] ela briga na sala de aula. Existe assim uma coisa meio negativa.
Ela está sempre meio para baixo.
As crianças estão sempre se queixando de alguma coisa dela.
As outras crianças são felizes assim.
E ela não [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 3/12/2004)¹⁰².

É um aluno muito inquieto. A todo o momento, levanta-se e caminha pela sala de aula. Não atende às solicitações, necessita sempre explicação à parte, mas parece não entender. É muito agressivo e sem limites (DIÁRIO DE CAMPO, 10/12/2004)¹⁰³.

Com estes relatos, trago antes de iniciar o capítulo, um pouco das vidas escolares de alguns/as alunos/as. Como diz Foucault (2003a), não quero aqui contar histórias, mas apresentar estas vidas (escolares), suas marcas e posições que, em determinado momento – o momento de entrada na escola, passaram a ser relatadas e compreendidas de forma específica, por sujeitos específicos. Suas vidas, agora marcadas pelo olhar do saber especialista – pedagógico, psicológico, psicopedagógico, médico, entre outros, não estão mais no anonimato que a ausência da instituição antes lhes permitia. Acomodadas, em seus devidos lugares, agora podemos saber quem são, como são, o que fazem, como fazem e, ainda mais, o que devem fazer e como devem ser. Escolarizadas, são crianças – alunos e alunas – vigiadas, classificadas, examinadas na tentativa de sua máxima normalização¹⁰⁴.

Neste capítulo, proponho-me a realizar a análise do conjunto de práticas que compõem a sala de aula e como estas práticas articulam-se na produção de sujeitos aprendentes, portanto, normais. Estas práticas, ao agirem diariamente sobre os/as alunos/as, vão constituindo todo um campo de saber, todo um conjunto de verdades a serem narradas, descritas e registradas durante o conselho de classe, momento final no qual o destino escolar de cada aluno/a é definido para o ano em curso ou para o ano seguinte. A escola, assim percebida, pode ser considerada como um aparelho de exame de produção e de transmissão de conhecimentos,

¹⁰¹ Transcrição de fita K7.

¹⁰² Transcrição de fita K7.

¹⁰³ Excerto do dossiê.

¹⁰⁴ Destaco que as crianças citadas, personagens dos dossiês analisados, tiveram sua primeira experiência escolar quando ingressaram na escola local da pesquisa dessa Dissertação.

onde cada prática, em toda a sua extensão, observa, classifica, normaliza, posiciona cada indivíduo que dela participa. Será possível, ainda, acompanhar, durante o capítulo, algumas cenas dessas práticas, seus arranjos, organizações e (re)organizações no intuito de alcançarem o maior número de alunos/as para a homogeneização e normalização. Ao mesmo tempo, estarão presentes os registros das chamadas *Fichas de Acompanhamento e Informações* produzidas, ao final de cada trimestre, nas quais constam os conhecimentos e disciplinas ensinados pelos/as professores/as e os sinais indicativos do desempenho do/a aluno/a, durante aquele período, em consonância com as práticas das aulas diárias. Procuro, então, refletir como estas práticas são organizadas em sua cotidianidade e quais os efeitos produzidos nos corpos dos sujeitos que delas fazem parte.

5.1 PRÁTICAS DE SALA DE AULA¹⁰⁵

O espaço da sala de aula é um local constituído, historicamente, por diferentes disposições, tanto das pessoas quanto do mobiliário, destinadas à aprendizagem, não apenas de matérias escolares, mas também de comportamentos, habilidades e regras sociais. Narodowski (2001) nos apresenta como os diferentes métodos de ensino foram, ao longo do tempo, em suas continuidades e descontinuidades, constituindo formas de organização dos diferentes ambientes onde a aprendizagem se dava no interior da escola. A sala de aula, local eminente e historicamente constituído para a instrução, estabelece relações entre objetos, pessoas, mobiliários e a disposição destes elementos, a partir daquilo que o discurso pedagógico vigente determina como método e conteúdo a ser seguido (VIÑAO FRAGO, 1998).

Ao entrar e, de certa forma, participar das práticas que ocorrem no espaço da sala de aula, pude observar alguns elementos que a constituem, enquanto um espaço de normalização, que conforma corpos, inscrevendo, nos mesmos, marcas pela posição que ocupam – pelos lugares onde sentam, pelas vozes que com eles e para eles falam. Para melhor visualizar o que lá presenciei, procurarei fazer, a seguir, a descrição do ambiente com a intenção de mostrar como este lugar é organizado para receber e instalar, durante o período letivo, o mesmo grupo

¹⁰⁵ Parte desta seção foi apresentada, sob o título *Cenas de sala de aula: práticas escolares e produção de sujeitos*, no IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2005 e publicado em forma de artigo no Vol. 1, nº 1, da UNIREvista, disponível em http://www.unisinis.br/publicacoes_cientificas/.

de alunos/as, diariamente, durante 10 meses do ano, como também alguns acontecimentos que pude registrar¹⁰⁶.

A sala de aula, bem arejada e iluminada, tem porta de entrada localizada à esquerda de onde está o quadro verde. Três janelas grandes, do lado oposto à parede da porta ocupam toda a sua extensão, onde a luz do Sol entra pelo ambiente durante à tarde. Na parede do fundo, alguns cartazes representando conteúdos trabalhados pelos/as alunos/as dos turnos da manhã e da tarde estão espalhados sem uma visível organização por turmas. Percebe-se que são de duas turmas pelos conteúdos exibidos. Por exemplo, um cartaz com frases em inglês da turma da manhã, já que a turma da tarde, na qual faço minha pesquisa, não tem em seu programa aulas de inglês. Na parede da porta de entrada, outros cartazes estão colados: cartazes que representam a entrada da primavera, numeração de 200 a 400, desenhos feitos pelos/as alunos/as sobre *O gaúcho*. Painéis com títulos como: *Qualidades e Defeitos*, *Educação e Vida* tentam mostrar melhores formas de se viver bem através de boas atitudes com relação a si, aos outros, à natureza. À frente, ao lado do quadro, outros cartazes estão afixados: do lado esquerdo, há um cartaz com a numeração de 11 a 19 e outro de 10 a 100, com a apresentação do numeral cardinal por extenso. Há, também, um cartaz com o horário das disciplinas e os nomes das professoras e, ao lado outro com o horário da merenda no refeitório para a turma. Entre esses cartazes, há um outro, pequeno, com a oração:

Senhor Deus,
Muito obrigado
pela merenda
de hoje!

Esta oração a professora realiza com a turma antes de irem à merenda.

Seguindo a parede do lado esquerdo, os cartazes ocupam um espaço livre ao lado das janelas com outras seqüências de numeração. Disposto desse mesmo lado, há um armário de madeira onde a professora guarda seus materiais e, em frente ao qual, coloca a sua mesa, que fica de frente para a turma. Durante os dias em que estive lá, ela permaneceu quase todo o tempo sentada na sua mesa, sempre posicionada de forma a visualizar toda a sala, realizando tarefas para os/as alunos/as que, quando necessitam, se dirigem a ela caminhando até a sua mesa. Mostram seus trabalhos, fazem perguntas, levam para ela corrigir, ou aqueles/as que terminam antes dos/as demais vão até lá para pegar outras atividades.

A turma, no início das observações, estava sentada em fileiras, disposta em duplas. Mais ao final do terceiro trimestre, passou a ser organizada em grupos de quatro a cinco alunos/as (DIÁRIO DE CAMPO, 15/10/2004).

[...] Noto que sempre há, ao lado da mesa da professora, um/a aluno/a sentado/a com sua classe afastada dos/as demais. Para este/a aluno/a, ela dirige uma atenção constante, ajuda nas tarefas, controla para ver se terminou as atividades. Nos meses em que estive acompanhando o trabalho na sala, três crianças passaram por ali: primeiro, logo no início do semestre, era a *Mariana*; depois era o *João* e, por último, o *Henrique* (DIÁRIO DE CAMPO, 10/12/2004).

Entro na sala junto com a professora e a turma para realizar mais uma observação e percebo que *Henrique* continua sentado sozinho, ao lado da janela, diferente dos outros colegas, que têm uma dupla. A professora, conforme a atividade realizada, lhe dá outras

¹⁰⁶ Os excertos, apresentados a seguir, são resultados de anotações realizadas, durante o período de aula, no Diário de Campo.

tarefas. Imagino que isso ocorra porque, durante as atividades propostas, ele não consegue acompanhar a turma. Um colega conversava com *Henrique* durante as tarefas, enquanto algumas crianças iam ao banheiro. A professora – que, neste momento, se preocupava em organizar as fileiras – disse para o menino:

— Tu não diz as letras para ele. Deixa ele pensar.

Mariana, que estava ao lado da professora, copia o que estava no quadro e leva seu caderno para a professora da Equipe Diretiva ver como ela tinha copiado tudo (DIÁRIO DE CAMPO, 06/08/2004).

Nestes registros, realizados no Diário de Campo, é possível perceber uma forte marcação para a homogeneidade, na organização do espaço, nos cartazes direcionados para todos/as, nas atividades distribuídas, ao mesmo tempo, para os/as alunos/as, na voz que se dirige a todas as crianças, dando as mesmas ordens. A necessidade de constituir uma homogeneidade marca diferentemente aqueles/as que não aprendem, no caso de uma turma de A30, período ainda de I Ciclo destinado à alfabetização, pois o Ciclo seguinte e o ano-ciclo (B10) para o qual serão encaminhados/as exigem em seus programas que os/as alunos/as dominem a aquisição da leitura e da escrita. Sentar separado do resto da turma, sentar ao lado da professora, são condições que individualizam e visualizam as crianças em sua anormalidade e configuram estratégias individualizantes específicas para as crianças posicionadas como não-aprendentes.

Podemos perceber como, neste arranjo da sala de aula, as práticas que ali acontecem direcionam-se para todos/as ao mesmo tempo, independente de suas aprendizagens, porém também diferenciam-se para aqueles/as considerados/as não-aprendentes ou anormais em relação à média esperada para um grupo na faixa etária e ano-ciclo em que se encontram. Este olhar estratégico, direcionado a todos/as e a cada um/a ao mesmo tempo, produz o que poderíamos considerar de práticas totalizantes, direcionadas a todos/as, no intuito de homogeneizar o grupo que já está distribuído, conforme a sua faixa etária e nível de aprendizagem, antes mesmo de iniciarem o ano letivo, e práticas específicas, direcionadas para os/as alunos/as considerados/as anormais. Podemos perceber estas operações normalizadoras em outros trechos do Diário de Campo que agora destaco:

Enquanto a professora trabalhava com as crianças, um longo silêncio se fazia durante o trabalho. Fico curiosa em observar como as cabeças se movimentam, num vai-e-vem onde os olhos alternam entre o quadro e os cadernos quase como uma coreografia anteriormente ensaiada. Em alguns momentos, algumas crianças tentam quebrar o silêncio. Conversam sobre outras coisas, de forma rápida e em tom de voz baixo. A professora da Equipe Diretiva entra na sala, cumprimenta a todos/as, conversa com alguns alunos/as. Com a sua entrada, há um significativo momento de descontração entre as crianças. Dirige-se primeiro ao *Henrique*, sentado sozinho ao lado da janela:
— Está trabalhando, *Henrique*? (Ele responde que sim com um movimento de cabeça)

Senta direito, com as pernas para dentro!

— Vou olhar teu caderno, *Mariana*. A professora da Equipe Diretiva coloca uma folha de ofício sobre a cabeça brincando com *Mariana*, num movimento como se estivesse com medo do que poderia ver, a menina ri da situação e mostra o caderno satisfeita, pois havia copiado tudo. A professora demonstra a mesma satisfação.

Dirige-se, novamente, ao *Henrique*:

— O Sol não te atrapalha? Está bom para ti?

Ele diz que sim.

— Então coloca as pernas para dentro.

Dirige-se, também à *Sofia*, aluna que, também, ainda não se alfabetizou. Olha seu caderno e tenta ajudá-la na realização da tarefa, emitindo o valor sonoro das letras iniciais e finais de cada palavra que a menina precisava completar. Fica ali um bom tempo, mas logo é interrompida por outra criança que a chama (DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/2004)¹⁰⁷.

A professora da Equipe Diretiva entra na sala, dirige-se a toda a turma, mas seus movimentos no espaço vão e vêm em função das crianças não-aprendentes. Solicita o caderno, pois não é necessário apenas aprender a ler e escrever, mas copiar, sentar direito, “obedecer” e compreender as regras. No entanto, é preciso considerar que a entrada da professora da Equipe Diretiva aciona outras operações disciplinares: entrar na sala, verificar as atividades e produções das crianças pode, também, ser representativo de como a pirâmide de olhares do poder disciplinar age nas práticas escolares, assim, a professora, de certa forma, também está sendo vigiada, seu trabalho está, também, sendo controlado através do olhar da presença da professora da Equipe Diretiva.

Percebe-se, também, nesta cena, como as crianças entendidas como normais estão de tal forma dispersas que não chamam a atenção. Estão em seus devidos e esperados “lugares”. É possível, aqui, concordar com Silva (2000), quando salienta que a força homogenizadora daquelas posições ditas normais são proporcionais à sua invisibilidade, pois, sendo natural e desejável, torna-se imperceptível em um espaço onde o que se destaca são aquelas atitudes e respostas às aprendizagens de forma “não-natural” das crianças posicionadas como não-aprendentes. Aquelas que desviam estão marcadas e, por isso, são mais faladas. O disciplinamento dos corpos, portanto, nesta prática, intensifica-se sobre os/as alunos/as que escapam à normalidade padrão.

Ao mesmo tempo em que estas práticas ocorrem sempre dentro de um mesmo grupo, elas também organizam-se entre os grupos de alunos/as do mesmo ano-ciclo. É o caso da prática denominada pelas professoras de *Troca-troca*¹⁰⁸. Esta organização deu-se uma vez, durante o período em que estive acompanhando o trabalho de sala de aula, e tinha por objetivo

¹⁰⁷ Anotação realizada no momento da observação.

¹⁰⁸ A análise desta prática foi apresentada, em forma de trabalho, e publicada como artigo nos anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil. Pensem nas crianças mudas telepáticas. UNICAMP – Campinas/SP, 2005.

reagrupar as turmas de A30¹⁰⁹ num dia da semana. Neste caso, acompanhei, em uma quinta-feira, a reorganização da turma em grupos, a partir de níveis de escrita, assim denominados: pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos¹¹⁰. As professoras fazem, antes, uma classificação dos/as alunos/as de sua turma, para depois distribuí-los em grupos, considerando o nível de aprendizagem da escrita e da leitura. Cada professora fica responsável por um nível e esta planeja atividades “adequadas” para trabalhar com estes/as alunos/as com a intenção de contribuir para o avanço de sua aprendizagem. Esta atividade deve durar em torno de dois períodos¹¹¹.

Acompanhei o grupo de alunos/as classificados no nível pré-silábico, onde *Henrique*, *Mariana* e *Sofia* também estavam presentes.

Os/As 20 alunos/as classificados/as no nível pré-silábico, entram na sala e sentam aleatoriamente.

— Oi, gente! Para quem não me conhece, meu nome é *Sandra*. Hoje nós vamos fazer uma atividade diferente. Vou colocar aqui na frente o alfabeto para quem precisar consultar as letras ou se tiver dúvida (abre um cartaz e cola no quadro).

Para iniciar, entrega uma folha com atividades e, ao passar de classe em classe, pergunta:

— Tu, como é teu nome?

O aluno responde.

— Quem tiver dificuldade, me chama, tá? É para fazer sozinho, cada um faz o seu. Deixa ele fazer sozinho (Diz para um aluno que tenta explicar o que é para fazer na folha).

Chega em *Henrique* e inicia uma intervenção para que ele possa escrever a palavra cachorro.

— Vamos pensar. Cachorro (segmentou a palavra dando ênfase ao valor fonético representado pela combinação das letras ch)

Henrique não responde nada...

— Pensa, então, depois eu volto aqui.

Um dos alunos se junta com outro colega para trabalhar junto. A professora então lhe diz:

— Quem sabe tu senta aqui para trabalhar sozinho?

— Oh, professora. Separa esses dois aqui! (um aluno reclama sobre dois colegas que conversavam)

— Separa as classes (ela indica para os dois meninos).

— *Pedro*, o trabalho é individual, tá?(diz para outra criança)

— Está na hora de prestar atenção. Está brincando, colocando adesivo e não presta atenção (diz para um menino que estava com alguns adesivos de campanha eleitoral).

¹⁰⁹ Ao todo eram 5 turmas de A30 nomeadas como A31, A32, A33, A34 e A35.

¹¹⁰ A classificação para os níveis de escrita se dá, a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), que denominam N1 (Nível 1); N2 (Nível 2); N3 (Nível 3); N4 (Nível 4); N5 (Nível 5) para a classificação no desenvolvimento da escrita e, também, a partir dos estudos do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), localizado em Porto Alegre e coordenado pela professora Ester Pillar Grossi, que, a partir de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, estabeleceu os seguintes níveis de escrita: PS1 (Pré-Silábico 1); I1 (Intermediário 1); PS2 (Pré-Silábico 2); I2 (Intermediário 2); S (Silábico); I3 (Intermediário 3); SA (Silábico-Alfabético); A (Alfabético); I4 (Intermediário 4); O (Ortográfico).

¹¹¹ Desde as Turmas de A10, I ano do I ciclo, destinadas a crianças de 5 e 6 anos, a organização do tempo de aula se dá por períodos de 50 minutos, já que, em todas as turmas, há aulas denominadas “especializadas” (Educação Física, Arte-Educação, Hora do Conto, professora Volante). A atividade realizada com o grupo da cena apresentada refere-se ao que consideram como atividades para o nível pré-silábico com o objetivo de intervir para o “avanço” de nível.

A professora, após circular pela sala, senta-se ao fundo e passa a chamar as crianças para fazer leitura e corrigir as atividades. Aos poucos, uma fila forma-se à sua frente e, eventualmente, a professora chama a atenção de algum/a aluno/a. Após a leitura e realização da tarefa, esta fica com a professora como registro da produção de cada aluno/a. Durante a atividade, as crianças iam até a frente do cartaz que ela colocou com o alfabeto, contavam as letras, voltavam para seus lugares, retornavam ao cartaz, conversavam com colegas no meio do caminho. Um aluno que ela havia mandado retornar e refazer diz:

— Ah, professora! Eu não consigo.

— Consegue sim. É só pensar (responde a professora).

— Olha só, tu não pára de conversar (diz a professora para um aluno que vai até sua mesa). Está perdendo um momento precioso de aprender, aprender a ler, escrever para depois ter um monte de livro para ler.

O aluno não responde.

Henrique vai até sua mesa tendo realizado muito pouco de atividade em sua folha. Ela, então, lhe pergunta:

—Tu acha que valeu a pena ter vindo e trabalhado comigo? Rendeu?

Ele responde:

— Não.

— Por quê?

— Porque eu demorei.

— E por quê?

— Porque eu estou pensando.

— Pensando ou conversando?

— Pensando.

— E tu acha que a professora *Lúcia* (professora de *Henrique*) vai ficar feliz com a tua produção?

Ele diz que sim com um movimento de cabeça.

—Tem certeza?

—Tenho.

— Então, vai lá na sala e mostra para ela. Depois, me diz o que ela te falou.

Logo acaba o período e as crianças retornam para suas salas de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 19/08/2004).

Destaco que, neste estudo, não há interesse em discutir a utilização do método ou proposta de alfabetização escolhida pelas professoras, mas, sim, refletir sobre as formas de classificação e reclassificação no espaço da sala de aula e como as práticas que ali acontecem se articulam para a produção de sujeitos normalizados. Coloco em destaque esta cena como forma de visualizar as diferentes estratégias utilizadas pelas especialistas com o intuito de normalizar, mas também “melhorar”, “favorecer” as capacidades e aprendizagens dos demais alunos/as que não estão posicionados/as como não-aprendentes.

A proposta por Ciclos de Formação tem esta organização de alunos/as bem estabelecida já desde o momento em que os/as dispõem a partir das faixas etárias. Isto ocorre, pois prevêm um tipo de lógica de pensamento para cada um/a, o que significaria um planejamento que pudesse atingir de forma mais global, ao mesmo tempo, o mesmo grupo de crianças. Considero este agrupamento por níveis de escrita uma sub-enturmação, que define com maior exatidão a possibilidade de homogeneidade no que se refere à leitura e à escrita,

permitindo uma ação mais específica do especialista sobre cada indivíduo. Um tipo de estratégia disciplinar de exame que visa, de uma forma mais rápida, a normalizar os sujeitos e diminuir seu padrão de desvio, a partir de atividades consideradas diferentes das que, habitualmente, são realizadas. É posta em ação, visto que, para o grupo que acompanhei, formado por crianças posicionadas como pré-silábicas, a aprendizagem de escrita está muito aquém daquela prevista pela proposta por ciclos e da escola, para as turmas de A30. Destaco, nesta prática, seu processo de objetivação dos/as alunos/as, pois, ao reorganizar os grupos e homogeneizá-los, o máximo possível, possibilita a constituição de saberes e a produção de táticas e estratégias para atuar em seus corpos, visando a torná-los sujeitos aprendentes.

Um esforço, por parte das professoras, se manifesta nesta forma de organização dos grupos para que possam aprender melhor, com maior eficiência, para que, também, possam aprimorar suas habilidades. Ao mesmo tempo em que se dividem por grupos, individualizam-se os sujeitos, pois repetidamente é dito que as atividades devem ser feitas sem cooperação e cada um está sendo observado, avaliado e registrado já que cada atividade será guardada pela professora para que, mais adiante, se possa anotar o nível de aprendizagem em que cada aluno/a se encontra, bem como os avanços realizados por cada um/a nesse nível ou para o nível posterior.

Tal organização põe em evidência o que Foucault (2002b, p.154) chama de ritual de exame: um ritual que visualiza, objetivando os indivíduos, estabelecendo uma relação de poder que “torna possível algum saber”. Este poder disciplinar se faz invisível, através de seus ritos, métodos, propostas, organizações dos objetos, e o que se torna sempre visível é o objeto a ser observado, descrito, documentado, normatizado, individualizado para que o máximo de saber possa ser extraído sobre ele de forma a normalizá-lo.

Temos, assim, um tipo de disciplina que exige que o sujeito pense sobre sua própria ação, que faça sozinho, porque *é só pensar que consegue, é preciso tentar, fazer individualmente*, provar para si mesmo que é capaz¹¹². E, ao dizer para *Henrique: tu não pára de conversar, está perdendo um momento precioso de aprender a ler, escrever para depois ter um monte de livro para ler*, a professora demonstra uma preocupação com o que se reconhece como “autonomia” das crianças e que deve ser apresentada no decorrer do seu desenvolvimento. Autonomia que reconheço aqui como autogoverno, pois, à medida que se criam estratégias para que os sujeitos aprendam, se criam, também, saberes sobre como aprendem, estabelecendo cada vez mais comparações, classificações, a partir de níveis de

¹¹² Opto em colocar em itálico as falas extraídas dos excertos já apresentados em quadros.

aprendizagem. Constitui-se, dessa forma, um governo dos corpos que visa a ensiná-los a agirem em relação a si para que se tornem autonormalizados.

Retomo aqui o que discuti no capítulo 4, sobre a moralidade da proposta curricular por Ciclos de Formação, que institui e normatiza alguns conhecimentos, capacidades e habilidades que os/as alunos/as devem desenvolver para tornarem-se cidadãos/ãs críticos/as, mais humanos/as e autônomos/as. Se bem observarmos, as falas das professoras apresentam a produção destes mesmos saberes, pois, ao desejarem que as crianças sejam responsáveis por suas aprendizagens, fortalecem a proposta por Ciclos de Formação e seu Documento Referência, quando destaca que cada indivíduo possui, em sua essencialidade, comportamentos e aprendizagens a serem desenvolvidas, conforme faixa etária em que se encontra. O sujeito, assim, é percebido na mesma dimensão antes analisada: um ser, cuja essência deverá ser desenvolvida para que atinja a máxima autonomia. Objetivado, o indivíduo é produzido em sua subjetividade que o faz perceber-se e compreender-se de determinada forma, a ponto de se autogerenciar, se autogovernar, para melhor e mais rápido aprender e normalizar-se. Ele próprio avalia sua atitude e define o que será “melhor” para a sua vida e sucesso na escola. Assim, como diz Silva (1998, p.8), não há problema em dizer que “neste caso, mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma idéia, utilizando palavras caras às reivindicações democráticas: mais cidadania significa também mais regulação”.

O espaço da sala de aula e as práticas que ali se efetivam nos remetem a realizar algumas aproximações ao que Foucault (2002b) e Narodowski (2001) escrevem a respeito do espaço serial. A Pedagogia La Sallista, em finais do século XVIII, instaura uma outra forma de organização disciplinar, diferente das que, até o momento, se configuravam na sociedade. Nos colégios dos jesuítas, havia toda uma organização maciça de ensino: inúmeros/as alunos/as, em média duzentos ou trezentos para um professor que os/as ensinava. Este grande grupo era dividido em grupos de dez e formados, geralmente, em forma de dois exércitos que disputavam e se enfrentavam no decorrer das atividades. A aprendizagem dava-se em forma de rivalidades e disputas. Os grupos eram divididos de forma heterogênea quanto à idade ou nível de conhecimentos: todos deveriam aprender tudo que lhes era proposto. Também, encontrava-se, nesta mesma época, uma forma de ensino individualizada: um aluno trabalhava com um professor, enquanto os demais ficavam ociosos. Aos poucos, o espaço escolar se modifica e esta grande massa de alunos/as se distribui, reorganiza, se homogeneíza. Os espaços, que antes eram para todos/as, indiscriminadamente, a partir do final do século XVIII, se desdobram em organizações delimitadas, conforme idade e nível de aprendizagem – filas

de alunos/as, dentro e fora da sala, sucessão de assuntos a serem ensinados, em ordem de dificuldades, e, de acordo com o nível de aprendizagem de cada um/a. Os lugares, agora fixos e pré-definidos, possibilitam um olhar vigilante sobre todos/as os/as alunos/as ao mesmo tempo, uma forma mais econômica de ensinar, pois, deste momento em diante, será um/a professor/a que deverá ensinar a todos/as, ao mesmo tempo, fazendo funcionar, como afirma Foucault (2002b, p.126), “o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Essas diferentes formas de organização das práticas de sala de aula, que aqui analiso, manifestam, de certa forma – com suas características específicas – o desejo de redistribuição, de economia da aprendizagem, de classificação, conforme idade e nível de aprendizagem: uma professora para um grupo de alunos/as, distribuição entre as turmas, quando as professoras acreditam necessário trabalhar por nível de conhecimento (neste caso, leitura e escrita), explicações únicas para todos/as alunos/as, independente de suas aprendizagens ou graus de entendimento. Dessa forma, todos/as devem estar atentos aos gestos do/a professor/a, às suas falas e conteúdos de ensino. Será possível perceber algo semelhante na descrição da prática a seguir:

— Professora, eu terminei este aqui ó.
 — Ótimo, vamos fazer outra coisa agora.
 — Presta atenção, que a gente vai começar a fazer juntos os probleminhas. Primeira coisa, põe o nome e a data. O nome de vocês, a data é dezenove que é o dia, o mês qual é o número?
 — Onze.
 — Onze, isso. Está ali no calendário e o ano 2004. Para fazer isso daqui a gente tem que prestar bem atenção. *Carol*, presta atenção, pega a tua folha agora.
 — Ô, professora, mas eu estou fazendo o dia.
 — Que dia?
 — O dia.
 — No caderno?
 — É.
 — Faz depois. Agora olhando para a folha. Tem que começar a fazer, prestar atenção para entender.
 — Isso aqui é continha de vezes — multiplicação —, mas, como a gente nunca fez, a gente vai fazer a continha e o desenho no quadro para vocês entenderem. As continhas de vezes, o que que é? Os grupinhos, né? Que é duas vezes o três. Quantos grupinhos? São dois grupinhos, ou duas vezes o três.
 — São três bolinhas dentro (fala um aluno).
 — Isso. São três bolinhas dentro. Quanto é que dá?
 — Seis (dizem os/as alunos/as).
 — Então, quando é conta de vezes sempre têm que pensar nos grupinhos ou saquinhos ou pacotinhos [...]
 — Vamos continuar aqui [...] presta atenção aqui no quadro. (A professora continua explicando o conteúdo de multiplicação e atendendo simultaneamente os/as alunos/as que fazem perguntas sobre a resolução. Os alunos respondem concomitantemente).

Um aluno segue adiante respondendo às outras questões do exercício seguinte. A professora responde, rapidamente:

— Calma, que a gente nem terminou o primeiro. Calma que a gente não chegou no dois, têm que terminar o primeiro.

— Professora, o segundo...

— Calma, a gente não chegou lá.

— O dois, vamos prestar atenção.

— Vou falar de novo. Prestando atenção! Todo mundo ouvindo a professora. Na folhinha, tem que fazer as contas. Tem que colocar a resposta completa. Tem que aprender a fazer a resposta completa porque no ano que vem, quando vocês estiverem na B10, as professoras vão trabalhar muito com problemas e vocês vão ter que fazer a continha e botar a resposta. Então, vocês vão ter que treinar (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2004).¹¹³

Destaco, deste excerto, a repetição das ações, a insistência para que os/as alunos/as prestem atenção e façam silêncio todos/as ao mesmo tempo, pois as explicações serão para todos/as. Se algum/a aluno/a estiver fazendo outras atividades, a professora recomenda que parem, pois é preciso *olhar para a folha, começar a fazer para aprender*. Sua preocupação reside no fato de que, no ano seguinte, as outras professoras cobrarão deles/as (e, talvez, dela cobrem não apenas suas/seus colegas, mas também, a Equipe Diretiva, a Secretaria de Educação, os/as familiares) este tipo de atividade e conhecimento. Assim, é preciso aprender e treinar o que está sendo ensinado. A professora, neste momento, constrói uma relação com o contexto de aprendizagem (conhecimento, relação entre alunos/as, colegas, família) que faz com que seu exercício docente esteja preocupado, também, com sua postura e posicionamento como professora. A preocupação que ela apresenta com o que as professoras do ano seguinte vão “cobrar” das crianças representa, de certa forma, sua preocupação com sua posição de professora, pois, como diz Walkerdine (1998), o “fracasso” dos/as alunos/as pode ser compreendido como sendo seu fracasso também. Vê-se, nesta relação complexa entre conhecimentos, alunos/as e professora uma forma de ensinar e aprender, não apenas conteúdos, mas, sobretudo, um meio de promover a compreensão do tempo, das regras, das ordens escolares que envolvem tanto as crianças quanto a professora.

Milstein e Mendes (1999, p. 48) discutem como a ordem escolar, o tempo e as formas de sua utilização tornam-se condições indispensáveis de serem ensinadas aos/às alunos/as: “É preciso saber esperar”. Esta é uma das principais aprendizagens para as crianças que participam das atividades escolares. Primeiro uma atividade, depois a outra! Assim, é possível perceber que

as regras implicadas nas maneiras de estar, mover-se, falar e atuar na escola são ensinadas, no curso das interações, mediante sinais que formam parte do que “é” natural à escola, inscrevendo nas crianças, paulatinamente, a percepção das

¹¹³ Este excerto é transcrição de fita K7.

diferenças entre o adequado e o não-adequado em cada momento e lugar da vida escolar (MILSTEIN; MENDES, 1999, p.101)¹¹⁴.

Esta ordem escolar, geralmente, é aprendida de tal forma pelos/as alunos/as que qualquer desvio de algum/a outro/a desperta a atenção dos/as especialistas. Assim, como a sua não-aprendizagem em relação às normas e regras escolares, sejam elas comportamentais ou relacionadas a algum conteúdo ou habilidade específica, chama a atenção dos próprios colegas que o posicionam em relação ao grupo do qual faz parte.

Estava sentada no grupo onde *Henrique*, *Mariana* e *Jéssica* estavam trabalhando. Faziam uma atividade de produção textual. *Henrique* distraía-se com um avião de brinquedo. Às vezes, falava sozinho e muito baixo, enquanto toda a turma trabalhava em silêncio. A professora sai da sala e as crianças continuam trabalhando. *Henrique* continua brincando e, enquanto brincava, sua colega disse:

— Vou contar para professora, *Henrique*.

Ele desconsidera a ameaça e continua brincando.

Jéssica fala então para mim:

— Sabia, professora, que o *Henrique* não faz nada na aula?

Ele retruca:

— Não é verdade, professora.

— É verdade, sim (continua *Jéssica*). Ele copia de mim, da *Mariana* ou da *Vitória*.

— Eu nunca copiei. Olha aqui, ó (e mostra sua folha com quase todas as linhas cheias de letras aleatoriamente colocadas).

Enquanto *Henrique* faz isso, *Mariana* diz rapidamente:

— Quer ver meu caderno jóia? (ela se referia ao caderno “jóia”, porque agora ela copia tudo que a professora solicita da forma mais caprichada possível (Mostrou-me seu caderno completo com visto da professora)).

Perguntei:

— Mas, não eras tu que não copiavas antes?

Respondeu que sim com a cabeça.

Continuo:

— Por quê?

— Porque eu não gostava.

— E agora, tu gostas?

— Não.

— E por que copias, então?

— Porque minha mãe disse que, quando terminar tudo, eu posso conversar. Eu não gosto de vir para o colégio.

Enquanto falava, colava a folha de produção de texto no caderno e, antes que eu pudesse perguntar mais alguma coisa, *Henrique* saltou:

— A professora disse que não é para colar a folha.

Mariana, então, responde:

— Mentira, não acredito em bobo que não faz nada na sala.

Henrique fica quieto, volta a brincar, a rabiscar em sua folha. A professora não está presente neste momento e vários/as alunos/as aproveitam para sair de seus grupos, conversar, brincar e, ao mesmo tempo, cuidam na porta, se a professora se aproxima ou não.

Mariana pega uma folha e diz:

¹¹⁴ A tradução deste trecho é de minha responsabilidade.

— Vou anotar (diz que vai anotar os nomes de quem está fora do lugar ou conversando para entregar para a professora).

Jéssica lhe fala:

— Mariana, tu nem sabes escrever e quer anotar ainda.

Henrique confirma:

— É, nem sabe escrever.

Ela pareceu desconsiderar os comentários e rabisca na folha, que arrancou de seu caderno, os nomes de alguns colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2004).¹¹⁵

Trago estes excertos para poder visualizar como o posicionamento dos sujeitos, dentro deste espaço, se configura, não só nas ações e falas das professoras, mas também a partir das falas das crianças. Um sujeito que não sabe ler, que não sabe escrever, que não faz as tarefas solicitadas da forma como a professora ordena é alguém marcado pelo que lhe falta. Não está apto, aos olhos das crianças, para realizar atividades como anotar informações e perde a credibilidade em suas idéias, já que é um *bobo que não faz nada na sala*.

Silva (2000) alerta sobre como a linguagem torna-se constituidora de determinadas posições, pois a repetição de certas expressões produz formas de olhar, de ser, de perceber a nós mesmos e aos outros. Ele ressalta que aquilo que dizemos contribui não apenas para descrever, mas, ao descrevermos, produzimos e reforçamos aquilo que dizemos.

Penso que a repetição (não apenas de adjetivações, mas de gestos e posturas) sobre e para as crianças que não aprendem (mas, também, para aquelas que aprendem) as enquadram em um determinado tipo de descrição que lhes confere uma dada posição. Quando as crianças são repetidamente colocadas sentadas em certos lugares, as palavras que lhes são ditas, durante o período de aula, pelas professoras na sala, bem como as palavras e gestos de seus colegas, os quais aparecem, várias vezes, durante o período de aula, contribuem para a produção de certo tipo de sujeito. Temos, assim, corpos marcados por palavras, gestos, posturas e lugares.

Nestes exemplos, podemos perceber que as relações de poder, existentes no contexto destas práticas, não acontecem de forma impositiva, em que os/as alunos/as não têm opções e estão fadados/as a obedecer, sem poder escapar, de forma alguma, do que deles/as é esperado e para eles/as é planejado.

Quando a professora sai da sala de aula, é um bom momento para escapar do controle que, normalmente, lhes é imposto, e, mesmo quando algum colega diz *vou contar para a professora*, na sua volta, nada acontece. A insistência das professoras em chamar a atenção dos/as alunos/as para que fiquem quietos/as e prestem atenção, larguem os adesivos ou qualquer outro material que os/as distraia, ilustra, também, alguns jeitos, usados pelos/as

¹¹⁵ Anotação realizada no Diário de Campo durante a observação.

alunos/as, para tentar burlar as normas estabelecidas, assim, como representa a preocupação da professora com sua posição, enquanto profissional “responsável”, neste espaço pela aprendizagem dos/as alunos/as.

Interessante observar como, no comportamento de *Henrique*, a resistência ao poder disciplinar se manifesta. Durante os dias em que estive observando as aulas e delas “participando”, geralmente, ele não mantinha atenção e concentração desejada pela professora. A própria fala das crianças representa sua resistência, que, ao ouvir o que seus/suas colegas diziam, se manifestava de várias formas. Assim, brincar com o avião de brinquedo, rabiscar em sua folha, olhar revistas, responder negativamente ao que as colegas comentavam a seu respeito, batucar na mesa, desenhar eram estratégias de resistência utilizadas por *Henrique* que preocupam as profissionais que com ele trabalham, despertando *um não saber mais o que fazer*, já que *está cada vez mais difícil*, como me disse a professora, algumas vezes. Da mesma forma, *Mariana* encontrou uma alternativa: ela, agora, copia o que lhe exigem, mas só copia e não realiza as atividades.

Busco inspiração em Foucault (2003a) para falar sobre a resistência que se estabelece nestas relações de poder, no espaço da sala de aula e nas demais práticas apresentadas. Como já me referi anteriormente, as relações de poder são relações de força, de luta, e, como aponta Foucault (2003a, p.232), “é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência”. Portanto, recorrendo aos escritos de Foucault sobre o funcionamento do poder e a resistência, procuro mostrar, neste momento, que a tentativa de produção de sujeitos normalizados neste espaço, bem como nos demais, se produz na própria luta dentro das relações de poder, pois se “vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião” (FOUCAULT, 2003a, p.232). Pode-se dizer, então, que as marcas inscritas nos corpos são, justamente, produzidas na inter-relação entre grupos e pessoas nos diferentes espaços e tempos sociais.

Veremos, a seguir, como estas práticas da sala de aula são registradas, organizadas e marcadas conforme o desenvolvimento de cada aluno/a. Para cada um/a há algo a ser dito, sinalizado, enfatizado para que possa, ao longo do mesmo ano ou do próximo, atingir os níveis previstos de aprendizagem.

5.2 QUADROS ESCOLARES: AS FICHAS DE ACOMPANHAMENTO E INFORMAÇÕES

Estas fichas, aqui denominadas como quadros escolares, caracterizam-se por apresentarem um conjunto de informações sobre o que os/as alunos/as apresentaram como desenvolvimento da aprendizagem e comportamento durante o trimestre e/ou durante o ano letivo. Estes quadros¹¹⁶, cuidadosamente organizados, representam, em certa medida, as capacidades e incapacidades dos/as alunos/as durante determinado período de tempo. Ao serem descritos, através de informações pré-estabelecidas, os indivíduos são localizados e comparados em relação a uma multiplicidade que age como uma das táticas de normalização disciplinar, pois “marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 2002b, p.126). São realizados e encaminhados aos/as alunos/as e seus familiares, de forma que suas atitudes futuras possam ser controladas, organizadas para seu “sucesso” na aprendizagem.

Organizadas, em sua grande parte, verticalmente, estas fichas de acompanhamento distribuem suas quadrículas, de forma a ficarem distribuídas as disciplinas, os conteúdos e os comportamentos, destinados à aprendizagem, naquele trimestre do ano-ciclo correspondente. Há, nesta organização, toda uma relação ao que é exigido para o ano-ciclo, ciclo e projeto político pedagógico da escola¹¹⁷, construindo toda uma rede normativa. Palamidessi (2001, p.27), ao analisar planos de estudos¹¹⁸, programas e currículos para a escola primária, diz que a ordenação dos saberes, em forma de quadro, “tem como função primordial tratar das multiplicidades para distribuí-las e obter, assim, determinados efeitos produtivos de utilidade, obediência e normalização”.

Para tal construção, constitui-se necessária uma observação constante dos/as professores/as, durante as práticas de sala de aula, de forma que possam, ao final do trimestre, anotar, marcar, registrar o nível de aprendizagem dos/as alunos/as. Em sentido inverso, estes quadros escolares mapeiam toda uma organização espaço-temporal que deverá ser pensada

¹¹⁶ Neste texto, utilizo a expressão *quadro* para as fichas avaliativas como uma analogia à compreensão desta expressão, no sentido foucaultiano (já apresentada no quarto capítulo), sem esquecer que, para o autor, *quadro* abrangia toda uma organização temporal e espacial, incluindo os registros, enquanto práticas disciplinares. Aqui penso estes registros como elementos estratégicos, organizadores do espaço e do tempo humanos e escolares.

¹¹⁷ O Projeto Político-Pedagógico da escola organiza e distribuiu toda uma série de conteúdos e temas a serem trabalhados, conforme o ciclo e o ano-ciclo, pensados em ordem temporal e de forma gradativa.

¹¹⁸ Outras discussões sobre planos de estudos encontramos em: PINHO, Patrícia. *Os discursos sobre currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas*. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Proposta (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

para a produção de sujeitos aprendentes. Vejamos agora, para melhor compreendermos sua organização, um dos exemplos desta ficha e sua distribuição:

NOME DA ESCOLA

CICLO I **TURMA A30¹¹⁹** **ANO 2004**

ALUNO(A): Henrique Cavalcante Lopes

DIAS LETIVOS _____ **FALTAS** _____ **TRIMESTRE III**

DISCIPLINA	PROFESSORA ¹²⁰
REFERÊNCIA	JÓICE
VOLANTE ¹²¹	KÁTIA
ARTE EDUCAÇÃO	LARISSA
EDUCAÇÃO FÍSICA	TÂNIA
HORA DO CONTO	PATRÍCIA

FICHA DE ACOMPANHAMENTO E INFORMAÇÃO

1. Ouve com interesse colegas e professoras, esperando sua vez de falar.	●
2. Atende às solicitações dos colegas e professores, atuando no grupo de modo organizado e cooperativo.	●
3. Relaciona-se de modo respeitoso com:	●
colegas;	
professores.	●
4. Participa organizada e cooperativamente de todos os momentos da rotina escolar (recreio, fila,...).	●
5. Organiza e conserva o material escolar de uso:	●
individual;	
coletivo.	●
6. Observa a frequência às aulas	
da turma;	●
do laboratório.	-
7. É pontual na entrada das aulas.	●
8. Realiza e entrega as tarefas solicitadas dentro do tempo previsto.	●
9. Cooperar na limpeza da sala de aula e da escola.	●
10. Demonstra cuidado com a higiene corporal pessoal.	●
11. Expressa-se oralmente, respondendo a perguntas e apresentando idéias.	●
12. Lê textos.	●
13. Escreve pequenos textos, observando clareza de idéias, pontuação e letra maiúscula no início da frase.	●
14. Ouve e interpreta, por escrito, diferentes textos.	●
15. Utiliza adequadamente singular e plural.	●
16. Utiliza adequadamente masculino e feminino.	●

¹¹⁹ A turma foi indicada, de forma generalizada, evitando, assim, a identificação dos/as alunos/as e das professoras.

¹²⁰ Os nomes apresentados são fictícios, escolhidos aleatoriamente.

¹²¹ A professora volante trabalha junto com a professora referência. Atende um determinado número de turmas, conforme o ciclo em que atua. Tem períodos fixos de trabalho, e, conforme a necessidade, pode trabalhar em sala de aula junto com a professora referência.

17. Emprega, quando necessário, o aumentativo e diminutivo das palavras.	•
18. Emprega adequadamente as ações (verbos) nas frases.	•
19. Interpreta e resolve histórias matemáticas envolvendo as quatro operações.	•
20. Realiza adição com transporte.	•
21. Realiza subtrações com retorno.	•
22. Compreende a noção de multiplicação.	•
23. Compreende a noção de divisão.	•
24. Compreende o que é unidade, dezena e centena.	•
25. Decompõe números formados por unidades, dezenas e centenas.	•
26. Identifica e utiliza as unidades de medidas padrão em seu dia-a-dia.	•
27. Reconhece as plantas e sua importância no meio ambiente.	•
28. Estabelece relações entre os animais e reconhece a importância dos mesmos.	•
29. Tem noção de bairro e relaciona sua importância para o convívio social.	•
30. Identifica meios de transportes existentes no bairro.	•
31. Representa graficamente o meio ambiente e os seres vivos.	•
32. Participa dos exercícios individuais e em grupo nas aulas de Educação Física.	•
33. Executa as atividades apresentando controle corporal na execução dos exercícios.	•
34. Atende ao solicitado com atenção e presteza.	•
35. Participa adequadamente das atividades propostas na Hora do Conto.	•

LEGENDA

VERDE - O OBJETIVO FOI ATINGIDO DE FORMA COMPLETA.

AMARELO - ESTÁ EM PROCESSO DE ATINGIR O OBJETIVO.

VERMELHO - NECESSITA DE AUXÍLIO PARA ATINGIR O OBJETIVO.

OBSERVAÇÕES: PAE. RETIDO EM A30

POR UMA CULTURA DE PAZ E NÃO-VIOLÊNCIA

ASSINATURA DA DIREÇÃO

Posicionar o indivíduo e contar sobre sua atuação, nas práticas de sala de aula, sua aprendizagem e seu comportamento, são as características principais deste documento – *Ficha de Acompanhamento e Informação* –, de forma que, esquadrinhada, a criança entra num sistema de normalização e vigilância. Enquadrada e individualizada, durante o semestre, e, no caso apresentado, durante o ano – pois, este parecer corresponde ao último de um total de três trimestres anuais –, a criança e suas possíveis respostas são categorizadas em objetivos a serem alcançados e estabelecidos, conforme as normas do ciclo, do ano-ciclo ou da instituição em geral. É possível dizer que essa ficha se constitui num quadro que assinala, delimita e produz ordens, tempos e espaços de aprendizagem.

Interessante observar as marcas coloridas que indicam como está a aprendizagem do aluno. Poderia fazer aqui, metaforicamente, uma relação com o Código de Trânsito Brasileiro, em que mais conhecemos e utilizamos as cores para indicar, localizar, advertir, regulamentar. Corriqueiramente utilizadas, as cores verde, amarelo e vermelho representam, no trânsito, a indicação que orienta as possibilidades de locomoção de motoristas e pedestres. Respeitá-las é regra geral e fundamental para que não se receba nenhum tipo de multa ou outra advertência.

A cor verde pode ser reconhecida como aquela que nos informa que está tudo bem, pode ir, o caminho está livre para continuar, assim como são usadas no trânsito para orientar o destino, mostrando que caminho deve ser seguido. Dessa forma, o objetivo definido pelas professoras, quando está com uma cor verde, indica que este foi atingido de forma completa, por isso, tudo vai muito bem, é só continuar neste caminho e seguir a direção indicada (das normas da escola, do ciclo, do ano-ciclo, da turma). Assim, tudo vai continuar bem e não será necessária nenhuma medida de normalização. Sinaliza aos/às alunos/as que podem avançar para outro ano-ciclo ou outro ciclo.

A cor amarela, utilizada para os sinais de atenção ou de advertência, prepara o/a motorista ou pedestre para riscos, perigos, infrações, acidentes. É um “alerta aos usuários da via para as condições potencialmente perigosas” (OLMA, 2000, p.A-24). Na mesma condição, é potencialmente perigoso ter um sinal amarelo em algum objetivo porque, mesmo estando em processo de atingir o objetivo, caso não haja alguma atenção especial, há o risco de o aluno não aprender. O indivíduo ainda está na via, mas esta lhe apresenta perigos que podem desviá-lo do “caminho certo” e medidas de normalização, neste caso, serão necessárias como forma de prevenção do desvio. Há uma atenção “especial” para estes/as alunos/as, indicação aos familiares sobre o perigo que há em continuar no mesmo “ritmo” de aprendizagem, orientações de como pode melhorar sua aprendizagem, reuniões e todo um aparato estratégico que permite prevenir e alertar para o perigo da atual situação em que a criança se encontra. Aproximo desta análise o que discuti, no terceiro capítulo, sobre a não-aprendizagem ser considerada como um risco para a segurança e estabilidade da instituição e da sociedade. Esta forma de avaliação e de identificação demarca o risco da não-aprendizagem e como tal precisa de intervenções tanto da escola como da família para a prevenção do mesmo, evitando, ao máximo, a possível desordem.

A cor vermelha, por sua vez, representa a própria infração¹²². No trânsito, esta cor indica regulamentação ou proibição e o desrespeito à sua indicação resulta em infração e conseqüente penalidade. Portanto, ao constar no parecer o sinal vermelho, indica que o indivíduo não conseguiu atingir o objetivo: ele precisa de ajuda e não pode continuar sua aprendizagem, enquanto não atingir este objetivo. No caso de *Henrique*, ele não poderá avançar para o outro ciclo porque, mesmo prevalecendo a cor amarela, o vermelho lhe indica condições muito mais sérias de não-aprendizagem e o “somatório” das cores apresentadas no parecer indica que ele precisa repetir o ano.

No parecer de *Henrique*, podemos observar que a cor amarela predomina, o que nos levaria a concluir, então, que ele ainda não está fora da “via” e seus resultados não representariam ainda um desvio. Porém, o que a instituição define é que, mesmo predominando a cor amarela, ele não pode avançar para o ciclo seguinte, apresentando ao final da ficha: *retido em A30*. Sua marca de desvio se salienta, lembrando que Canguilhem (2002, p.95) fala que “é normal aquilo que é como deve ser”. Assim, é normal aquele/a aluno/a que tem, em seu parecer, um conjunto maior de sinais verdes, que o impulsiona para frente, que lhe dá a condição de seguir o caminho, ou seja, que é como a escola espera que ele/a seja.

Como nos diz Corazza (200, p.38), em seu estudo a respeito de pareceres escolares, aquilo que é observado já estava previamente determinado e, através de uma “grade (visível ou invisível)”, o/a profissional opera classificando, encaixando o indivíduo em características, conteúdos, comportamentos, condutas “em função de práticas e ideais culturais vigentes”. Os quadros, assim, operam de forma positiva, ao informarem as condições dos indivíduos com relação às suas aprendizagens e comportamentos, produzindo efeitos de obediência e normalização, ao mesmo tempo em que produzem estes sujeitos.

Podemos perceber a recorrência destas táticas disciplinares ao visualizar outro parecer ou *Ficha de Acompanhamento e Informação* (nome que a escola lhe conferiu), agora de um aluno de uma turma de A20¹²³.

¹²² Canguilhem (2002) explica que a necessidade da regra encontra-se na infração, o que não significa que a infração seja a origem da regra, porém, é a origem da regulação. Para que se normatize algo, é necessário que se tenha uma infração, uma irregularidade que precise ser corrigida. Assim, Canguilhem (2002, p.214) afirma que “a experiência das regras consiste em pôr à prova, numa situação de irregularidade, a função reguladora das regras”. Poderíamos dizer, então, que a condição de irregularidade, em que se encontra *Henrique*, ao ter, em seu parecer de final de ano, tantas cores amarelas e vermelhas, faz com que se coloquem à prova as condições normativas de aprendizagem para sua faixa etária e ano-ciclo, exigindo a investida em estratégias de regulação.

¹²³ Nomenclatura para agrupamentos de alunos/as do II ano do I Ciclo, caracterizada pela ênfase na trabalho de aquisição da leitura e da escrita.

NOME DA ESCOLA

FICHA DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

ALUNO: Luís da Costa Medeiros

ANO: 2004

CICLO: 1º **ANO:** 2º

TURMA: A20

TRIMESTRE: 2º

	PROFESSOR	ASSINATURA
REFERÊNCIA	Laura	
EDUCAÇÃO FÍSICA	Márcia	
ARTE EDUCAÇÃO	Celma	
VOLANTE	Jéssica	
HORA DO CONTO	Patrícia	

PARA A EXPRESSÃO DA AVALIAÇÃO E DA AUTO-AVALIAÇÃO DO 2º TRIMESTRE, FOI UTILIZADO O SEGUINTE CÓDIGO:

VERDE – O OBJETIVO FOI ATINGIDO DE FORMA COMPLETA.

AMARELO – ESTÁ EM PROCESSO DE ATINGIR O OBJETIVO.

VERMELHO – NECESSITA DE AUXÍLIO PARA ATINGIR OS OBJETIVOS.

01 -Traz sempre o material necessário para a aula.	●
02 -Cuida dos materiais usados em sala de aula individual e coletivamente.	●
03 -Utiliza a cola adequadamente.	●
04 -Recorta observando os limites da figura.	●
05 -Utiliza o caderno com organização e capricho.	●
06 -Demonstra interesse e atenção em ouvir os outros (professoras, colegas e visitantes).	●
07 - Respeita as professoras, colegas e demais funcionários da escola.	●
08 -Tem atitudes adequadas:	
Na sala de aula.	●
No recreio.	●
No refeitório.	●
Em aula no pátio.	●
Na biblioteca.	●
09 -Realiza as tarefas de acordo com as combinações (com força de vontade, atenção e capricho).	●
10 - Demonstra compreensão das histórias na Hora do Conto.	●
11 -Em Arte Educação reconhece a figura humana de forma completa através de observações e leituras de obra de arte.	●
12 - Participa das atividades de Educação Física respeitando os colegas, as regras e combinações.	●
13 - Demonstra hábitos de higiene.	●
14 - Reconhece e relaciona o número com a quantidade até 10.	●
15 - Na escrita das palavras, está no nível:	—

PS -Usa letras, número ou qualquer sinal gráfico.	—
I2 – Diferencia letras de números, mas usa qualquer letra.	●
S – Usa uma letra para cada sílaba.	—
I3 – Usa muitas letras.	—
SA –Usa algumas sílabas incompletas.	—
A – Escreve como ouve ou fala, foneticamente.	—
16 – Escreve: Letras quaisquer.	●
Letra inicial.	●
Letra final.	●
Palavras trabalhadas.	●
Frases e textos.	●
17 – Reconhece na leitura: Todas as letras.	●
Palavras trabalhadas.	●
Outras palavras.	●
Frases e textos.	●

OBSERVAÇÕES:

Aluno com muitas dificuldades. É muito desatento, inquieto e não se interessa pelos seus trabalhos (atividades).

É um pouco descuidado com seus horários, principalmente no Laboratório de Aprendizagem.

Laura

Ao colocarmos em relação os dois pareceres, encontramos semelhanças não apenas em sua organização geométrica, mas também nos critérios de avaliação exigidos para os períodos dos quais fizeram parte os alunos apresentados. No primeiro dos 35 itens, 13 referem-se ao comportamento realizado em sala ou nas diferentes aulas pelas quais passou no último trimestre. No segundo, dos 17 itens, 10 referem-se ao comportamento que *Luís* deveria apresentar em aula. Na grande maioria deste, encontramos as cores amarela ou vermelha. Portanto, estes alunos são potencialmente perigosos ou em risco, porque não aprendem ou, em alguns casos, por não apresentarem um comportamento adequado ao que a escola e seu projeto educacional desejam.

Ainda é possível observar que a noção de conhecimento apresentado refere-se, quase sempre, ao tipo de comportamento que o aluno deve ter em relação a si e aos outros: *hábitos de higiene, identificar partes do corpo, representar graficamente o meio ambiente, reconhecer as partes da planta e a importância do meio ambiente, controle corporal, respeito aos colegas, professores e demais funcionários* entre outros.

Ao escolher os conteúdos e os comportamentos que devem ser aprendidos pelos/as alunos/as, elabora-se uma trama de saberes, entendidos como verdades¹²⁴, através dos

¹²⁴ Foucault (2002a) conceitualiza *verdade*, a partir de cinco características, historicamente importantes: “a verdade está centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem; está submetida a uma constante necessidade de incitação econômica e política; é objeto de várias formas, de uma imensa difusão e de

registros apresentados nas fichas. Saberes que, articulados, produzem um certo tipo de sujeito: o sujeito escolar, enquadrado em uma tessitura normativa e normalizadora, responsável por seus corpos e pelo “bem” da natureza e do local onde vive. Nas duas fichas apresentadas, pode-se ver as semelhanças nas atitudes que devem ser aprendidas e internalizadas pelos/as alunos/as, desde os primeiros anos de escola, que, ao longo das suas vidas escolares, repetem-se e se materializam, através das práticas a que estes/as alunos/as são submetidos/as. Lembremos das cenas apresentadas anteriormente: os modos como as professoras pedem para que se sentem, a insistência para que prestem atenção às explicações, a organização adequada dos tempos para realizar as tarefas, as exigências para que realizem sozinhos/as os exercícios, as solicitações para que pensem sobre o que estão fazendo e por que o fazem, entre outras situações que remetem a visualizar, neste contexto, a positividade de uma composição disciplinar que

não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos, muitas vezes, mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se, segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (FOUCAULT, 2002b, p.119).

A normalização disciplinar, percebida através das práticas da sala de aula e nos registros pré-estabelecidos dos comportamentos, atitudes e conhecimentos que devem ser adquiridos e elaborados pelos/as alunos/as em um determinado período de tempo, conforma uma anatomia política do corpo escolar porque “o esquadrinha, desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2002b, p.119), segundo lugares e tempos. As práticas relacionadas e estabelecidas expressam uma homogeneidade de saberes a serem ensinados em uma forma padrão do que significa aprender ou do que é ser não-aprendente. Esta normalização disciplinar de comportamento e aprendizagem faz uso de, como diz Fonseca (2000, p.227), um modelo ótimo e tenta “tornar pessoas, gesto, atos, conforme este modelo. O fundamental, neste tipo de normalização, é a anterioridade da norma em relação ao que será definido posteriormente como normal ou anormal”.

Assim, a não-aprendizagem passa a se constituir uma categoria inventada como anormalidade a cada novo conteúdo ou saber que deve ser aprendido pela criança. Se a Modernidade tratou de conformar conhecimentos sobre a infância e seu desenvolvimento; de

um imenso consumo; é produzida e transmitida sob controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômico; é objeto de debate político e confronto social” (p.13). Desta forma, podemos compreender quando ele afirma que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder. Ela produz e é produzida em meio a sistemas de poder através de múltiplas coerções, produzindo efeitos reguladores e regulamentadores de poder sobre este mundo.

produzir saberes e institucionalizá-los, segundo suas normas de controle e regulação da população, o que vemos hoje, nas práticas escolares, pode ser compreendido como mais uma forma de invenção de saberes e categorias que posicionam sujeitos, segundo critérios historicamente inventados, que se estabelecem numa compreensão, ainda determinante, de evolução do desenvolvimento e da aprendizagem. Cardoso (2001, p.30) contribui com estas idéias quando escreve, em seu estudo sobre pareceres descritivos¹²⁵:

A tecnologia avaliativa dos Pareceres Descritivos produz, em seu discurso, saberes que apontam, para a perspectiva de um esquadramento especializado dos escolares acerca dos elementos de seu *desenvolvimento*. Entre eles a chamada *evolução da aprendizagem* está presente como elemento-chave para o entendimento do processo de desenvolvimento dos escolares. Além de ser tomado como *evolutivo*, esse processo deve acontecer de *modo gradativo*. Esses dois modos de entendimento mapeiam *estágios* para que, assim, os escolares possam, na medida em que os atinjam chegar à plenitude de sua *aprendizagem*.

Esta forma de organização dos conhecimentos, a serem aprendidos pelos/as alunos/as, durante um trimestre, em forma de quadro, apresenta uma distribuição dos saberes, da qual falei no terceiro capítulo, quando me referia ao disciplinamento dos saberes no século XVIII. Este disciplinamento, de certa forma e com suas devidas características, se repete, nestes quadros escolares, pois, na sua organização, são definidos os saberes que servem e os que não servem, os que são verdadeiros e os que são falsos (e não precisam ser aprendidos), homogeneização dos conteúdos a serem ensinados, uma hierarquização destes saberes, pois, gradativamente, eles são ensinados em diferentes movimentos: entre os ciclos, entre os anos-ciclos e dentro dos anos-ciclos – o que faz com que ocorra uma normalização destes saberes, ao mesmo tempo em que asseguram seu controle, permitindo “transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos destes saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer” (FOUCAULT, 2002d, p.216).

Este quadro disciplinar dos saberes se correlaciona com um conjunto de quadros escolares¹²⁶ que, segundo Palamidessi (2001, p.35), na sua articulação, “conforma-se o saber escolar, estatalizado, normalizado; plano geral e desagregado do ínfimo, atualizam a composição das séries escolares em seu desdobramento sucessivo e simultâneo”.

¹²⁵ Mais discussões sobre pareceres descritivos, encontramos em: GEWEHR, Claudia. *Alunos/as que os Pareceres Descritivos nos contam*. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Proposta (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

¹²⁶ Os horários, a organização de entrada e saída, as disposições em fila, os agrupamentos entre as turmas e dentro das turmas, cadernos de chamada, comemorações e organizações civis e militares, entre tantos outros, podem ser considerados como quadros escolares que se diferenciam e organizam, segundo seus próprios detalhes.

Há um constante agrupamento e reagrupamento destes quadros, de modo que se destaque o que será importante a ser visualizado e desenvolvido pelos/as alunos/as e, mesmo quando não estão, visivelmente, separados por área, como é o caso dos dois exemplos já apresentados, os conhecimentos se agrupam por blocos. Apresento, a seguir, um exemplo de ficha de acompanhamento da aluna *Sofia*, dividida por áreas, que, sem ser diferente das demais, apenas desmembra os conhecimentos¹²⁷:

NOME DA ESCOLA

ALUNO(A) Sofia Araújo dos Santos

DIAS LETIVOS: _____ **FALTAS:** _____ **3º TRIMESTRE**

DISCIPLINA	PROFESSORA	ASSINATURA
REFERÊNCIA	SOLANGE	
VOLANTE	JOSIANE	
ARTE EDUCAÇÃO	PRISCILA	
EDUCAÇÃO FÍSICA	CAROLINE	
HORA DO CONTO	VITÓRIA	

FICHA DE ACOMPANHAMENTO E INFORMAÇÃO

LÊ

Letra.	●
Palavras trabalhadas.	●
Outras palavras.	●
Frases.	●
Texto simples.	●
Texto complexo.	●

NÍVEIS DE ESCRITA

PS -Não diferencia letra de número e escreve com qualquer símbolo (rabiscos, letras, números,...).	
I2 -Diferencia letra de número e escreve com qualquer letra.	●
S -Usa uma letra para cada sílaba das palavras.	●
I3 -Usa uma letra para cada sílaba e acrescenta mais letras.	●
SA -Escreve com falta ou troca de letras.	
A -Escreve como ouve e fala: foneticamente.	

¹²⁷ Este modelo foi utilizado, até final de 2003; a partir de 2004, os modelos seguem os anteriormente apresentados.

ESCREVE

Letra.	●
Letra inicial.	●
Letra final.	●
Palavras trabalhadas.	●
Outras palavras	●
Frases.	●
Textos.	●

HORA DO CONTO

Vivencia adequadamente as atividades propostas.	●
---	---

EDUCAÇÃO FÍSICA

Participa das atividades da aula atendendo às solicitações da professora.	●
Obteve progresso nas atividades de esquema corporal, equilíbrio, freio inibitório e ritmo.	●

ARTE-EDUCAÇÃO

Mantém atitudes de silêncio e atenção para escutar música.	●
Identifica, discrimina e reproduz melodias simples.	●
Realiza exploração livre de instrumentos musicais.	●

LÓGICO MATEMÁTICO

Reconhece n° até 10.	●
Reconhece n° até 20.	●
Reconhece n° até mais de 20.	●
Relaciona quantidade ao numeral até 10.	●
Relaciona quantidade ao numeral até 20.	●
Relaciona numeral até mais de 20.	●
Realiza cálculos de adição oralmente.	●
Realiza cálculos de adição graficamente.	●
Realiza cálculos de subtração oralmente.	●
Realiza cálculos de subtração graficamente.	●

SÓCIO-AFETIVA

Traz sempre o material necessário para aula.	●
Cuida dos materiais de uso individual ou do grupo.	●
Demonstra interesse e atenção em ouvir os outros.	●
Respeita as professoras, colegas e demais funcionários da escola.	●

SÓCIO-AFETIVA

Traz sempre o material necessário para aula.	●
Cuida dos materiais de uso individual ou do grupo.	●
Demonstra interesse e atenção em ouvir os outros.	●
Respeita as professoras, colegas e demais funcionários da escola.	●
Realiza as tarefas de acordo com as combinações.	●
Realiza as tarefas de casa.	●
Cumprir hábitos de higiene.	●
Utiliza o caderno com organização e capricho.	●
Cumprir as combinações do lanche saudável.	●
Respeita os horários de entrada e saída.	●

LEGENDA:

VERDE: O objetivo foi atingido de forma completa.

AMARELO: Está em processo de atingir o objetivo.

VERMELHO: Necessita de auxílio para atingir o objetivo.

OBSERVAÇÕES:

Ao final do 3º trimestre, a Sofia:

- Lê e atribui valor sonoro a algumas letras do alfabeto;
- Escreve algumas palavras com uma letra para cada sílaba (poucas com valor sonoro) e outras com muitas letras;
- Precisa recorrer aos cartazes da sala para escrever números até 9.

Para o próximo ano, recomenda-se que:

- estude as letras do alfabeto e os números;
- pense no som das letras ao escrever as palavras;
- receba o auxílio de familiares na resolução de tema e nos estudos em casa;
- evite faltar às aulas da turma;
- frequente o Laboratório de Aprendizagem com assiduidade, para receber assessoria que a leve a superar suas dificuldades.

É importante perceber que, mesmo separados, os conhecimentos selecionados para a aprendizagem das crianças se parecem e até igualam em alguns itens. Em todos os três pareceres de anos e trimestres diferentes, há uma repetição de saberes e de ordens dadas que devem ser, constantemente, lembradas e aprimoradas pelos/as alunos/as: *pense, estude, receba, evite, frequente, mantenha, respeite, obedeça*, etc. Esta elaboração, organização e hierarquização dos saberes implicam toda uma dinâmica das práticas que se desdobram nos diferentes espaços da escola. Este quadro indica o local, a posição que o/a aluno/a encontra-se numa série definida de conhecimentos, habilidades e capacidades. Sua dimensão de normalidade ou anormalidade, assim, estará sendo qualificada, a partir destas fichas e das práticas que ocorrem na sala de aula.

Antes de encerrar esta seção, gostaria de destacar como essas fichas organizam-se numa ordenada distribuição – e repetição – não apenas de saberes, como me referi anteriormente ao analisar sobre como esses saberes são escolhidos e distribuídos, a partir daquilo que é considerado verdadeiro ou não no que concerne aos saberes escolares e sobre aquilo que deve ou não ser aprendido pelos/as alunos/as, mas, também, e, enfaticamente, definem e repetem os comportamentos que devem ser aprendidos e demonstrados pelos alunos/as no decorrer dos anos escolares. Em todos os três pareceres, mesmo sendo de anos diferentes, alguns comportamentos são, repetidamente, lembrados e cobrados: *demonstra hábitos de higiene, tem atitudes adequadas nos diferentes espaços da escola, realiza as atividades com força de vontade, atenção, capricho, respeita professores, colegas e funcionários, atende às solicitações, respeita as combinações de aula*, entre outros, são aspectos comportamentais

que indicam, com veemência, que o espaço escolar é um espaço voltado para a aquisição de condutas e comportamentos, e o que foge ou escapa a tais estratégias é visto como indisciplina. É preciso, portanto, ter força de vontade, respeitar as combinações e os/as professores/as para que a produção e seus resultados sejam mais eficazes. Formas de vigilância e controle dos corpos, que buscam ensinar-lhes, no decorrer dos anos escolares, modos de ser, fazer, se perceber e perceber aos outros. Como diz Cardoso (2001, p.55), “a tecnologia dos Pareceres atua, enquanto disciplinadora e regulamentadora dos corpos e da vida dos escolares, articuladas uma a outra”. Isso podemos perceber ao lermos não apenas nos quadros, mas, também, nas recomendações após os quadros sobre o que será “melhor” e mais proveitoso para cada aluno/a fazer na escola e em casa para a maior eficácia de sua aprendizagem. Essa ação regulamentadora atua, assim, diretamente, sobre seus gestos, atitudes, comportamentos, modos de ser de forma operante, posicionando os corpos em seus detalhes, a partir de normativas que, se não forem cumpridas ou alcançadas, em sua totalidade, darão margem para posicionar os corpos como anormais em relação aos demais.

Essas técnicas de normalização vão agir sobre os corpos dos indivíduos, pois, ao “falarem” de suas forças, vão utilizar-se de estratégias que possam tentar vergá-las, dominá-las, tornando tais corpos normalizados. Tal normalização disciplinar funciona na lógica do exercício de poder que, conforme Ewald (2000, p.28), opera na relação do “corpo a corpo, de corpos que se aplicam sobre outros corpos, para os investir, os submeter, os dominar, os formar, os educar, os fabricar”. São corpos que agem sobre outros corpos que resistem às regras, às normas estabelecidas nos planos, projetos e propostas escolares.

Ainda é possível observar como esses conteúdos comportamentais, presentes nessas fichas avaliativas, aproximam-se das práticas que apontei, no segundo capítulo, sobre a higienização dos costumes que caracterizavam a educação no início do século XX no Brasil. Rocha (2003) escreve que se fazia necessário, na época, higienizar os corpos, ensinando-lhes maneiras adequadas de viver, de comportar-se na escola e em casa, de vestir-se, de cuidar do corpo, de alimentar-se, entre outros cuidados e aprendizagens que faziam parte dos programas escolares. A autora destaca:

Visando a garantir a aquisição de hábitos e desenvolver a capacidade de compreensão e adaptação, a educação sanitária deveria ancorar-se em vários elementos concretos, configurados num conjunto de práticas que deveriam se instituir no cotidiano da escola, conformando os corpos e as mentes dos alunos (p.187).

De forma semelhante, podemos perceber, nos pareceres, estratégias com a finalidade de higienização da aquisição de certos comportamentos vistos como adequados. As práticas escolares se empenham em desenvolver, nessas crianças, comportamentos, atitudes, habilidades, “educando” seus corpos, conforme as normas estabelecidas no contexto escolar. A família, ao ser acionada, através das informações contidas ao final da ficha, constitui-se numa força que, também, normalizada, auxiliará para o alcance mais rápido dos resultados desejados¹²⁸.

Conjuntamente a estas observações e registros, os posicionamentos dos/as alunos/as, nas narrativas, durante o conselho de classe, definirão, no conjunto de professores/as e Equipe Diretiva, o futuro escolar de cada um dos escolares.

5.3 O CONSELHO DE CLASSE¹²⁹

O conselho de classe da escola onde estive, durante a pesquisa, acontece sempre ao final do trimestre, quando professores/as representantes de todas as áreas, da Sala de Integração e Recursos, do Laboratório de Aprendizagem e da Equipe Diretiva, geralmente, orientadora e supervisora, participam, avaliando os/as alunos/as da turma. Ao final do ano, o conselho é realizado com o objetivo de “enquadrar” cada aluno/a dentro das categorias avaliativas da proposta por Ciclos de Formação (PS, PPDA, PSAE e PAE)¹³⁰. Cada uma dessas siglas representa um nível de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que a última (PAE), indica a retenção da criança no ano-ciclo¹³¹.

Cada aluno/a é visto/a, individualmente, em suas singularidades de comportamentos, aprendizagens e histórias particulares. Isto é possível observar na cena do conselho de classe¹³² da turma de A30, na qual realizei minhas observações, durante a pesquisa, e que apresento abaixo¹³³.

¹²⁸ Sobre a família e sua produção como força de normalização, estarei discutindo, com maiores detalhes, no sétimo capítulo.

¹²⁹ Parte desta seção foi apresentada em forma de trabalho no II Fórum Nacional de Educação – ULBRA/Torres, 2005, e publicada em forma de artigo na revista eletrônica *Conteúdo Escola*. Disponível em: www.conteudoescola.com.br, sob o título *Marcando corpos: cenas de um conselho de classe*.

¹³⁰ Estas categorias de avaliação foram apresentadas, no quarto capítulo desta dissertação, e têm a seguinte referência: PS: Progressão Simples; PPDA: Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio; PSAE: Progressão Sujeita a uma Avaliação Especializada; PAE: Pós-Avaliação Especializada.

¹³¹ Retomo que, a partir do final do ano de 2005, a sigla PAE foi modificada pela Secretaria Municipal de Educação para M – Manutenção.

¹³² Todas as cenas do conselho de classe são gravações transcritas para o Diário de Campo.

¹³³ Para mais leituras de pesquisas etnográficas, com observações da prática do conselho de classe, cito MATTOS, Cármen Lúcia Guimarães de. *Picturing school failure: a study of diversity in explanations of “Educational Difficulties” among rural and urban youth in Brazil*. Tese (Doutorado em Educação) – University

EQ¹³⁴ - Vamos começar então? *Alceu Ramos de Lima*.

Pb - Ele é bom, PS.

EQ - Não me lembro [...] dele.

Pb - O Alceu é aquele que ficou doente [...] ele até baixou hospital porque deu alergia do Plasil e deu uma reação nele.

EQ - Ah, o Alceu, sei quem é ele.

Pb - E depois ele pegou catapora.

Pc - Ele continua quietinho, né?

Pb - Não, ele está mais sociável, está mais espoleta, só que futebol ele não joga. A mãe, eu acho, também, não deixa [...]

EQ - *Andréia Rosane da Silva*

Pb - Andréia é PS, até demais, só que muita conversa.

EQ - A Andréia é do cabelinho liso, né? É isso, uma da voz bem fininha. Ela não é irmã do *Adriano*, aquele?

Pb - Isso! É irmã da *Angélica* também. O que eles não fizeram, ela pegou tudo.

EQ - Ela é mais despachada que os irmãos.

Pb - É, até demais.

EQ - *Cláudio César Paes*.

Pb - O Cláudio tem que ter um PSAE, porque ele não está tomando medicação; ele está agitado um monte.

Pc - Desorganizado com o caderno.

Pb - Eu conversei com a mãe, chamei várias vezes.

Pd - Ele é muito desorganizado com o caderno, copia tudo de qualquer jeito.

Pb - Ele sabe fazer.

Pe - E outra coisa, ele é muito disperso, quer copiar só as respostas. Ele diz: "Professora, não vou copiar aquilo, só as respostas". Daí eu digo: "Não, copia toda a tarefa". Aí, a gente pensa que ele está copiando; não, ele só copiou as respostas.

Pb - Não é que ele não saiba fazer.

EQ - Não seria um PPDA?

Pb - Eu pensei em função da medicação que ele não está tomando.

EQ - Sim, mas se ele sabe fazer.

Pb - E a mãe trouxe alguma coisa que ele teve alta? Não trouxe nada? Põe que ele precisa. Depois que ele parou de tomar, ele mudou, né?

Pc - Antes ele era mais rápido, agora ele está mais demorado para tudo, né?

EQ - Tem que chamar a família.

Pb - Para continuar isso aí de novo que nem a gente tentou este ano, porque a mãe não tem comprometimento nenhum, né?

EQ - Então, a gente pode fazer um PPDA e colocar no PPDA isso.

Pb - Ah, então tá! Eu tinha pensado um PSAE para fazer uma avaliação com ele.

EQ - Mas avaliação ele já tem.

Pe - Ele já tem. O que precisa fazer agora é tratamento (DIÁRIO DE CAMPO, 3/12/2004)

É interessante observar como esta prática opera com a lógica do exame que Foucault (2002b) nos ensina. Cada aluno/a, ao ser avaliado/a, tem suas características registradas para

of Pennsylvania, USA, 1992b. Organizada em forma de artigo: *O conselho de classe e a construção do fracasso escolar*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a05v31n2.pdf>>

¹³⁴ As siglas EQ, Pa, Pb, Pc, Pd e Pe serão utilizadas para me referir à Equipe Diretiva, Professora a, Professora b, Professora c, Professora d e Professora e. São professoras que fizeram parte do conselho de classe da turma na qual fiz as observações durante a pesquisa de campo. Entre estas professoras estão representantes da Equipe Diretiva e a professora do Laboratório de Aprendizagem. A professora representante da SIR, como não pôde estar presente, encaminhou parecer por escrito.

que, no próximo ano, não se perca de vista o que deve ser feito com cada um/a deles/as. Cada aluno/a se constitui num caso, à medida que se transforma num indivíduo,

tal como é 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, 2002b, p.159).

No decorrer das falas, é possível perceber a presença da insistência na medicalização dos/as alunos/as. No caso acima, *Carlos* mudou seu comportamento porque não está mais tomando a medicação que antes tomava. “O que escapa às [normalidades], o que não vai bem, o que não funciona como deveria, tudo é transformado em doença, em problema biológico, individual” (MOYSÉS, 2001, p.176). A patologização da não-aprendizagem, dos comportamentos, das capacidades, contribui para a formulação dos saberes pedagógicos e influenciam nas decisões e práticas escolares. As causas de sua não-aprendizagem justificam-se em sua falta de medicação e pela falta de cuidado da família em relação ao acompanhamento do filho na escola e em seu tratamento médico. O “olhar clínico” das professoras enquadra os/as alunos/as, através de registros e falas padronizadas, pois, após o conselho, será colocado no tipo de progressão a ele destinada o fato de que esta criança já foi encaminhada, tem uma avaliação especializada e precisa de medicação para normalizar-se. Estas práticas normalizadoras “instituem um modo calculado de observação que os/as professores/as realizam sobre as ações destes seres” (CARDOSO, 2001, p. 72), a partir de normas que padronizarão e definirão as possibilidades ou impossibilidades de os indivíduos se desenvolverem e aprenderem conforme as médias esperadas.

À medida que falam sobre cada criança, certos posicionamentos vão sendo estabelecidos. Ao final do ano, outras marcas vão sendo inscritas nos corpos dos/as alunos/as sujeitados/as a estas práticas. Se até então alguns/as eram considerados *de* Laboratório, *de* SIR ou de nenhum destes espaços, apenas de sala de aula, agora podem se transformar em alunos/as PS, PPDA, PSAE ou PAE. Tais marcas podem, talvez, acompanhá-los/as durante todo o período escolar de suas vidas.

EQ - *Deivid*

Pc - PPDA

Pb - PPDA. Eu coloquei porque ele foi do Laboratório. Foi liberado, mas...

Pd - Não se afirma ainda.

Pb - É. Ele tem muita insegurança ainda. Ele escreve, está alfabético, mas, para estruturar a produção do texto, às vezes, ele se enrola com algumas palavras, com as dificuldades ortográficas. Ele sabe fazer, ele só precisa dar mais uma estruturada.

EQ - Não tem os textos dele aí?

Pb - Não tenho. Dele acho que não tenho nenhum texto. Está aqui, ó. Este aqui é mais

recente.

Pd - Não é um caso de não ser aprovado, mas é uma criança que precisa de acompanhamento.

Pb - Depois que ele saiu do Laboratório, ele começou a se achar o tal (DIÁRIO DE CAMPO, 3/12/2004).

Deivid já foi para o Laboratório de Aprendizagem, está liberado, mas a marca deste pertencimento permanece viva em sua história escolar. Os olhos sobre ele não são, definitivamente, os mesmos que observam e definem os/as alunos/as que nunca freqüentaram outros espaços de normalização, que são PS porque são muito bons/as, ou seja, são normais. Sobre esses/as alunos/as parece que pouco se tem a dizer. Eles/as são simpáticos/as, organizados/as, afinal de contas, são ótimos/as.

Porém, quando nos deparamos com aqueles/as que são considerados/as como *os/as mais diferentes da turma*, a conversa se estende. A tentativa de encontrar soluções, motivos para a anormalidade, é uma preocupação de todas as especialistas presentes. As condições de vida, as histórias contadas, as ações e intervenções familiares, entram em uma operacionalização de produção de saberes sobre cada indivíduo, a fim de que, no próximo ano, outras estratégias sejam tomadas em relação a eles/as.

EQ - *Sofia Souza*

Pe - Deve ser PSAE.

Pd - Não, nem PSAE.

Pb - A *Sofia* tem que ser PAE.

Pe - Estava no Laboratório até a metade do ano.

Pd - É aquela que a gente chamou. Chamou a mãe.

Pe - Até eu chamei. Ela veio. Ela até assinou lá o termo se comprometendo. Depois, ela veio uma vez, e ela estava aqui, né?

Pe - Parece que ali tem um descaso, né? A família [...]

Pb - Tem uma mãe que não sabe ler, né? A mãe dela não lê nem escreve.

Pe - Eu acho bem preocupante o caso dela.

Pe - Ela reconhece as letras, mas ela não continua, né?

Pd - Mas ela briga na sala de aula. Existe assim uma coisa meio negativa.

Pe - Ela está sempre meio para baixo.

Pd - As crianças estão sempre se queixando de alguma coisa dela.

Pc - As outras crianças são felizes assim.

Pb - E ela não. Ela não é aceita pelo grupo. O *Henrique*, a turma não aceita muito ele, mas ele consegue se impor pelo jeito dele, e a *Sofia* não, ela não é aceita pelo grupo. Ela fica num canto e ela provoca muito. Ela não consegue se socializar também.

EQ - E ela não tem nada que se destaque?

Pb - Ela é muito desmotivada. Ela copia assim sem capricho, sem vontade, nunca teve material inteiro.

Pc - Ela é atirada.

Pb - O próprio jeito dela caminhar, ela caminha assim ó, com os pés arrastando.

Pd - A gente que observa, porque pode ser um quadro de desnutrição, está muito magrinha, não tem ânimo.

Pb - E ela não tem nenhum ânimo, nenhuma motivação para fazer.

Pc - A família, acho que é muito pobre. Ela me contava que tinha uma fresta na casa e que vinha um rato que todas as noites ia dormir com ela. Daí ela me dizia: "Professora, ele puxa meus panos, puxa e fica ali". Quando a gente começou todo dia a perguntar, daí ela disse que o rato desapareceu. Daí eu disse: "Não, a gente vai chamar tua mãe para conversar". Daí os outros diziam para ela: "Ah, é capaz de pegar uma doença do rato". Eles são bem espertos [...] Aí ela pegou e disse que não, que o rato não vinha mais. Eu não sei se era de medo da mãe ou se realmente [...]

Pb - Acho que era de medo, não que o rato tenha ido embora.

Pc - Ela não ia inventar uma história dessas. Ela dizia: Minha mãe tapa a fresta, mas não adianta.

EQ - Vamos colocar na avaliação contato com a Assistência Social.

Pb - Contato com a Assistência Social da SMED?

EQ - É.

Pb - Ela não é aceita pelo grupo e ela não se esforça para tentar achar um caminho para tentar ser aceita. Ao contrário, daí ela se retrai e provoca mais. Aí, claro, ela faz fofoca das gurias. Ela implica, implica com os guris, implicava com o *Leandro* quando sentava junto, ela saiu do grupo de tanta confusão que deu ali.

Pd - Ela não consegue salientar o lado bom, então o que é que acontece? Ela chama atenção do lado que ela consegue. É isso aí [...]

Pb - E o desleixo dela é por causa da família que não dá assistência para ela, porque, na Semana das Crianças, eu dei para eles as bolitas e para as meninas uns rabricós. Ela nunca veio com o rabricó e as gurias vinham [...] Ela nunca veio com o rabricó. Vinha sempre com o cabelo todo desgrehado. É um desleixo, as roupas sujas, as pernas sujas de poeira.

EQ - Não chegou a trabalhar com a turma, a conversar sobre isso?

Pb - A gente até conversa, é que ela se exclui muito. Ela foge, porque ela não consegue se impor que nem o Henrique que seriam assim os dois mais diferentes da turma.

EQ - *Henrique*

Pb - O *Henrique* está muito complicado. Este segundo semestre, ele regrediu bastante. Desde que nós conversamos no conselho, não melhorou.

Pd - Não faz nenhuma tarefa.

Pb - Não faz, sempre fazendo algum...

Pe - Jogando figurinha.

Pb - Jogando figurinha, fazendo desenho, fazendo uns barulhos, sempre fazendo um tipo de barulho (demonstram com a caneta, com a boca). Ele anda muito agitado e brigão.

EQ - E a professora da SIR, falou alguma coisa?

Pb - Falou. Ela disse que, na Matemática, ele estava melhor, mas na escrita não. A mesma coisa que eu tenho visto na aula (mostra uma produção escrita dele para EQ.)

Pb - A mãe disse que agora ele estava começando a ir à Psicóloga, que ela participou de um grupo de terapia, mas que ela não gostou.

Pd - Mas mal começou, já largou.

Pb - Ela disse que não se sentiu bem na terapia de grupo.

Pb - Ele anda muito brigão [...]

Pd - Ele gosta de desenhar, né?

Pb - É, para desenhar, ele é ótimo.

EQ - Tem aqui várias palavras decoradas.

Pb - Isso daqui ele copiou do cartaz. Não tem nenhuma palavra que ele saiba escrever sozinho?

EQ - Que que a gente faz com o *Henrique*?

Pa - Tem que continuar fazendo a fono e a Psicóloga.

Pb - Sim, porque agora que ele começou na psicóloga.

Pc - Quando anos ele tem?

Pb - Tem nove. Talvez no ano que vem ele consiga, porque agora que ela (a mãe) conseguiu a psicóloga, a fono, isso tudo vai dar uma ajuda para ele.

EQ - Ele é PAE, né?

Pb - Ah, daí ele vai ficar (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2004).

A prática do exame torna, como diz Varela (1995), a escola um espaço examinador, espaço de observação que visa a estabelecer ordens normativas e decisões normalizadoras. Ao decifrar, comparar, medir, hierarquizar, a instituição escolar converte cada aluno/a em sua individualidade, em sua singularidade, que lhe define como um sujeito particular, detentor de determinadas características.

Esta prática pedagógica do conselho de classe representa, nesta escola, aquilo que Foucault (2002b) declara ser o mecanismo fundamental da técnica do exame: a objetivação. O conselho de classe, momento ritualizado de exame, ao dizer sobre cada aluno/a, ao registrar tudo o que é considerado importante, elabora um conjunto de estratégias que tornam o indivíduo “efeito e objeto de poder, efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 2002b, p.160). Na prática disciplinar, destaca ainda o mesmo autor, na qual o exame é elemento importante, “a vigilância permanente [e] classificatória” (p.107) produz o que poderíamos chamar de sujeito pedagógico (LARROSA, 2002), à medida que as falas das especialistas não impõem características externas às crianças das quais falam, mas as constituem, enquanto sujeitos que internalizam discursos e práticas, que ensinam modos de se narrar, se ver, se perceber e se relacionar consigo mesmo e com os outros.

As falas sobre *Sofia* e *Henrique* são representativas, enquanto falas que dizem das maneiras de ser e agir consigo mesmo e com os outros. Elas anunciam um jeito específico de como estas crianças percebem a si mesmas, como elas se posicionam em relação aos grupos dos quais participam e de suas atitudes com os/as colegas. Dessa forma, mais uma vez recorro a Larrosa (2002, p.55) para dizer que estas crianças, assim como as demais, são posicionadas “em relação a uma verdade sobre si; que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir”. Assim, é possível dizer que as suas marcas integram as formas como são descritos/as, percebidos/as, narrados/as nas e a partir das diferentes práticas pelas quais passam.

Sofia, por exemplo, traz, em seu corpo e em suas condições de vida, as marcas da anormalidade: o seu jeito de caminhar, o seu cabelo, a sua insegurança, o seu desinteresse, aparente tristeza, desleixo consigo e com seu material, a implicância com os meninos, as confusões que causa nos grupos e, para completar, a sua não-aprendizagem, formam um conjunto de características que, reunidos em um só ser, conformam um sujeito anormal. Buscam-se características diversas no indivíduo, depoimentos de diferentes pessoas (neste

caso, professoras) para reafirmar ou “condenar-lhe” à condição de anormal. Foucault (2002c), ao apresentar diferentes registros de casos a serem estudados pela Psiquiatria e pelo poder judiciário, relata os fatos ocorridos, as descrições dos autos de acusação, que descreviam, em detalhes, as características dos criminosos e seus atos em detalhes relatados por eles mesmos ou por familiares, vizinhos ou apenas conhecidos, enfim, situações que os levariam, ou não, à acusação. Dentre estes casos, a obra, intitulada *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão* (2003c), retrata, no dossiê da obra, indícios físicos e morais do acusado, que podemos aproximar¹³⁵ com a situação e as narrativas vivenciadas, no conselho de classe, sobre *Sofia* e, de certa forma, sobre os demais alunos/as.

Sra. Marquerite Colleville, agricultora.

Sou vizinha da família Rivière, e, várias vezes, vi o acusado fazer extravagâncias e coisas ridículas: um dia eu o vi cortar com um bastão cabeças de repolhos verdes do jardim de seu pai, e, ao fazer isto, gritava, dizendo: “Direita, esquerda, direita”. Esse jogo repetiu-se várias outras vezes (FOUCAULT, 2003, p.27).

Pierre Armand Quevellon, agricultor.

Várias vezes, eu o vi rindo sem parar, durante quartos de hora inteiros, mas sempre com um riso imbecil (FOUCAULT, 2003, p.31).

Charles Grelley, comerciante.

Eu o vi uma vez, tinha ele então dez ou doze anos, rasgar seu lenço em farrapos, passando-o com força sobre um espinho como se penteasse uma estopa de linho. Escutei dizer que Rivière, muitas vezes, mostrou-se cruel para com os animais, e que agradava-lhe fazer sofrer rãs e arganazes¹³⁶ que encontrava nos prados (FOUCAULT, 2003, p.33).

O procurador do rei.

A investigação pesquisou com cuidado os antecedentes de Rivière e daí se deduz que, desde a mais tenra idade, demonstrou pendores para a crueldade. Tinha prazer em assustar as crianças e torturar os animais. Trazia, habitualmente, nos bolsos, pregos e tachas, destinados a prender às árvores os animais que maltratava; enfim, confessou mesmo que inventou um instrumento de tortura para matar os pássaros (FOUCAULT, 2003, p. 38).

Estes relatos, como vimos neste último trecho, vão, aos poucos, formando um “percurso biográfico” (FOUCAULT, 2002c, p.385) do sujeito. No caso dos/as escolares, estas falas e os relatos das professoras articulam todo um conjunto de estratégias de normalização para que, futuramente, possam transformar-se em sujeitos normais e sociáveis, de forma que não representem nenhum tipo de perigo para a sociedade.

¹³⁵ Enfatizo que as aproximações aqui realizadas não são em caráter de continuidade. Faço como forma de exemplificar e problematizar saberes que foram, ao longo da história, inventando e produzindo as condições de normalidade e anormalidade.

¹³⁶ Segundo o dicionário virtual Priberam, arganazes, neste contexto do excerto, é o plural de arganaz: espécie de rato silvestre. Disponível em: < http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx >

Vemos, aqui, a culminância e a articulação das práticas de exame que posicionam o sujeito avaliado num campo de visibilidade constante. Dessa forma, o conselho de classe, para cumprir sua função, exige das professoras um olhar cotidiano, detalhado sobre cada indivíduo para que, durante o conselho, possam contar, explicar, lembrar e definir, a partir daquilo que observaram e obtiveram como informação sobre a aprendizagem e desenvolvimento de cada um, o tipo de progressão adequada para cada aluno/a.

O conselho de classe, articulado com as demais práticas, torna possível toda uma produção de estratégias de regulação que tornam os/as alunos/as passíveis de serem governados, ao mesmo tempo em que aprendem a se autogovernar, pois fazem parte de um todo produzido e regulável. Durante o conselho, estratégias de regulação são inventadas em co-participação, e as professoras, em comum acordo, definem o que será “melhor” para a superação das “dificuldades de aprendizagem”, bem como para o controle do comportamento das crianças, mesmo que, para isso, seja necessário redistribuir a turma, no próximo ano, evitando as aglomerações indesejadas:

Pa- Gurias, então, para terminar, o geral da turma.

Pe- Eu senti que a turma se estruturou mais. Aqueles grupinhos mais agitados falavam e eu não conseguia trabalhar. Depois a gente começou a colocar as regras e dizer: “Olha, se tu não te comportares, tu não vais para o recreio; a regra funciona assim”.

Pc- Às vezes, é com chantagem.

Pe- É chantagem. Tu não vais para o recreio; tu podes levar recado. As coisas funcionaram assim boa parte do ano. No final, já não estava assim, entenderam? Já estava mais tranqüilo. Trabalhavam, com raros momentos em que não trabalhavam, mas eu acho que a turma se estruturou mais.

Pc- A diferença é que eles cresceram do início do ano para cá. Já não são aqueles tão pintinhos do começo. Agora eles já conseguem se entender um pouquinho melhor. Alguns continuam muito agitados [...]

Pd- Mas eles voltam ao trabalho. Na minha visão, é uma turma boa, só que é muito agitada. Então, a gente vai ter que cuidar na enturmação para dissolver aquele grupinho ali.

Pc- E eles têm uns grupos bem definidos [...]

Pe- Mas é uma turma que rende demais em aprendizagem.

Pc- E eles são muito unidos, eu acho, porque, quando tem alguma atividade, eles se organizam para poder fazer as coisas, para poder fazer a atividade, até na sexta-feira, que é o dia do brinquedo, eles se organizam no jogo.

Pd - É que assim ó, eu estou trabalhando os jogos com eles. Então, sempre quando dá problema, eu volto e organizo com eles e cada time faz uma seqüência de quem vai cobrar falta e lateral, para ninguém ficar fora.[...]

Pc- Até no próprio jeito de chegar à sala, de arrumar os grupos, eles já sabem como é a rotina, fazem o maior tumulto, mas conseguem fazer [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2004).

Estas falas são figurativas da forma como funciona a articulação do poder jurídico com o poder disciplinar neste contexto escolar. As crianças, durante o ano, foram aprendendo

como funcionam as regras neste ano-ciclo e, dentro deste grupo, quais as normas estabelecidas. Apesar das resistências que encontramos (e discutimos na seção das práticas da sala de aula), elas aprenderam o que deveria ser feito, como e quando fazer. Não era mais necessário, para a grande parte das organizações do grupo, a intervenção da professora, pois *eles já sabem como é a rotina, fazem o maior tumulto, mas conseguem fazer*. Mesmo nas resistências, o disciplinamento¹³⁷ alcança seus resultados e onde a resistência prevalece, onde ela demarca seu campo e manifesta o risco da “desordem”, a estratégia será a redistribuição e diluição destes grupos perigosos.

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder, a cada instante, vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar, utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2002b, p.123).

Durante este capítulo, procurei problematizar a lógica das práticas de sala de aula, das fichas avaliativas e do conselho de classe na perspectiva de relacioná-las e pôr em discussão a naturalização de suas ações e investimentos sobre os indivíduos. Estas práticas, cotidianamente vivenciadas pelas professoras e alunos/as, tornam-se, na maioria das vezes, tão corriqueiras que as táticas e estratégias utilizadas, bem como as resistências existentes, são consideradas naturais e seu caráter produtivo deixa de ser problematizado. Portanto, pretendi aqui expressar os efeitos das ações cotidianas na invenção de normalidades e anormalidades, através das práticas escolares, e as formas como estas posicionam e marcam os corpos a elas sujeitos. No próximo capítulo, estarei falando de outras práticas, consideradas por mim, especializadas, pois agem, especificamente, sobre aqueles/as alunos/as posicionados/as como não-aprendentes.

¹³⁷ Sobre o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares e uma discussão sobre as resistências, ver: ARNT, Ana de Medeiros. *De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, 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. Porto Alegre, 2005.

6. OS ESPAÇOS ESPECIALIZADOS

Sofia é tímida na aula, relacionando-se com dificuldade com colegas e professoras. Frequentemente, apresenta apatia, desmotivação, pouca concentração (DIÁRIO DE CAMPO, 18/03/2005)¹³⁸.

O Luís é agitado. Fantasia muito. Fala sozinho. Sempre tenta trocar as ordens dadas. Quando não consegue fazer o que é pedido, diz: “Eu nunca sei!”, e troca rapidamente o exercício (DIÁRIO DE CAMPO, 30/03/2005).

Durante este ano, o aluno Henrique demonstrou muita agressividade em relação aos colegas. Quando contrariado, fica muito brabo, reagindo, frequentemente, com agressão física. Durante a realização das atividades não demonstra interesse, sendo necessária a intervenção constante da professora. Na aula, não construiu uma relação de grupo, não sendo bem aceito pelos colegas e se impondo pelo seu tamanho ou força (DIÁRIO DE CAMPO, 3/12/2004).

Os espaços, que aqui denominei de especializados, são locais destinados ao atendimento de alunos/as considerados/as não-aprendentes ou com necessidades educativas especiais. Como já apresentei no quarto capítulo, o Laboratório de Aprendizagem e a Sala de Integração e Recursos compõem a estrutura curricular por Ciclos de Formação e dedicam-se às práticas de normalização dos indivíduos que desviam dos padrões de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela proposta vigente. Minha intenção aqui é poder discutir como estes espaços tornam-se estratégias de normalização, na medida em que estão configurados e planejados para a produção de uma coletividade homogênea. Portanto, esta proposta curricular, ao trazer em suas diretrizes a existência destes espaços, inventa a anormalidade e a possibilidade de não-aprendizagem já é preexistente, neste contexto educacional, desde sua implantação.

Sendo assim, estes sujeitos que, de certa forma, comprometem a ordem institucional, passam a ser considerados elementos de risco e, por isso, são encaminhados para estes espaços especializados para que possam “combater” a periculosidade que apresentam diante do que fazem ou do que não-conseguem fazer ou aprender. Saberes pedagógicos, em consonância com os saberes psicológicos, psicopedagógicos e médicos, contribuem para a produção dos saberes escolares e para a organização das práticas educacionais, pois elaboram diferentes diagnósticos sobre os sujeitos e os relatam, acabando por produzi-los. Silva (1998), ao problematizar a Pedagogia Construtivista, escreve que a criança não é algo natural que está à espera do conhecimento científico para descobri-la e classificá-la, mas que, sobretudo, esta criança

¹³⁸ Todos os excertos apresentados como epígrafe deste capítulo são trechos dos dossiês analisados.

é o resultado não apenas de estratégias discursivas, de práticas e convenções lingüísticas, mas de uma série de aparatos materiais que fazem aparecer a criança [...] na sala de aula [e nos diferentes espaços e práticas que ela ocupa e participa]: fichas de avaliação; arranjos do mobiliário; disposições arquitetônicas (p.10).

Complemento esta citação dizendo que, além das fichas de avaliação, mobiliário e arquitetura, contribuem para produzir a criança normal ou anormal, aprendente ou não-aprendente, no contexto pesquisado, os encaminhamentos para estes espaços especializados e para demais atendimentos e práticas escolares, a definição de qual destes espaços o/a aluno/a encaminhado/a irá freqüentar, e a organização dos grupos de alunos/as por idades e níveis de aprendizagem.

Com esta introdução, inicio o que, neste capítulo, me proponho a realizar: a análise dos espaços do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos. Estarei apresentando os encaminhamentos dos/as alunos/as, as cenas vivenciadas nestes espaços, falas de algumas professoras representantes destes locais, procurando problematizar essas práticas e seu funcionamento para a normalização dos corpos escolares.

6.1 OS ENCAMINHAMENTOS

Enquanto você se esforça pra ser
um sujeito normal
e fazer tudo igual...

Raul Seixas¹³⁹

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1999), *Encaminhamento* é o ato ou efeito de *encaminhar* – mostrar o caminho, guiar, dirigir, pôr no bom caminho, aconselhar para o bem. Dirigir-se, guiar-se (p.745). Portanto, ao encaminhar o/a aluno/a para determinado lugar, os/as professores/as e Equipe Diretiva conduzem-no/a para o melhor caminho, para o lugar onde seu “atendimento” será mais especializado, individualizado, e, assim, será possível alcançar mais rápido a posição desejada de aprendente.

Pode-se dizer, ainda, que este ato de dirigir refere-se ao ato de *conduzir a conduta*, ou seja, ao encaminhar um/a aluno/a para um espaço especializado (ou qualquer outro tipo de atendimentos específico) se está intensificando um tipo de governo sobre os/as alunos/as, a fim de produzir sujeitos normalizados e autogovernáveis. Estes encaminhamentos, que são feitos pelos/as professores/as, em acordo com a Equipe Diretiva e familiares, mostram todo

¹³⁹ Letra de música disponível em <http://raul-seixas.letas.terra.com.br/letas/84/>.

um conjunto de “verdades” sobre estes/as educandos/as, produzindo-os/as, enquanto sujeitos anormais. Neste caso, as fichas de encaminhamento para o Laboratório de Aprendizagem e para a Sala de Integração e Recursos denotam características de comportamento e aprendizagem que situam e posicionam cada indivíduo em uma dada condição de anormalidade, justificando, assim, seu encaminhamento.

NOME DA ESCOLA Laboratório de Aprendizagem FICHA DE ENCAMINHAMENTO						
Nome do /a aluno/a: _____ Idade: _____ Turma: _____ Professores que encaminham: _____ 1. Marque as características observadas em relação ao(á) aluno(a) encaminhado(a): ☐ Distrai-se com facilidade ☐ Demonstra timidez ☐ Excessivamente quieto ☐ Pouca concentração ☐ Agitado ☐ Fala o tempo todo ☐ Irritado ☐ Costuma envolver-se em brigas e discussões ☐ Infrequente ☐ Assíduo ☐ Descomprometido com as atividades ☐ Participa ativamente do que lhe é proposto ☐ Toma iniciativas ☐ Demonstra insegurança frente aos desafios ☐ Demonstra bom relacionamento com os professores ☐ Demonstra bom relacionamento com os colegas ☐ Aluno passando por situação familiar difícil: _____ DIFICULDADES observadas pelos professores, que poderiam ser melhor investigadas: <table style="width: 100%;"> <tr> <td>☐ Audição</td> <td>☐ Neurológicas</td> </tr> <tr> <td>☐ Visão</td> <td>☐ Psicológicas</td> </tr> <tr> <td>☐ Comunicação Oral</td> <td></td> </tr> </table> Exemplifique: _____ _____	☐ Audição	☐ Neurológicas	☐ Visão	☐ Psicológicas	☐ Comunicação Oral	
☐ Audição	☐ Neurológicas					
☐ Visão	☐ Psicológicas					
☐ Comunicação Oral						

() Comunicação escrita: (Favor anexar produção do aluno)

- | | |
|---|--|
| ☐ letra ilegível | ☐ trocas |
| ☐ ortografia | ☐ omissões |
| ☐ vocabulário restrito | ☐ aglutinações |
| ☐ frases | |
| ☐ produção textual | ☐ organização de idéias |
| ☐ pontuação | ☐ outras |

() Leitura

() Interpretação de textos e histórias

PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

Construção do número

- () classificação () ordenação () centena
() quantificação () noção de tempo () milhar
() conservação () noção de espaço
() dezena () sequência lógica

- ☐ interpretação e solução de problemas e histórias matemáticas
- ☐ adição simples
- ☐ adição com transporte
- ☐ subtração simples
- ☐ subtração com retorno
- ☐ conjunto

trabalhado:

- [illegible]

2. Acrescente informações que considera importantes para o trabalho no Laboratório de Aprendizagem:

3. Aspectos relevantes a serem salientados pelo SOP/ SOE (história familiar, atendimentos especializados, etc.):

Ao olharmos e analisarmos esta ficha de encaminhamento para o Laboratório de Aprendizagem, percebemos um conjunto de informações que devem ser marcadas e anotadas pelos/as diferentes professores/as da criança, “comprovando” suas necessidades, seu problema de aprendizagem ou seu desvio comportamental. São 17 itens comportamentais relacionados à

conduta dos/as alunos/as em sala de aula e 31 itens referentes às aprendizagens dos conteúdos. Mas, é preciso verificar que alguns itens dizem respeito a todos/as alunos/as, indiscriminadamente, como é o caso das condutas. Independente de idade, nível de aprendizagem, ciclo ou ano-ciclo que freqüentam, todos os itens devem ser observados pelos/as professores/as e marcados conforme o que percebem dos/as alunos/as. Já os itens de conteúdos mudam conforme os níveis de aprendizagem, ciclo ou ano-ciclo. Nem todos os itens serão observados, visto que dependerá do nível de escolaridade que o/a aluno/a encaminhado/a freqüenta. Conforme os níveis das turmas, serão marcados um ou outro conteúdo, de acordo com o que está sendo trabalhado. Entretanto, vemos uma constância de aprendizagens no que diz respeito aos comportamentos que devem ser adequados para o “bom” desenvolvimento dos/as alunos/as.

Além disso, se relacionarmos este parecer com as Fichas de Acompanhamento e Informações analisadas, no capítulo anterior, veremos que os itens correspondentes aos comportamentos sempre aparecem, com raras exceções, em primeiro lugar. Podemos dizer, então, que estes são itens que identificam o/a aluno/a, que lhes conferem um jeito específico (porém, padronizado) de ser. Ao estarem em destaque, em primeiro lugar, essas características, ao serem lidas, primeiramente, informam como é este/a aluno/a em suas condutas na sala de aula, em relação aos/às colegas e professores/as, se é falante, se realiza as atividades (independente de saberem ou não realizá-las), portanto, antes de saber se aprende ou não aprende, o que aprende ou não aprende, o/a aluno/a é apresentado em sua conduta, em seus modos de ser. A sua posição de anormalidade passa, em primeiro lugar, por seu comportamento, por seus modos de estar em sala de aula, por seus relacionamentos na escola e em casa, pois ainda encontramos um item referente às questões familiares que leva os/as especialistas (professores/as que irão preencher o encaminhamento) a definirem o que é ou não um problema familiar e que grau de importância esse tem em relação às atitudes do/a aluno/a na escola¹⁴⁰.

As características comportamentais, ainda, apresentam itens que, ao serem comparados, são extremos de conduta. Um/a aluno/a passa a ser considerado/a fora dos padrões e é encaminhado/a quando: *Distrai-se com facilidade* ou *demonstra timidez*; *Excessivamente quieto* ou *fala o tempo todo*; *Agitado e toma iniciativas* ou *demonstra insegurança frente aos desafios*, entre outras características que apresentam uma forma de entendimento que os comportamentos precisam encontrar para o controle da anormalidade, um ponto de equilíbrio:

¹⁴⁰ Uma discussão mais aprofundada sobre a relação da família e da escola estarei realizando no sétimo capítulo.

nem tanto, nem tão pouco. Nesta situação, percebe-se que algumas situações caracterizam-se por serem exageradas, outras por apresentarem pouco “entusiasmo” pela criança.

Faço aqui uma relação com o que Canguilhem (2002, p.95) escreve sobre a condição de normalidade. “É normal aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto, o que se conserva num justo meio-termo”. Não ser nem muito falante, nem muito quieto/a, nem muito concentrado/a, nem pouco concentrado/a, nem muito agitado/a, nem muito apático/a. O/A aluno/a, assim, deve encontrar-se num ponto tal que consiga manter-se no meio destas características, em pontos previsíveis que não alcancem as extremidades. Ao serem encaminhados/as para o Laboratório de Aprendizagem ou para a Sala de Integração e Recursos, como veremos a seguir, investe-se na possibilidade de estes espaços auxiliarem na educação do desvio, na tentativa de “curvar” o que não está no ponto certo de normalidade.

Milstein e Mendes (1999)¹⁴¹ complementam estas idéias quando apresentam situações de crianças em uma escola que precisam manter-se num justo meio, como apontei antes, num ponto de equilíbrio que não se incline nem tanto para um lado, nem tanto para outro. Os autores ressaltam que é, a partir do corpo, que se pode regular os limites entre o permitido e o proibido, entre a ordem e a desordem. A ordem escolar se reveste, assim, de todo um conjunto de comportamentos, ditos adequados, que irão, de certa forma, contribuir para a aprendizagem dos/as alunos/as. Os extremos, assim, contribuem na invenção do comportamento normal, pois sem o justo meio não seria possível dizer quem está ou não desviando dos padrões de normalidade previstos. Nos próximos encaminhamentos apresentados, agora para a Sala de Integração e Recursos, poderemos perceber estas mesmas preocupações nas falas das especialistas sobre os/as alunos/as. Primeiramente, irei apresentar a estrutura geral do documento para, após, observarmos algumas falas sobre as crianças encaminhadas.

¹⁴¹ In: RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. Porto Alegre, UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004. Nesse texto, é possível encontrar uma discussão mais aprofundada sobre disciplina escolar e normalização, através da relação com a obra de MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. *La escuela en el cuerpo*. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Madrid/Bueno Aires: Miño/Dávila, 1999.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
NÍVEL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

SIR

**ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO
DE ENCAMINHAMENTO PARA SALA DE INTEGRAÇÃO E
RECURSOS**

Este formulário tem por objetivo obter o maior número de informações sobre o/a aluno/a a ser encaminhado/a à Sala de Integração e Recursos.

Sugerimos que os pareceres sejam preenchidos com o conjunto do SOP e professores envolvidos no processo de aprendizagem deste/a aluno/a.

Caso este espaço seja insuficiente para anotações, favor continuar em outra folha e anexar ao parecer.

**ENCAMINHAMENTO PARA A SALA DE INTEGRAÇÃO E
RECURSOS**

Escola Pólo de Atendimento: E.M.E.F. _____.

a) Dados de Identificação do/a Aluno/a:

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: _____
3. Filiação:
Mãe _____ Pai _____
4. Responsável: _____ Endereço: _____
5. Tel.p/ contato: _____

b) Dados de Identificação da Escola:

1. Escola que frequenta: E.M.E.F. _____.
2. Data de Ingresso: _____
3. Ciclo: _____ Ano do Ciclo: _____ Turma _____ Turno _____
4. Professor/a Referência: _____
5. Professor/a Volante: _____.
6. Professores/as Especializados/as: _____
7. SOE: Orientador/a: _____

S Supervisor/a: _____

8. Data de Encaminhamento: ____/____/____

9. Atendimentos:

- Possui algum tipo de atendimento na escola?

() não

() sim Qual? _____

- Possui algum tipo de atendimento fora da escola?

() não

() sim

Qual? _____

PARECER DO SOP

Histórico do Aluno/a: *trajetória do/a aluno/a na escola, intervenções já realizadas pelo SOP junto ao/à professor/a, aluno/a, família e outros atendimentos extra-escolar.*

-Motivo do encaminhamento:

PARECER DOS/AS PROFESSORES/AS

1. Dados de Identificação:

- a. Nome do/a aluno/a: _____
 b. Turma: _____
 c. Turno: _____
 d. Professor/a Referência: _____
 e. Professor/a Volante: _____
 f. Professores/as Especializados/as: _____

2. Histórico do/a aluno/a: *(dificuldades apresentadas: cognitivas, sociais, afetivas e de linguagem, intervenções feitas, encaminhamentos)*

Assinaturas: _____

Data:...../...../.....

**PARECER DO/A PROFESSOR/A DO
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM**

1. Dados de identificação:

- a. Nome do/a aluno/a: _____
 b. Turma: _____
 c. Turno: _____
 d. Professor/a do Laboratório: _____

2. Histórico do/a aluno/a: *(dificuldades apresentadas: cognitivas, sociais, afetivas e de linguagem, intervenções feitas, tempo em que permaneceu em atendimento, frequência, implicação da família)*

Assinatura do/a professor/a do Laboratório de Aprendizagem

Data: ____ / ____ / ____

Percebe-se, neste formulário, todo um conjunto de saberes a serem extraídos dos indivíduos e produzidos sobre os mesmos. O encaminhamento para a Sala de Integração e Recursos caracteriza-se por procurar expressar toda e qualquer possibilidade de informações sobre o indivíduo. Uma típica prática de exame, este formulário não apenas compõe o arquivo de informações do dossiê como ele próprio torna-se um arquivo ao contemplar tantas informações sobre o/a aluno/a. Nas suas orientações, já está expressa sua condição de exame, pois, ao orientar que *este formulário tem por objetivo obter o maior número de informações sobre o/a aluno/a a ser encaminhado/a à Sala de Integração e Recursos*, este encaminhamento é representativo e acumula toda uma produtividade característica da prática disciplinar a que Foucault (2002b, p.181) refere-se: para realizar tal conjunto de registros foi realizada, ao longo do tempo escolar da criança que está sendo registrada em suas características anormais – visto que se fosse ao contrário não estaria sendo encaminhada, uma “vigilância [constante e] hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e a classificação perpétuos”. Tal vigilância hierárquica se manifesta, também, nestes encaminhamentos, à medida que são diferentes vozes que falam sobre um/a mesmo/a aluno/a, porém, todas devem se conectar, falar e comprovar que o/a aluno/a apresenta “sintomas” de anormalidades e, para isso, professores/as, especialistas, Equipe Diretiva e família, conversaram, registraram, planejaram, encaminharam umas às outras possibilidades e estratégias possíveis de normalização do corpo desviante. Portanto, mais uma vez, não apenas os/as alunos/as estão sob o olhar vigilante e produtivo das disciplinas, mas todo o conjunto de profissionais, mais a família, estão dispostos nesta rede da normalização disciplinar. Ao atribuir lugares diferentes no formulário para cada sujeito ou grupo de profissionais que irá escrever, posiciona-se não apenas o/a aluno/a, mas, também, quem escreve.

Retomando o que falávamos anteriormente sobre o justo meio, há, também, nestes formulários, uma preocupação e uma “identificação”, nos/as alunos/as, de condutas “inapropriadas” para aquilo que pode ser considerado normal ou saudável em uma criança na idade escolar ou para a faixa etária correspondente. Nos motivos para o encaminhamento de *Sofia* e de *Luís* para a Sala de Integração e Recursos, vemos nos registros, tanto da Equipe Diretiva quanto das professoras, as seguintes preocupações:

EQ: aluna desmotivada, necessitando de atendimento especializado.
 PROFESSORAS: *Sofia* é tímida na aula, relacionando-se com dificuldade com colegas e professores. Frequentemente apresenta apatia, desmotivação, pouca concentração.

Já, para *Luís*, os motivos são opostos aos de *Sofia*:

EQ: O Luís é um aluno agitado e inquieto. Desde seu ingresso na escola em A10¹⁴² em 2003, suas atitudes chamam a atenção dos professores.
 PROFESSORAS: Quando se dispõe a realizar as atividades, as faz com empenho. Mas isso só ocorre quando consegue. Na dificuldade, tenta não fazer e se agita, brincando com qualquer objeto. Gosta muito de fazer brincadeiras com os colegas. Já disse que estava namorando uma colega. Para alguns assuntos demonstra ter um conhecimento acima da sua idade.

É possível observar, nestes trechos, a indicação dos desvios em relação às condutas de *Sofia* e *Luís*, ao registrarem que, tanto um quanto outro, apresentam extremidades: um é muito agitado e, por isso, perturba a aula, a menina é apática, e, talvez, se retomarmos algumas falas do conselho de classe, ela pode estar com algum grau de desnutrição, e, por isso, provoca a preocupação porque, talvez, este seja o motivo de sua não-aprendizagem. Outro elemento que aparece é o conhecimento de *Luís* sobre determinado assunto (e, ao que tudo nos indica, em relação à sexualidade)¹⁴³ parecer estar fora das características previstas para a sua faixa etária. Pela lógica da natureza do desenvolvimento humano, estes assuntos, relacionados ao namoro, só deveriam aparecer quando a sua idade lhe desse condições para isso, talvez na adolescência, já que dos 12 aos 14 anos é o período do III Ciclo onde os interesses sexuais se destacam, pois “a maturação do instinto sexual é marcado por desequilíbrios constantes”, conforme aparece no Documento Referência da Escola Cidadã (2003, p.18). O extremo aparece, também, na sua idade, seu conhecimento parece estar além do período previsto, e, portanto, não deixa de ser anormal.

Se tomarmos como medida esse documento, *Luís* e *Sofia* estão fora da normalidade prevista, pois este período de vida, em que se encontram, é caracterizado pela socialização; “as interações que ocorrem no espaço escolar, [são] as mais favoráveis para as aprendizagens e interações no trabalho cooperativo e coletivo, pois é nele que as crianças podem confrontar os seus pontos de vista” (PORTO ALEGRE, 2003, p.16). Se *Sofia* é muito apática, não faz amizades e não trabalha no coletivo; se *Luís* é muito agitado, atrapalha o trabalho do grupo; ambos, portanto, precisam ser encaminhados para os locais específicos que “dêem conta” de sua normalização.

¹⁴² Nomenclatura utilizada para o I ano do I ciclo.

¹⁴³ Sobre a produção da sexualidade docente e suas implicações no trabalho em sala de aula ler: DALL’ALBA, Lucena. *Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores*. Porto Alegre, UFRGS, 2006. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

Parece importante analisarmos como estes olhares se relacionam com os discursos psicológicos¹⁴⁴ e médicos que anunciam características ao desenvolvimento humano (e que contribuíram para a composição dos discursos da Pedagogia), padronizando comportamentos e capacidades¹⁴⁵. Na ficha de encaminhamento ao Laboratório de Aprendizagem, itens de dificuldades, como as de visão, audição, linguagem, neurológicas e psicológicas, apontam a importância destes discursos na constituição dos saberes da Pedagogia, e da influência destes campos numa forma específica de governo dos sujeitos. Como indica Rose (1998, p.39):

A avaliação psicológica não é meramente um momento de um projeto epistemológico, um episódio na história do conhecimento: ao tornar a subjetividade calculável, elas tornam as pessoas sujeitas a que se façam coisas com elas – e que façam coisas a elas próprias – em nome das suas capacidades subjetivas.

Desta forma, podemos ver, nos pareceres de encaminhamentos aos espaços especializados, todo um conjunto de saberes das Ciências Humanas que tornam calculável e possível dizer que certas ações possuem determinados efeitos. Assim, os sujeitos não aprendem, talvez, porque são agitados ou apáticos, não se concentram, distraem-se ou conversam muito. Suas condutas, por serem consideradas anormais, acabam por ser indicadas como possibilidades de seus “problemas de aprendizagem”. Estas avaliações permitem produzir categorias avaliativas que indicam o que fazer e como fazer com este indivíduo que está sendo encaminhado. Os/as professores/as que recebem estes encaminhamentos vão avaliar cada indivíduo, a partir de um determinado lugar e olhar, pois os/as alunos/as que são

¹⁴⁴ Sobre a relação dos saberes psicológicos e pedagógicos, nos discursos das práticas escolares, ver: RABUSKE, Anelise Scheuer “*Alunos-problema*”: discursos e práticas implicados na produção do anormal. Porto Alegre, UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

¹⁴⁵ É evidente a atuação médica no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Cito novamente o livro *Rotinas em neuropediatria* (2005), dos autores Newra Tellechea Rotta, Lygia Ohlweiler e Rudimar dos Santos Riesgo, todos médicos neuropediatras do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Nos textos sobre Transtornos da Aprendizagem e Déficit de Atenção e Hiperatividade, os autores destacam a importância da avaliação e observação do comportamento das crianças em idade escolar e, ao fazerem este destaque, organizam tabelas e fluxogramas que apontam as principais causas dos problemas de aprendizagem. Ainda, distribuem em uma tabela, que pode ser utilizada por diferentes especialistas que trabalham com crianças em idade escolar, comportamentos, considerados de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Tais critérios diagnósticos estabelecem que seis ou mais dos sintomas listados, persistindo pelo período mínimo de seis meses, podem ser considerados graus mal-adaptativos e inconsistentes com o nível de desenvolvimento desejado para cada faixa etária. Essa mesma tabela tem sido utilizada, em escolas de alguns municípios da região metropolitana de Porto Alegre (com algumas adaptações), como instrumento de avaliação (para familiares e professores/as) do desenvolvimento das crianças e também como encaminhamento para tratamento com médicos/as neurologistas, psiquiatras, psicólogos/as, psicopedagogos/as, entre outros, conforme predominância dos itens marcados. Interessante observar que, da mesma forma como venho analisando nos encaminhamentos produzidos pelas professoras na escola pesquisada, os itens desta tabela e a forma como ela é organizada para avaliação demonstram a necessidade de estabelecer graus de normalidade em cada sujeito. Tal avaliação é assim distribuída para cada item: *nem um pouco, um pouco, bastante, demais*, caracterizando a necessidade de encontrar nos sujeitos avaliados um meio termo para seu desenvolvimento. A tabela para ilustração encontra-se no anexo C.

encaminhados/as estão posicionados/as, conforme o que deles/as foi dito pelo conjunto de profissionais que os/as avaliaram.

Apresento, abaixo, mais uma avaliação, agora de *Henrique*, contribuindo para sua indicação ao tratamento na Sala de Integração e Recursos.

EQ: O aluno Henrique é nosso desde 11/06/02, quando ingressou na turma A20¹⁴⁶, com a professora Laura.
Foi indicado para o Laboratório de Aprendizagem por apresentar já estas dificuldades citadas frente às atividades solicitadas pela professora.
É um aluno que apresenta muitas dificuldades, até mesmo em casa com o convívio com a família. Nega-se a cumprir regras como: fazer higiene, cumprir com as tarefas em aula, organizar materiais.
Chupa bico ainda.
Encaminhamento ao NASCA¹⁴⁷.

Motivo do encaminhamento

Dificuldade na fala e expressão de pensamento
Dificuldade de concentração e organização
Tem uma aprendizagem muito lenta
Um aluno que foi retido por ter apresentado todas estas dificuldades.
Este continua com as mesmas dificuldades e parece não estar engajado nos trabalhos para desenvolver-se, principalmente na parte cognitiva.

Henrique, desde o momento em que ingressou na escola (final do I trimestre de 2002), apresenta desvios frente ao que é previsto para a sua idade e nível de aprendizagem correspondente nesta instituição escolar. Desde então, *Henrique* passa a ser vigiado por diferentes profissionais e capturado por diferentes estratégias. Aos poucos, constitui-se como um anormal. Seu corpo, seus gestos, seu tempo, sua fala, sua aprendizagem, assim como de *Sofia* e *Luís*, são vistos como anomalias. Ele precisa ser corrigido e, para isso, a instituição encaminha-o para todas as técnicas possíveis de correção. Técnicas de normalização que se preocupam em, cada vez mais, capturar o indivíduo desviante.

No trecho apresentado, localizamos tal preocupação no fragmento “foi encaminhado para o Laboratório de Aprendizagem *por apresentar já* estas dificuldades citadas frente às atividades solicitadas pela professora”. A expressão *por apresentar já* nos faz entender que a anormalidade de *Henrique*, sua diferença em relação aos outros, foi logo visualizada, e tão logo foi possível, ele foi encaminhado.

¹⁴⁶ A indicação da turma consta em numeração generalizada para não identificar o aluno e professores/as.

¹⁴⁷ NASCA – Núcleo de Atendimento à Saúde da Criança e do Adolescente. Órgão que atende crianças, oriundas de escolas públicas de Porto Alegre, onde trabalham especialistas de diferentes áreas (psicólogos/as, psiquiatras, psicopedagogos/as, neurologistas e fonoaudiólogos/as).

Estas formas de encaminhamento representam todo um modo de constituir seres aprováveis ou (re)prováveis. *Henrique, Sofia e Luís* têm, em sua biografia escolar, momentos de pós-avaliação especializada (PAE), ou seja, após todas as avaliações especializadas e tentativas de normalização, foi preciso encaminhá-los para retenção, manutenção ou outros nomes que venham a identificar a situação de “perigo” e “infração” que os/as educandos/as estejam vivenciando. Para estes são feitos alguns encaminhamentos para o ano seguinte, como podemos verificar, a seguir, na ficha PAE, que certifica a retenção do aluno:

ESCOLA		
NOME: <u>Henrique Cavalcante Lopes</u>		
CICLO: <u>I</u>	ANO DO CICLO: <u>A30</u>	TURMA: _____
PAE		
É de entendimento do coletivo <u>de professores de A30</u> que este aluno se beneficiaria no ano de <u>2005</u> dos seguintes encaminhamentos:		
ÁREA COGNITIVA: <u>retenção em A30 devido às seguintes dificuldades:</u> <u>- escrita em nível inicial (silábico), reconhecendo apenas iniciais; em algumas situações não reconhece todo o alfabeto;</u> <u>- necessidade de avaliação neurológica e acompanhamento, visto que toma medicação;</u> <u>- necessidade de acompanhamento fonoaudiológico, pois a dificuldade na fala influencia na escrita;</u> <u>- ainda não reconhece dezena e centena, nem realiza operações de adição com transporte, subtração com retorno e não adquiriu noção de multiplicação e divisão.</u>		
ÁREA AFETIVA: <u>-durante este ano, o aluno demonstrou muita agressividade em relação aos colegas;</u> <u>-quando contrariado, fica muito brabo, reagindo com agressão física;</u> <u>-durante a realização das atividades, não demonstra interesse, sendo necessária a intervenção constante da professora;</u> <u>-na aula, não construiu uma relação de grupo, não sendo bem aceito pelos colegas, impondo-se pelo seu tamanho ou força;</u> <u>Avaliação psicológica.</u> <u>Obs.: VER PARECER DA SIR DESTE ANO.</u>		
ÁREA MOTORA: <u>Na área motora, o aluno é participativo, não demonstra defasagem para sua faixa etária. Desenha maravilhosamente.</u>		
ASSINATURA DOS PROFESSORES		
_____ _____		
PORTO ALEGRE, _____ DE DEZEMBRO DE 2004.		

O que percebemos neste parecer final? Uma preocupação no que diz respeito ao comportamento de *Henrique* e suas dificuldades não só de aprendizagem, mas de desenvolvimento e comportamento. Sua fala precisa ser avaliada e trabalhada porque isso influencia na escrita. Ele ainda não escreve como os/as demais alunos/as que avançaram para o ciclo seguinte, não sabe calcular, é agressivo, não demonstra interesse, não faz amigos, não construiu relação de grupo, se impõe pela força porque, quem sabe, precisa encontrar uma forma de se destacar, precisa não apenas de avaliação fonoaudiológica devido à sua fala, mas também de avaliação neurológica (porque ele toma remédio) e psicológica¹⁴⁸. Assim, poderia definir que estas avaliações têm produzido uma certa posição-de-sujeito em *Henrique* e em outros/as alunos/as sobre os/as quais falam. Anunciar uma forma de ser, falar sobre alguém, lhe definir um lugar, constitui um determinado indivíduo, lhe confere uma posição em relação aos grupos de que faz parte (seja da sala de aula, do Laboratório de Aprendizagem, da Sala de Integração e Recursos e da escola em seu todo).

Poderíamos pensar, então, que estes corpos, dos quais estes encaminhamentos relatam falhas, anomalias ou faltas estão sendo produzidos como diferentes, como outros corpos? Acredito que a resposta seja positiva. Como argumenta Silva (2000, p.97), o outro “é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. Complementaria, ainda, dizendo que o outro é o outro que não aprende, o outro é o outro que não se alfabetiza, o outro é o outro que não se comporta como deveria, no lugar que deveria. Ao seguirmos nosso pensamento nesta direção, encontrar-nos-emos com uma forma de produção da anormalidade. O corpo daquele que não aprende é um corpo constituído como anormal. Mas esta constituição se dá não apenas por uma única prática ou voz, mas por um conjunto de práticas e vozes que se articulam na sua produção.

6.2 O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

Gostaria, antes de escrever sobre as práticas do Laboratório de Aprendizagem, de apresentar a etimologia das palavras *Laboratório* e *Aprendizagem*.

Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 1999), *Laboratório* significa *labor, lavor. Trabalho, faina*. (Do Latim *labor – óris*) *dor, fadiga experimentada na realização de um trabalho. Laborar: laborare – Laboratório* (p.461), enquanto *Aprendizagem* significa – *aprender, adquirir conhecimento*. (Do Latim: *apprhendere*) – *apanhar* (p.60).

¹⁴⁸ Destaco que *Henrique* iniciou tratamento com Psicóloga em dezembro de 2004.

Para o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1999, p.1175), *Laboratório* significa *lugar onde se fazem experiências científicas, análises químicas, exames de líquidos, etc., lugar onde se verificam grandes transformações*. Sendo assim, como é possível compreender a combinação *Laboratório de Aprendizagem*? Permito-me pensar que este é um espaço de trabalho, de labor, onde se experimenta o cansaço, a fadiga para adquirir conhecimento. Apanhar ou aprender, neste caso, pode representar o trabalho, cansaço e esforço, tanto dos/as alunos/as quanto da professora, para que as crianças adquiram o que ainda lhes falta. Mais ainda, é o local onde se esperam grandes transformações no que concerne ao desenvolvimento, comportamento e aprendizagem dos/as alunos/as encaminhados/as.

Para melhor percebermos como se dão as práticas neste espaço, inicio apresentando sua organização espacial:

Numa casa de material que fica ao fundo do prédio da escola onde se localiza a sala de professores, secretaria, direção, supervisão e orientação, fica o Laboratório de Aprendizagem. Uma construção que, anteriormente, serviu como Posto de Saúde da comunidade, depois foi a casa de um zelador que cuidava da escola, agora faz parte do prédio da instituição. Para chegar até lá, é preciso atravessar uma parte do pátio e passar por uma horta feita pelos/as alunos/as. O espaço, projetado para um posto de saúde, foi reorganizado e dividido em três salas, cada uma delas, com uma professora responsável. Portanto, funcionam na escola três ambientes para o Laboratório de Aprendizagem. Fiquei em uma sala cujo mobiliário é composto por oito classes que formam um único grupo onde os/as alunos/as ficam durante o atendimento. No alto de uma das paredes, há um alfabeto com a letra e a figura correspondente. Um quadro verde está localizado na parede, de frente para a porta. Ao lado do mesmo, destaca-se um calendário do mês com muitas atividades marcadas. Ao lado da porta de entrada, localiza-se uma estante de ferro com diferentes tipos de jogos, todos etiquetados. Jogos de atividades de linguagem, matemática, raciocínio lógico. Montar palavras, memória, fichas de adição e subtração, ábaco, dominó, base 10, palitos para contagem, palitos de picolé, quebra-cabeça, bingo, alfabeto, gravuras com palavras, palavras, números, blocos lógicos, etc. Nota-se que muitos dos jogos foram confeccionados pelas próprias professoras. Ao lado da estante, fica um armário fechado com materiais das professoras para trabalho com os/as alunos/as, como folhas, atividades escritas, lápis, entre outros. O ambiente é pequeno e as atividades com as crianças limitam-se à organização em grupos, pois não é possível, dentro da sala, dispô-los de outra forma devido ao espaço reduzido. No armário, está anexado o horário de atendimento dos turnos da manhã e da tarde, com todos os dias e horários preenchidos com uma quantidade entre sete e oito alunos/as em cada grupo de atendimento, sendo que cada grupo é atendido duas vezes por semana (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2004).¹⁴⁹

No espaço do Laboratório, o atendimento dos/as alunos/as torna-se mais individualizado, embora as atividades sejam as mesmas para os integrantes de um mesmo grupo. Com uma enturmação menor neste espaço, a preocupação está em atender de forma

¹⁴⁹ Anotação realizada durante observação.

mais direta e atenta às necessidades de cada grupo e de cada aluno/a. Todo o material ali produzido é registrado e guardado pela professora nos arquivos de cada aluno/a.

Mais uma estratégia de normalização, a prática do Laboratório de Aprendizagem investe, de forma específica, no sujeito não-aprendente, estabelece mais uma classificação para os indivíduos, além daquelas que a sala de aula estabelece, pois cada grupo é organizado conforme níveis de dificuldades para atendê-los da forma mais homogênea possível.

Espaço produtivo, o Laboratório entra em um sistema de correção, que, sem ter o caráter de castigo, se utiliza de estratégias de normalização junto aos/as alunos/as que para lá foram enviados/as. As práticas deste espaço podem ser entendidas como operadas para um “aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes, repetido [de] insistência redobrada”, conforme Foucault (2002b, p.150). Local que, ao investir na correção do desvio, localiza o indivíduo, lhe atribui características, age minuciosamente sobre cada um, visando à produtividade da aprendizagem. Observemos a necessidade de produção de aprendizagem e controle do desvio nas cenas apresentadas abaixo. Este excerto, apesar de longo, o que pode parecer cansativo para alguns/as leitores/as, é representativo do que aqui estamos problematizando¹⁵⁰:

A professora, ao entrar com o grupo de alunos¹⁵¹, que eram neste dia num total de cinco, conversa com eles sobre quem está presente, quem não está e, logo em seguida, distribui a folha para os mesmos alunos que já vão olhando e contando o número de desenhos questão ali.

-Vamos ver [...] quantos desenhos tu ganhaste, *Felipe*?

- Dez.

- Será que o *Juliano*... Quantos desenhos tu ganhaste *Juliano*?

Ele conta e diz dez.

- Dez também, todo mundo. Alguém ganhou mais ou ganhou menos? Quem é que ganhou mais de vocês três?

- Mais? Pergunta *Felipe*.

Ele conta corretamente e a professora responde:

- Ótimo.

- Vou mostrar um desenho - *Juliano, Luís* – vou mostrar um desenho e vou perguntar para o *Carlos*. *Carlos* que desenho é este aqui?

- Um urso. Quando um outro aluno foi falar a professora respondeu com ênfase:

¹⁵⁰ Cenas gravadas e transcritas para o Diário de Campo. Este excerto foi transcrito de uma única aula do Laboratório de Aprendizagem

¹⁵¹ Refiro-me a alunos, no masculino, porque todas as crianças que estavam sendo atendidas eram meninos. Uma discussão mais aprofundada sobre as relações de gênero e aprendizagem escolar ver: DAL’IGNA, Maria Claudia. “*Há diferença*”? : relações entre desempenho escolar e gênero. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005; CARDOSO, Ângela Maria Borba. Matizes feminino e masculino. In: _____. *Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar*. Porto Alegre, UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

- CARLOS – *Carlos*. Só tem um *Carlos*. *Carlos*, com que letra começa urso?

O aluno pensa e responde:

- S.

- Esse é um s? Como é o nome desta letra que faz u..... (e emite o valor fonético correspondente à letra). *Juliano* diz:

- É o u.

- *Carlos*, perguntei para o *Carlos*.

Carlos então responde:

— O u.

— O u. Certo. Agora, vamos ver: A pergunta é do *Felipe*. Daqui a pouquinho vai ser do *Juliano*. Tá? *Felipe*, o que é isso aqui?

— Galo.

— Não, quem é que sabe que bicho é esse aqui?

— Galinha, peru.

— O p — responde *Felipe*.

— O p — repete a professora. Agora o *Juliano*. O que é isso que essa pessoa tem na cabeça? *Juliano*, só o *Juliano*.

— Capacete, ele diz.

— Capacete! Com que letra tu achas que começa capacete?

— A, q.

— Nem q nem a, vamos pensar.

— S.

— S? Sapacete?[...] Então, vamos ver. O *Felipe* ajuda o *Juliano*. Que letra começa capacete?

— Eu sei — diz *Carlos*.

— O *Felipe*, tá?

— C — responde *Felipe*.

— C, certo. Agora vou fazer uma pergunta para o *Luís*. Que desenho é este aqui, *Luís*?

— Melancia.

— Melancia. Com que letra começa melancia? Dá ênfase ao valor fonético da letra inicial.

— Com e.

— E? Vamos ver de novo (e emite, mais uma vez, o valor fonético correspondente à letra inicial).

Juliano diz com frequência as letras pelos colegas e a professora evita conversar com ele ou chamar a sua atenção continuando a olhar e perguntar para *Luís* que responde, após várias vezes *Juliano* ter dito o nome da letra:

— M.

— M, certo.

Faz o mesmo trabalho com todo o grupo perguntando o nome dos desenhos em grupo e a letra que começa cada um. Faz isso com dois desenhos e no terceiro novamente começa com um trabalho individualizado, perguntando a letra inicial para cada um novamente.

— Agora sim, cada um recebeu [...] cada um recebeu a folha com algumas letras faltando. Está todo mundo vendo que está faltando letra. Agora, o que vocês vão fazer é pensar e colocar, só que um não é igual ao outro, então, não adianta olhar para o do outro colega. Começa a distribuir as folhas. Levanta-se, vai até *Luís* e pergunta baixo para ele o que é para fazer. Explica, novamente, que estão faltando letras.

Enquanto a professora atende *Juliano*, *Carlos* e *Felipe*, o *Luís*, que está sentado à minha frente, me pede auxílio. Ajudo-o a completar as palavras, pois a professora não consegue atender a todos/as alunos/as e, cada vez que atende, seu trabalho é individualizado. Após um tempo de trabalho, um aluno diz:

— Estou com sede.

— Eu também estou com sede. Quando terminar a aula, a gente vai beber água, tá? — responde a professora que circula todo o tempo pelo espaço do Laboratório, tentando ajudar a todos os alunos que ali estavam, esforçando-se em mostrar o fonema associado às letras e chamando a atenção para que se concentrem nas atividades. Seguidamente

chamam por ela, pedem ajuda.. *Felipe* e *Luís* conversam, saem de seus lugares e não mantêm a concentração. Ela diz, então:

— *Felipe*, pega a tua cadeira. É a última chance que eu vou te dar hoje, que a minha paciência acabou.

— Ah, não professora! Bota ele aqui! (Grita *Luís*, pedindo para colocá-lo ao lado dele.)

— Não, ele vai sentar sozinho hoje e ele vai tentar fazer. Bota tua cadeira e senta sozinho. Colocando-o numa mesa próxima a janela, não muito afastada do grupo, já que o espaço é pequeno, porém fora do grupo.

— Agora tu vais tentar fazer sozinho, bem quietinho aí. Porque tu sabes fazer. Tu só fazes errado porque está brincando demais.

Seguidamente um chama a atenção do outro. Pedem para sentar direito e enquanto a professora atende um, outros tentam conversar. Fazem provocações como *Luís*, ao fazer queixa de *Felipe* quando disse um palavrão. A professora, então, responde:

— Não te preocupes com o que ele está falando, no final da aula a professora vai se entender com ele. Ela continua a atender os alunos. *Felipe* e *Luís* se envolvem com outras coisas enquanto a professora atende aos outros colegas e só realizam as atividades quando a professora ou até mesmo eu intervínhamos em sua realização, ajudando-os. Ao sair do lado deles, novamente se dispersam pelo ambiente, conversam outras coisas, arrastam cadeiras, chamam a atenção de outros colegas. A professora, enquanto atende os alunos, sempre procura dar um motivo de incentivo para aquilo que fazem corretamente ou quando acertam alguma letra.

— Viu como tu és inteligente quando tu te concentras?

Mais adiante, em suas intervenções diz:

— *Juliano*, senta. O que está acontecendo hoje, hem? *Juliano*, senta.

— O lápis caiu.

— Então, senta. O lápis não caiu lá na estante.

— Caiu lá, sim.

— Ô professora, olha aqui ó? *Luís* a chama.

— Agora a professora está atendendo o *Felipe* (responde ela). Eu estou vendo que tu consegues fazer sozinho. Tenta, tu és tri inteligente, quando tu pensas. Deixa eu olhar o *Paulo* e o *Carlos*.

— *Juliano*, a tua folha é essa aqui. Esta é do *Luís*. Não pode um fazer pelo outro. Depois, eu

olho e a professora vai pensar que tu estás fazendo errado.

— Faz sozinho, eu sei que tu sabes fazer. É bem fácil.

— [...] *Luís*, senta. (ele volta para o lugar assoviando.)

Durante as atividades e vendo as insistentes solicitações de silêncio e concentração pela professora, *Felipe* diz:

— Hei! Vocês não querem aprender a ler?

Mais um pouco e a aula acaba. A professora recolhe o material dos alunos, guarda e aqueles que ainda não terminaram vão continuar na próxima aula do Laboratório.

Conforme os alunos saem, vai conversando com cada um individualmente. Conversa primeiro com *Luís* que chegou na metade da aula.

— A professora deixou tu entrares, mas se tu chegares de novo atrasado eu não vou deixar, tá? Tu já tens faltado um monte e ainda chega atrasado. Aí não dá pra aprender tudo que precisa, tá? Vamos combinar de quinta-feira tu chegares no horário? (O aluno responde que sim com a cabeça)

— *Juliano*, a gente já te falou que tu estás melhorando, mas tu achas que o teu comportamento com o menino que estava do teu lado estava bom? Será que dá para aprender nesta brincadeira? Tu estás tão inteligente! Tu vais deixar as coisas de novo se perderem assim por causa de uma brincadeira? Vamos combinar de quinta-feira estares bem, bem mesmo para poder aprender?

— Posso ir, professora?

— Pode.[...] Vou fazer uma pergunta para ti. Olha para mim. Podem me contar o que foi que aconteceu? Na aula normal, eu deixo vocês mexerem nas coisas, assim? E vocês não

conhecem o Laboratório? Não sabem como é que funcionam as coisas aqui? Será que vai dar para melhorar até a aula que vem?

O aluno diz que sim com a cabeça.

—Tem certeza? Quinta-feira tem aula, mas não é assim só para brincar, se não, não tem aula.

Enquanto a professora conversava com ele, ele perguntava sobre o lápis, sobre os materiais, levantava para fazer outras coisas, olhar os jogos na estante e as respostas sobre sim ou não se reduziam a um movimento de cabeça.

- A professora gosta muito de vocês, mas fica muito triste quando vocês ficam aparecidos como hoje. Daí não dá para aprender. Será que na aula é assim também, vou perguntar para professora [...]

Quando os alunos saem, a professora conversa comigo:

- Esse grupo me deixa meio fora do [...] os outros grupos são mais calmos. Eu não consigo tirar o *Paulo* deste horário, porque ele sai da creche. O *Juliano*, este aqui, já está bem melhor, já está passando para silábico [...] normalmente eles não fazem isso de ir pra janela, vão ali, vão lá [...] o *Juliano* nunca foi retido. Ele é novo na escola. Precisa de ajuda. Já foi encaminhado para SIR. O único retido aqui é o *Felipe*, mas retido em escola do estado. Com todos os outros tu consegues alguma coisa, mas com o *Felipe* muito pouco.

É importante ressaltar que *Luís* foi transferido para outro horário de forma a ser atendido sozinho, pois a avaliação do Laboratório é de que em grupo não poderia ficar devido sua agitação e pouca concentração, o que tem prejudicado o andamento do grupo. Na semana seguinte a este dia, ele começou a ser atendido sozinho (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2004).

Nada de brincadeiras, somente concentração para poder encerrar as tarefas. Silêncio, individualidade, pensar sozinho, responder sem a ajuda do colega, deixar o colega pensar sozinho. O sentido do trabalho do Laboratório toma corpo quando aparecem, no decorrer do desenvolvimento da prática, expressões como: *Vocês não sabem como funciona o Laboratório? Vai dar para melhorar na aula que vem? Por que chegou atrasado? Tu vais deixar as coisas se perderem de novo por causa das brincadeiras? Vamos combinar na quinta-feira de tu chegares no horário? Hei! Vocês não querem aprender a ler?*

As frases ditas pela professora e pelos alunos direcionam para um determinado comportamento de autocontrole, assim como, na sala de aula, as vozes das especialistas se voltam para os/as alunos/as, fazendo-os/as pensar sobre seu comportamento e aprendizagem. Se retomarmos a idéia de Foucault (2003a) sobre o poder, perceberemos que as cenas, até agora apresentadas, nada têm de imposições ou repressão. As resistências se apresentam, novamente, no Laboratório de Aprendizagem. Fazer aquilo que é dito para não ser feito, chegar atrasado a um local que exige a pontualidade, brincar com um colega, enquanto a professora atende outro colega, perguntar sobre outras coisas, se envolver com os materiais do ambiente, enquanto a professora fala e pergunta sobre as atitudes durante o atendimento, assoviar, entre outras atitudes, são situações que permitem, tanto para os/as alunos/as quanto para a professora, estabelecer relações de força que produzem formas de ser e fazer. Mais uma

vez, percebemos como o sujeito é produzido nestas relações que se atravessam no interior das práticas estabelecidas.

Na seqüência da cena do Laboratório de Aprendizagem, combinada com a fala, apresentada logo abaixo, nota-se uma significativa preocupação, por parte da professora, para desenvolver, nos/nas alunos/as, aquilo que está previsto para a sua aprendizagem, bem como aquilo que é esperado pelo restante do grupo de professores/as das crianças, pela Equipe Diretiva, familiares e Secretaria Municipal de Educação, por seu investimento político e econômico nesta proposta curricular.

O Laboratório foi montado para atender 30 alunos no máximo, divididos entre professores, só que nós atendemos este ano 400; 32 que nunca apareceram. 368, para cinco pessoas dá 70 e poucos alunos por pessoa.

A gente imaginava que chegavam muitos alunos que não tinham que vir para o Laboratório. Eram dificuldades que tinham que dar conta naquele ano. Agora, a gente tem notado que não. Cada vez os alunos têm mais deficiências, mais defasagens. É muito sério. Eu acredito que seja em função da própria estrutura *ciclos*, que eles não estão aprendendo nada. Eles estão indo adiante. Por exemplo, no ano passado a gente não conseguiu reter ninguém que tivesse problema de alfabetização [...] Às vezes, é um, dois por ano. Quando surge a vaga a gente senta junto com o material do Laboratório na frente e combina daqueles casos ali qual deles vai ser encaminhado. A gente combina entre nós do Laboratório. A SIR (Sala de Integração e Recursos), desde quando foi criada, não aumentou, o número de pessoas e alguns alunos vão passar a vida escolar inteira deles lá dentro. Então, o Laboratório tem que acabar dando conta. O *Juliano*, por exemplo: eu penso até que ponto o *Juliano* era para continuar sendo atendido no Laboratório, mas não tinha vaga para ele [...] Eu me preocupo muito com estas crianças que têm hiperatividade e déficit de atenção. Não são crianças de Laboratório e a gente não tem notado uma melhora, até porque a gente não consegue estar em cima da família e a SIR tem mais controle, até porque elas podem fazer encaminhamento e nós não, só o SOE [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 08/12/2004)¹⁵².

Nestes relatos e nas cenas apresentadas, podemos observar vários elementos: uma forma específica de direcionar as atividades, a repetição de conteúdos, a preocupação que indica características para uma boa aprendizagem, como o silêncio, a concentração, a organização dos/as alunos/as classificados/as, conforme habilidades já desenvolvidas ou não. Ser separado do grupo porque assim a sua atenção não se dispersa, as resistências dos/as alunos/as em relação às práticas a eles/as aplicadas, são relações que se articulam na fabricação de corpos que marcam e são marcados por práticas e discursos pedagógicos constituídos como verdades.

No entanto, outros espaços e práticas também se preocupam em normalizar os indivíduos que não aprendem nos casos considerados “mais sérios”, como os que a professora que trabalha no Laboratório nos apresenta, quando julga que as crianças que têm hiperatividade e déficit de atenção *não são crianças de Laboratório e a gente não tem notado*

¹⁵² Entrevista gravada e transcrita para o Diário de Campo.

melhora. Se não são *de* Laboratório e, mesmo assim, não aprendem, são, então, segundo ela mesma, *de* SIR.

É importante perceber a fala da professora quando ela diz que não são crianças *de* Laboratório, são *de* SIR. O posicionamento da criança é marcado pelo fato de ser, de pertencer a um determinado lugar. Ser apenas da sala de aula é diferente de ser do Laboratório que é diferente de ser *da* SIR. Assim como ser professora *de* sala de aula é diferente de ser professora *do* Laboratório e, ainda, mais diferente de ser *da* SIR. Poderia dizer, então, que níveis de classificação são estabelecidos, neste contexto curricular, enquadrando cada um no seu devido lugar, conforme o desvio ou função que lhe é atribuída. Quanto mais distante da normalidade, outras exigências serão feitas, tanto para professores/as quanto para os/as alunos/as. Na própria fala da professora, é possível perceber uma espécie de diagnóstico do trabalho da Sala de Integração e Recursos, enquanto espaço especializado, e, conseqüentemente, de suas profissionais. Quando a professora relata que alguns alunos vão acabar passando a vida escolar dentro da SIR, que muitos não são de Laboratório, como o caso do Juliano, mas de SIR, que esta não tem vaga, que ela (como representante do Laboratório) não tem controle sobre as famílias da mesma forma como a SIR tem, observa-se uma forma de controle e vigilância que se estabelece entre os diferentes setores da escola: entre Laboratório, SIR, família, e, também, sala de aula e Equipe Diretiva, à medida que elabora-se e avalia-se o desempenho e o funcionamento destes diferentes espaços, e, cada um, a seu modo, aguarda algum tipo de “resultado” em relação às aprendizagens dos/as alunos/as encaminhados/as. Com isso, retomo o que Foucault (2002b, p.148) escreve sobre a vigilância hierárquica, ao afirmar que ela não funciona apenas de cima para baixo, mas também de baixo para cima, de um lado para o outro, permitindo que essa rede sustente o conjunto “que o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta”.

Na próxima seção, veremos como a Sala de Integração e Recursos diferencia-se, e, ao mesmo tempo, relaciona-se com as demais práticas, constituindo mais um elemento da rede de normalização disciplinar.

6.3 A SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS

SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS (SIR)

A Sala de Integração e Recursos constitui-se num espaço pedagógico realizado (isto é, não é exclusivo da escola que é sede da SIR, mas atende a todas as escolas da Região em que a escola-sede se encontra) especialmente planejado para investigação e atendimento aos/as alunos/as do Ensino Fundamental que, por apresentarem necessidades educativas especiais, precisam de um trabalho pedagógico complementar e específico que venha a contribuir para sua adequada integração e superação de suas dificuldades.

A função será ocupada por professores/as da RME, com formação em Educação Especial, escolhidos/as pela mantenedora (SMED) em parceria com as escolas. (PORTO ALEGRE, 2003, p.47).

Retomo aqui a idéia que antes desenvolvi sobre como freqüentar ou participar e trabalhar em um determinado espaço posiciona os sujeitos de uma dada forma. Fica claro, ao ler o excerto acima, que alunos/as que freqüentam a Sala de Integração¹⁵³ e Recursos são aqueles que, segundo a mantenedora, possuem Necessidades Educativas Especiais¹⁵⁴. Na escola pesquisada, a necessidade de instrumentos e condições diferenciadas para o “melhor” atendimento dos/as alunos/as encaminhados/as para a Sala de Integração e Recursos aparece nas falas das professoras que trabalham neste espaço.

Durante uma conversa bastante ilustrativa, comenta uma professora que trabalha na SIR: — Este espaço destinado para a SIR é distante do restante da escola, fica difícil até mesmo para atender ao telefone e, como *Roberta* tem celular, a escola ou a Secretaria [de Educação] telefona para ela. Também foi escolhido aqui porque precisamos de mais silêncio (DIÁRIO DE CAMPO, 03/08/2004)¹⁵⁵.

Para chegar até a Sala de Integração e Recursos, é preciso atravessar todo o pátio, passar por todos os prédios onde se localizam as salas de aula e uma das canchas onde são realizadas as aulas de Educação Física. Além disso, o espaço mais amplo que o do Laboratório de Aprendizagem demonstra o significado daquilo que deve ser realizado para a normalização dos indivíduos. Ao encontrarmos a Sala de Integração e Recursos, vemos uma sala com as seguintes características:

¹⁵³ “Princípio que está na base da filosofia que presidiu a elaboração da lei de orientação a favor das pessoas deficientes de 30 de junho de 1975. Por esta lei, o legislador previu que todas as instâncias concernentes pela responsabilização destas pessoas (família, Estado, coletividades locais, estabelecimentos públicos e privados, organismos de segurança social, associações, entre outros) deviam conjugar os seus esforços e articular as suas intervenções para permitir o acesso do menor e do adulto deficientes às instituições abertas a toda a população e favorecer a manutenção no âmbito ordinário de trabalho e de vida”. (trecho extraído do Dicionário de Pedagogia – Instituto Piaget: Lisboa, 2003).

¹⁵⁴ Sobre a relação da Educação Especial com a SIR ver: TEZZARI, Mauren Lúcia. “A SIR chegou...” *Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

¹⁵⁵ Anotação realizada, no Diário de Campo, durante a conversa.

Na porta de entrada, há uma identificação em madeira em que está escrito *SIR*. Ao entrar na sala, encontra-se um outro espaço diferente dos até agora observados. Um tapete verde ocupa todo o lado direito de quem entra. Neste tapete há almofadas, muitos brinquedos à disposição das crianças, bonecas, casinha com vários brinquedos de mobília dentro, um baú com brinquedos diversos, um saco grande com peças de Lego. Um espelho na parede, de frente para a porta e perto do tapete, permite que as crianças brinquem ao se olharem. Neste dia, havia um menino que brincava durante o atendimento, pega uma máscara e brinca em frente ao espelho por alguns segundos. Após, abre a casinha e observa o que tem dentro. Enquanto ele brinca, continuo a olhar a sala. Ao lado do espelho, à esquerda, há um teatro de fantoche e um suporte para livros infantis (uma mini-biblioteca). O tapete verde se emenda com outro da mesma cor, o que faz as duas mesas redondas ficarem sobre ele. As mesas têm lugar para cinco pessoas cada uma. Atravessando a sala, na outra parede do lado esquerdo, há três estantes abertas de jogos e materiais pedagógicos, além de um armário fechado com materiais, pastas, folhas e arquivos da Sala de Integração e Recursos. Na parede do mesmo lado da porta de entrada, vê-se um mural com recados e desenhos de alunos/as, um relógio para a professora controlar o tempo de atendimento, um calendário de madeira, um outro quadro com letras grudadas com imã possibilitando movê-las durante o trabalho. Ainda, na sala, encontramos um esqueleto completo. Perto do tapete, duas janelas grandes enchem a sala de claridade com uma cortina de letras, números e outros desenhos pintados por uma mãe. Acima do tapete, ainda, há um suporte para cortina destinada ao trabalho com teatro (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2004)¹⁵⁶.

É um espaço diferenciado que, como diz o nome, seus inúmeros recursos criam outras estratégias junto aos/às alunos/as. Coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, as professoras que lá trabalham têm formação específica para atendimento em Educação Especial. Duas professoras trabalham nesta sala. Uma tem formação em Letras e em Educação Especial – área de Deficiência Mental, Especialização em Patologia e Terapia na Comunicação Lingüística e Reeducação da Linguagem (Logopedia: área da Fonoaudiologia). A outra professora tem formação em Educação Especial: área de Deficiência Mental e Especialização em Psicomotricidade e Psicopedagogia.

É, pois, um espaço devidamente especializado quanto às profissionais que trabalham, quanto à organização do mobiliário e aos recursos que utiliza, para, dessa forma instrumentada, poder cumprir seu princípio primeiro: a *integração*. Para melhor pensar sobre esta expressão, vejamos como ela é traduzida etimologicamente: Integrar – *Completar*. (Do Latim: *Integrare*): íntegra. Íntegro: (Do Latim: *Integru*) – Inteiro, intacto, puro, virtuoso (CUNHA, 1999, p.440).

Como podemos ver, a própria origem da palavra *integração*, utilizada para esta prática, nos remete à idéia de falta. Para que o indivíduo se torne “inteiro”, em sua aprendizagem e desenvolvimento, é preciso que passe por uma prática de *integração*, prática que permitirá,

¹⁵⁶ Registro de Diário de Campo feito durante a observação.

através da ação de especialistas “preparados/as”¹⁵⁷ para isso, a recuperação dos indivíduos (des)virtuosos, (des)viantes, (im)puros.

Parece-me pertinente poder aproximar a idéia da constituição da Sala de Integração e Recursos, como uma forma de institucionalização da deficiência¹⁵⁸ que, assim estabelecida, torna-se elemento muito mais eficaz de vigilância e controle do desvio. Como nos aponta Skliar (2003, p.156), “a Educação Especial é, antes de qualquer coisa, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orientam para uma normalização – inventada, de um outro, também inventado – como outro deficiente”.

Henrique, Sofia e Luís, assim como tantos/as outros/as alunos/as que estão na sala de aula, ocupando um determinado lugar, enquanto sujeitos não-aprendentes, já passaram pelo Laboratório de Aprendizagem e agora se encontram na Sala de Integração e Recursos. Já não possuem apenas dificuldades de aprendizagem, mas, por ocuparem um espaço destinado à Educação Especial, para alunos/as considerados/as com “necessidades educativas especiais”, o posicionamento destas crianças produzem-nas como “deficientes”. Faltam-lhes aptidões, fala correta, habilidades para aprender a leitura e a escrita, segurança, concentração, entre outros adjetivos enumerados em seus pareceres e ditos pelas professoras durante as entrevistas. Os espaços que ocupam e que ocuparam, suas experiências escolares, e as de tantos/as outros/as colegas, lhes conferem uma posição em relação aos demais. Parecem estar próximos do que Foucault (2002c) denominou de incorrigíveis, na aula do dia 22 de janeiro de 1975¹⁵⁹. Uma incorrigibilidade manifesta-se na fala das professoras e no seu olhar sobre as condições de aprendizagem destas crianças:

— A criança é encaminhada para SIR quando já foram feitas várias tentativas de recuperação desta criança: trabalho em Sala de Aula, Laboratório de Aprendizagem [...] Depois que a criança é encaminhada. Para isso, tem uma ficha que tem que ser preenchida por todos os professores que já trabalharam com a criança¹⁶⁰. Daí a gente vai até a sala de aula, observa ela em sala durante a aula, vê como é o seu relacionamento com os colegas, os tipos de atividades e conteúdos que a professora desenvolve, as preferências e interesses do aluno e da professora também.

¹⁵⁷ Utilizo o termo “preparados/as”, pois as professoras, que atendem na Sala de Integração e Recursos, são, constantemente, chamadas, pela mantenedora (SMED), para cursos de qualificação e reuniões. Para isso, há o setor de Educação Especial da SMED, que é responsável pelo acompanhamento das Escolas Especiais municipais e pelas Salas de Integração e Recursos.

¹⁵⁸ Compartilho com Veiga-Neto (2001), ao dizer que “o portador de deficiência é aquele que carrega/conduz algo que não tem [...]”, ou, ainda, com Skliar (2003), ao problematizar o termo *deficiência*, entendendo-a não mais como um fenômeno biológico, mas como um fenômeno cultural que conduz à idéia da falta, a partir dos discursos sociais relacionados à normalidade e sua história.

¹⁵⁹ Tal conceito foi trabalhado, no segundo capítulo, e refere-se ao que Foucault (2002c) denomina como uma das figuras da denominada anormalidade humana.

¹⁶⁰ Esta ficha já foi apresentada no terceiro capítulo desta proposta.

— [...] depois também a gente chama a família para saber como a criança é em casa, o relacionamento familiar, saber sua história, seu relacionamento fora da escola [...] A avaliação da criança é feita, em mais ou menos oito encontros, para depois dizer se ela precisa ou não frequentar a SIR [...] esta devolução é feita com parecer para o SOE e SOP¹⁶¹ junto com a professora. Quando o aluno fica, ele frequenta duas vezes na semana no turno inverso do de aula, cada encontro dura mais ou menos 45 minutos [...] eles são agrupados quase sempre por interesses e dificuldades [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 03/08/2004)¹⁶².

A partir do excerto examinado, percebe-se a produção de uma anatomia do corpo – da mesma forma que Foucault (2004) se refere em “Abram alguns cadáveres”, onde os médicos, na história da clínica, passam a abrir os cadáveres para constituir saberes e especialidades sobre as doenças na história da Medicina, tornando visível o que antes para os olhos era inatingível – e de um outro corpo: o corpo político, que, na Sala de Integração e Recursos, é mais detalhado por *experts*, em que saberes sobre os indivíduos são extraídos, através de uma investigação exaustiva sobre cada um, percorrendo sua história familiar, seus diferentes momentos em sala de aula, no Laboratório de Aprendizagem e onde mais for necessário. O local de enquadramento, estratégia de normalização que registra a história de cada um em seus detalhes, que nos permite perceber uma relação de poder que investe no corpo infantil, extraíndo, o máximo possível, de saberes sobre o mesmo para tentar corrigi-lo. Assim, nota-se um esforço contínuo para poder fazer “o que era fundamentalmente invisível [vir], subitamente, à claridade do olhar, em um movimento aparentemente tão simples, tão imediato, que parece a recompensa natural de uma experiência mais bem realizada” (FOUCAULT, 2004, p.215). Busco em Skliar (2003, p.157) a possibilidade de dizer que este outro – chamado deficiente – tem sido visto e confundido com seu espaço institucional “e o lugar institucional foi, freqüentemente, profanado pela perversidade de pensar tudo em termos de inclusão e exclusão”.

Também não podemos esquecer que a escolha de quem frequenta ou não a SIR se dá em função do número de vagas destinadas para tal atendimento. Há prioridades nas escolhas porque neste espaço não há lugar para todas as crianças “que necessitariam” de atendimento. Portanto, cabe à escola e aos/as seu/suas professores/as escolher, através de avaliações, aquelas que mais precisam destes atendimentos. Ou seja, é preciso definir, através da observação e do registro, nas diferentes práticas que antecedem o encaminhamento para a Sala de Integração e Recursos, quais crianças apresentam maiores “deficiências”.

¹⁶¹ Serviço de Orientação Pedagógica.

¹⁶² Anotações realizadas durante conversa com as professoras que trabalham na Sala de Integração e Recursos.

Encaminhados/as à Sala de Integração e Recursos, os/as alunos/as são agrupados/as para a produção de uma homogeneidade que os/as faça acompanhar a aprendizagem junto com os/as demais colegas no ano-ciclo em que estão enturmados/as. As atividades, então, são destinadas por níveis, através de jogos específicos, para cada faixa etária e nível de aprendizagem, controlados pelas especialistas que lá trabalham. Cada jogo é previsto e estudado para um tipo de dificuldade, portanto, são classificados para cada tipo de anormalidade a ser corrigida. Observemos, a seguir, a cena de um momento de atendimento na Sala do qual participei, contando com a presença de *Henrique*.

A professora, durante o atendimento, me explica para que serve o jogo que está sendo trabalhado.

Ao término de um jogo que estava sendo realizado, a professora especialista diz:
 — Pronto, vamos contar os pontos.
 Um de cada vez vai contando quantos pontos fez no jogo.
 — *Luíza*, vai contando teus pontos.
Luíza, então, pega suas cartas e começa a contar.
 — Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez. Os meninos contam o total de suas cartas.
 — Fizeram dez pontos os guris — diz a professora.
 — Eu fiz sete pontos — retoma *Luíza*.
 — Sete? Agora, arruma as fichas de vocês dois aqui em uma fila. E a *Luíza* arruma as dela, bem ligeirinho (salienta isso porque o horário já havia terminado e outras crianças precisavam ser atendidas). Vamos descobrir em quantos pontos os moços ganharam das moças.
 — Eu sei, diz *Henrique*.
 — Sabe fazer sem fazer o desenho das fichas?
 Ele diz que sim com a cabeça.
 — Sem montar as fichas na mesa?
 — Faz uma fila aqui, *Luíza*, como a do *Henrique* e do *Lucas*. Para cada ficha deles coloca uma tua, assim tu vais descobrir por quantos pontos eles ganharam.
 A menina termina de fazer as combinações e a professora pergunta.
 — Por quantos? Quantos *Lucas*, *Luíza*?
 — Por três.
 — Isso, por três. *Luíza*, quantos pontos faltam para alcançar os guris?
 — Três.
 — Três. Isso mesmo!
 — Dos dez pontos de vocês — pergunta para os meninos — se eu tirar sete quanto vai sobrar?
 — Sete? Dez — responde *Henrique*.
 — Não. Se tirar sete destes dez, quanto vai sobrar?
 Enquanto isso, *Henrique*, principalmente, tentava encontrar a resposta mexendo e reorganizando as cartas, enquanto os colegas olhavam atentamente.
 — Pega as cartas, quanto tem?
 — Dez
 — Tirando sete, quanto fica?
 Após algum tempo de silêncio, ele responde:
 — Três.
 — Isso, viu? Vocês ganharam por três pontos. Os guris ganharam.

[...] este jogo se faz para múltiplos elementos. Isso ajuda a conhecer nome de letra, som de letra, fazer análise-síntese. Têm alguns que chegam sem ler e lá no final, quando já jogaram *n* vezes, já conseguem ler, e aí entra o dicionário, e às vezes a gente usa a escrita também, só que daí quando vai escrever tem que cortar o jogo porque senão fecha o tempo. Este jogo ajuda também a antecipação do pensamento, por isso que tem que pensar na palavra, no som da letra [...] Bom, são três e dez, será que dá pra jogar mais um?

Henrique vai até a estante de jogos e escolhe outro. Um jogo de memória.

— Bom, esse aqui não tem letrinha, dá para aproveitar de diversas maneiras. Esse dá para [...] ele é bom porque leva a identificar as particularidades. O personagem é sempre o mesmo, só que mudam os detalhes.

— Bom, gente, agora nós vamos fazer este daqui. Este não precisa pensar muito, é só olhar as gravuras e ver quais os objetos que o ursinho Bingo está usando. Que objetos pessoais ele usa.

Durante o jogo, *Henrique* batia na mesa, batucava, às vezes cantava, então, a professora lhe disse:

— Vou te contar uma coisa. Um passarinho me disse que na Sala de Aula, tu sempre fazes um barulhinho, ficas conversando. Se tu ficares assim, conversando, nós vamos nos dispersar. Neste momento, vamos prestar atenção.

Enquanto os outros colegas jogavam, *Henrique*, novamente conversou, agora fazendo comentários sobre as figuras.

— Não fala, lembra o que te falei há pouco? Não faz comentário, procura observar de boca fechada (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2004)¹⁶³.

Durante todo o ano acumulam-se registros dos/as alunos/as, atividades, materiais trabalhados. Assim,

É feita a devolução escrita pós-avaliação para a escola e, no final do ano, isso vai ficar no Dossiê do aluno, visando à certificação diferenciada para alguns (DIÁRIO DE CAMPO, 10/12/2004)¹⁶⁴.

Posição diferenciada, sujeito que não aprende, indivíduo anormal. Marcas que o corpo carrega, na escola, aos olhos de quem com ele trabalha, afinal, ele é um aluno *da SIR*. Marca que carrega a família que vai até a Sala de Integração e Recursos e é, freqüentemente, chamada para falar sobre seu filho; marca que carrega perante seus colegas que já sabem que, quando a professora¹⁶⁵ surge na porta, ele precisa ir para a SIR; marca que carrega com ele mesmo, ao aprender a se avaliar, a se narrar, ao questionar a professora:

¹⁶³ Cenas gravadas e transcritas para o Diário de Campo.

¹⁶⁴ Fala da professora especialista, representante da SIR, em conversa comigo, ao final do ano letivo.

¹⁶⁵ Nas quintas-feiras, o atendimento era feito no mesmo turno de aula e a professora ia até a sala para chamá-lo.

— No ano que vem, eu vou vir na SIR, ainda, professora?
 — E tu achas que precisas vir na SIR o ano que vem?
 — Não.
 — Acha que não?
 Diz que sim com a cabeça.
 — Por quê?
 — Porque eu já aprendi um monte de coisas.
 — Isso a gente vai ter que avaliar junto com a professora e daí vamos ver se tu precisas ou não continuar na SIR, tá?
 — Ele, novamente, concorda movimentando a cabeça (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2004)¹⁶⁶.

Estas marcas, mais uma vez, não se limitam ao corpo do/a aluno/a. A professora, ao surgir na porta para “buscar” *Henrique* para seu atendimento daquele dia, já era reconhecida pelas crianças da turma, já sabendo, gritavam: “Henrique!!! A SIR!!!”. Também, a professora é confundida pelas crianças (e, muitas vezes, pelas colegas de trabalho, ao dizerem que “hoje a SIR vem aí para conversar”) com o espaço que ocupa em seu trabalho. Ela parece ser, algumas vezes, e como vemos na fala das crianças, a própria SIR. Em algumas conversas, relatou-me:

— As crianças me chamam de SIR. Quando vou nas turmas, eles dizem: — A SIR chegou! A SIR está aí. Outros me encontram e cumprimentam dizendo: — Oi, SIR! Mesmo dizendo que meu nome não é SIR, eles acabam me chamando assim (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2004).

A professora, ao ser identificada como *a SIR* pelas crianças e como professora *da SIR* pelas colegas e familiares dos/as alunos/as que atende, constitui-se, enquanto um determinado sujeito, ocupa, também, um certo lugar, a partir daquilo que dela falam, a partir da forma como a identificam. Quero, assim, ressaltar que estas marcas não estão no corpo dos sujeitos, não são dadas, nem naturais. Falo da invenção deste corpo, do seu caráter produzido nas práticas escolares. Práticas que, como vimos, são constituídas por discursos pedagógicos que delimitam bons/boas e maus/más alunos/as, capacidades e incapacidades, o que deve ou não ser aprendido, em que tempo se deve aprender e quando, como e onde se deve aprender e quem deve ensinar. Essas marcas, no entanto, não são produzidas nos espaços, em uma ou outra prática específica, mas na articulação e na comunicação que estas práticas estabelecem; nas suas relações de poder que disciplinam e normalizam os saberes e os corpos dos sujeitos.

¹⁶⁶ Nota de Diário de Campo durante observação.

6.4 O OLHAR CLÍNICO

Estes espaços especializados, ao avaliarem que não conseguem atingir os fins necessários para o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento da criança, acionam outros espaços, práticas e especialistas para auxiliar no “tratamento” do/a aluno/a encaminhado/a. Um olhar clínico é conferido a estas práticas, na medida em que definem e operam um certo tipo de olhar sobre o sujeito desviante. É possível perceber, nesse sentido, a relação e a comunicação destes espaços com outros locais e especialistas, permitindo aprimorar, ainda mais, o olhar e as possibilidades de estratégias de normalização sobre os indivíduos.

Sala de Integração e Recursos. Aluno: Henrique Período: Dez/2004
-Motivar a mãe para continuar com os tratamentos já iniciados (neurologista, psicólogo e fonoaudiólogo).

Sala de Integração e Recursos. Aluno: Luís Período: Jul/2005
-Realizar a avaliação psicológica e/ou neurológica
Período: Dez/2005
-Continuar solicitando avaliação psicológica.
-Participar de outros espaços que oportunizem atividades psicomotoras e vivências corporais.

Laboratório de Aprendizagem. Aluna: Sofia. Período:Dez/2004
-É fundamental estabelecer um compromisso com a família e encaminhá-la (Sofia) para exames específicos: neurológico e psicológico.

Associados a estes pareceres, encontramos noções que nos remetem ao que Foucault (2002c) descreve sobre as três figuras que constituem a genealogia do indivíduo anormal: o monstro, o anônisto e o indivíduo a ser corrigido. Esse último poderia corresponder à figura da qual estamos falando: o/a aluno/a não-aprendente. Seu contexto de existência, assim como do incorrigível, se situa entre a família, a escola, o hospital, a clínica e na relação entre estas instituições. Existe, se verificarmos o que até agora foi apresentado, uma série de traços e noções que o exame coloca em evidência e que vai produzindo um regime de verdade, ou seja, vai definindo o que é ou não verdadeiro e aceitável no contexto cultural. Foucault (2002c), mais uma vez, vai estudar detalhadamente, através dos registros periciais psiquiátricos, da segunda metade do século XX, estas noções que delimitavam e definiam as características dos autores dos atos criminais.

São noções que encontramos, perpetuamente, em toda esta série de textos: “imaturidade psicológica”, “personalidade pouco estruturada”, “má apreciação do real.” Tudo isso são expressões que encontrei efetivamente nestes exames: “profundo desequilíbrio afetivo”, “sérios distúrbios emocionais”. Ou ainda: “compensação”, “produção imaginária”, “manifestação de um orgulho perverso”, “jogo perverso”, “erostratismo”, “alcebiadismo”, “donjuanismo”, “bovarismo”, etc. (p.20).

Essas noções, segundo o autor, serviam para primeiro: “repetir tautologicamente a infração para inscrevê-la e constituí-la como traço individual” (p.20); segundo: o que estas “irregularidades” demonstram são irregularidades fisiológicas, psicológicas, morais, éticas. O exame se encarrega de estabelecer uma “série de provas [e de saberes] de um comportamento, de uma atitude, de um caráter, que são moralmente defeitos, sem ser nem patologicamente doenças, nem legalmente infrações” (FOUCAULT, 2002c, p.25).

Vejam como essas noções, identificadas nos pareceres psiquiátricos que Foucault analisa, se aproximam das falas e escritos sobre as crianças consideradas não-aprendentes: “déficit de atenção”, “hiperatividade”, “tímida”, “agitado”, “pouca concentração”, “agressivo”, “aprendizagem lenta”, “nega-se a cumprir as regras”, “inquieto”, “desmotivada”, “apática”. Podemos dizer que são semelhanças que permitem fazer uma análise, tomando essas formas de constituição da anormalidade, na perspectiva de poder problematizar: a que estas práticas se propõem? O que elas produzem? Para que elas servem?

Esses olhares diagnósticos e classificatórios representam, de certa forma, o saber clínico nas falas sobre os/as alunos/as posicionados/as como não-aprendentes. Moysés (2001, p.139), ao nomear de *Autos de acusação* os pareceres que encaminham crianças consideradas não-aprendentes para clínicas médicas e psiquiátricas, afirma que esta “análise desvela que todos são conformados pelo local de onde se fala, de onde se enxerga a criança. Todos são determinados pelo modo de olhar, pelo olhar. O decantado *olhar clínico*”.

As práticas, até aqui analisadas, relacionam-se, em diferentes espaços e tempos, na forma de organização e seleção de grupos de alunos/as, na descrição de fatos, no diagnóstico dos “sintomas” que indicam ou não a retenção no ano-ciclo ou o encaminhamento para um dos espaços especializados. Esses espaços, por sua vez, continuam observando, registrando, identificando cada indivíduo em suas singularidades e individualidades.

A constituição de “quadros” – como destaquei no capítulo anterior – nas fichas de avaliação, se manifestam também, através dessas práticas especializadas do contexto escolar. Os quadros, segundo Foucault (2004), adquirem, na clínica, um valor de análise. O olhar clínico registra, observa, enumera, cataloga, define, porém, esta estrutura analítica não é dada pelo formato do quadro, não é dada pelo próprio quadro, mas pelo que antes dele já estava

definido como essencial. Citando, novamente, Foucault (2004, p.124): “sob sua função aparentemente analítica, o quadro só tem como papel repartir o visível no interior de uma configuração conceitual já dada”. Ele não faz conhecer, mas permite reconhecer. Dessa forma, o quadro não se configura apenas nas fichas de avaliação, está presente na forma de organização dos/as alunos/as ao definirem padrões de comportamento e aprendizagem, faixas etárias, entre outros saberes que a Pedagogia e as áreas que a compõem produziram ao longo da história. O quadro forma-se na relação, na comunicação entre as diferentes práticas.

Aos/Às professores/as cabe aprender a ver para melhor descrever, relatar oralmente ou através da escrita, uma vez que

descrever é seguir a ordenação das manifestações, mas é seguir também a seqüência inteligível de sua gênese; é ver e saber ao mesmo tempo, porque dizendo o que se vê o integramos espontaneamente ao saber; é também ensinar a ver, na medida em que é dar a chave de uma linguagem que domina o visível (FOUCAULT, 2004, p.125-126).

O ato da escrita, assim como o da fala, ao constituir relatos sobre os/as alunos/as, exige dos/as profissionais um certo nível de observação, considerando que não trata apenas de conhecer, mas, em alguns casos, de reconhecer o que já estava previsto. Temos, assim, um modo de ver que se preocupa em produzir um saber sobre o indivíduo que está sendo observado. Isto nos leva, mais uma vez, a pensar em como o saber pedagógico estabelece uma relação com o saber médico. A partir do século XVIII, quando a formação do saber específico torna-se fundamental para a cura das doenças e o controle da população, a Medicina entra, como observa Foucault (2002a, p.110), num “sistema de registro permanente e, na medida do possível, exaustivo, do que acontece”. Este registro tem o objetivo de acumular e transmitir informações, através de uma série de anotações que esquadrihavam e identificavam cada indivíduo em sua singularidade. “Entradas e saídas dos pacientes, diagnóstico do médico que o recebeu, sala em que se encontra e, depois se morreu ou saiu curado, registro da farmácia, das receitas e medicamentos, comparação entre anotações dos médicos, o que cada um viu, o diagnóstico de cada médico” (FOUCAULT, 2002a, p.110).

Da mesma forma, as anotações, falas, encaminhamentos, até o momento apresentadas, demonstram uma aproximação com a produção dos saberes médicos. Na constituição do saber pedagógico, um conjunto de anotações é necessário para que se conheça cada indivíduo em sua especificidade. Fichas de época de entrada e saída da escola, registros de presença, receituários médicos, anotações sobre seus familiares, o que cada profissional diagnosticou de sua atual condição, registros de hipóteses das prováveis causas de sua dificuldade na

aprendizagem, registros dos conselhos e reuniões de professores/as, se avançou ou ficou retido no ano-ciclo, os motivos dos resultados anotados, conversas com o/a aluno/a, com a família, entre outros aparatos. Dessa forma, como nos mostra Foucault (2002a, p.110), “constitui-se assim, um campo documental no interior do hospital [da escola] que não é somente o lugar de cura [de aprendizagem], mas também de registro, acúmulo e formação de saber”.

Com estas considerações, encerro este capítulo, no qual procurei apresentar como se constituem as práticas nos espaços especializados, assim como a relação dessas com as demais práticas escolares do contexto pesquisado. Com isso, minha intenção foi a de provocar o estranhamento do que nos parece natural e essencial para a “cura” da não-aprendizagem. As falas, registros, fichas padronizadas, modos de classificação e avaliação dos/as alunos/as, assim como as resistências, demonstram formas de posicionar cada sujeito no contexto escolar, produzindo marcas de normalização e controle, sob o olhar constante, tanto sobre os/as alunos/as quanto sobre os/as demais profissionais. E é sobre isso que, no próximo capítulo, estarei escrevendo: como se opera, nas práticas escolares, a normalização das famílias e a produção de professoras, o máximo possível, “dedicadas” a normalizar os desvios.

7. A COMPOSIÇÃO DAS FORÇAS

É claro que a gente se questiona: será que aquilo que eu fiz foi o melhor que eu poderia ter feito? Será que eu consegui atingir? (DIÁRIO DE CAMPO, 2004).

Lembremos que o comparecimento ao chamamento é obrigação legal. O não comparecimento é visto como omissão de responsabilidade da família perante a escola, conforme orientação dada pelos Conselhos Tutelares e Ministério Público (DIÁRIO DE CAMPO, 2004).

Distribuir o tempo, (re)organizar os espaços, definir posições, relacionar os corpos individuais e coletivos, são algumas das estratégias que Foucault (2002b) chama de combinatórias. A disciplina, através dessas composições, elabora uma máquina que, ao articular as peças que dela fazem parte, produz, na extração de suas forças, efeitos, o máximo possível, úteis na produção dos resultados desejados. Assim, diz o autor (2002b, p.138): “a disciplina não é mais, simplesmente, uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”.

A escola, portanto, torna-se uma máquina de ensinar (conteúdos, comportamentos, habilidades), através da combinação de forças escolares e familiares. Além do investimento contínuo e ininterrupto sobre os corpos dos/as alunos/as, a Pedagogia e as práticas escolares compõem forças, através de estratégias, que visem à captura, não apenas de alunos/as, mas também dos/as professores/as e dos/as familiares. É na força da formação e normalização desses corpos que será possível normalizar, com maior eficácia, os corpos dos/as alunos/as. Nesse capítulo, portanto, apresento como as práticas escolares e os discursos da Pedagogia (e das áreas que a compõem) produzem saberes sobre e para os/as familiares e professores/as inseridos/as nas práticas escolares. Para tal análise, estarei apresentando entrevistas, bilhetes, encaminhamentos feitos através dos pareceres e fichas avaliativas e conversas registradas no dossiê e em meu Diário de Campo – durante o período de pesquisa – com as professoras e com a mãe de uma das crianças da qual o dossiê está sendo analisado. Proponho-me, nesse momento, a problematizar como as práticas escolares são operacionalizadas na produção dos/as professores/as como sujeitos “dedicados” às funções de ensinar os corpos dos/as alunos/as, ao mesmo tempo em que as famílias são sujeitadas a essa maquinaria que as interpela para que componham as peças dispostas para normalizar os corpos dos/as alunos/as posicionados/as como não-aprendentes.

Na composição das forças, professores/as e familiares constituem-se como corpos a serem disciplinados para o “sucesso” da aprendizagem do/a aluno/a que, através de diferentes

práticas, são orientados/as, de uma certa forma, a ensinar seus/suas filhos/as e alunos/as a tornarem-se sujeitos normais.

7.1 GOVERNANDO FAMÍLIAS

Ao observar os dossiês e conversar com as professoras e a mãe de *Henrique*, é possível perceber um constante investimento sobre as famílias, através de diferentes estratégias. Ao iniciar o trabalho na Sala de Integração e Recursos, habitualmente, são feitas entrevistas com as famílias de forma que seja possível extrair, ao máximo possível, saberes sobre a criança, suas relações em casa, com os membros da família, na tentativa de compreender os motivos pelos quais o/a aluno/a encontra-se em uma condição de não-aprendizagem. Constitui-se, assim, uma aliança família-escola como estratégia de conhecer melhor a família, fortalecendo as possibilidades de normalização dos/as alunos/as.

De acordo com Narodowski (2001, p.123-124), na aliança família-escola, a denominada *Anamnese fatal* produz uma série de registros e fichas de conhecimentos sobre a criança e, dessa forma, cria um “inventário que, a partir da posterior confecção dos catálogos, deverá acompanhar a criança de modo que os especialistas possam se encarregar do corpo infantil com conhecimento de causa”. Como destacamos, em outro texto,

na medida em que se estabelece a referida aliança (através de verdadeiros inquéritos), a instituição tem a possibilidade de investir no governo das famílias, já que parece não existirem mais segredos a serem revelados (BARBOSA;CARVALHO, 2005, p.2).

Em diversos momentos, a mãe de *Henrique* esteve presente: tanto na Sala de Integração e Recursos como com a Equipe Diretiva ou com as professoras que trabalham em sala de aula e, nesses diferentes momentos, podemos perceber, na repetição das falas, que o interesse esteve sempre voltado para saber como era *Henrique* em casa, como a mãe via seu comportamento, o que era feito com relação a isso, se ele toma algum medicamento, como é a organização familiar, entre outras informações que os/as especialistas catalogam, produzindo determinados saberes sobre a criança, a fim de encontrar respostas para sua anormalidade.

Na entrevista descrita a seguir, observemos a quantidade de informações dadas à professora que o atende na Sala de Integração e Recursos pela mãe de *Henrique* sobre sua vida:

É o quarto filho. Há um menor na pré-escola. Dois irmãos mais velhos estão na B21 e B24. Outros irmãos: *Luciana* (22 anos, casada) tem um filho de quatro anos. A mãe dele (do *Henrique*) esperou quatro anos para casar. Teve o *Márcio* (12 anos), *Cláudio* (11 anos, B23), *Henrique* (oito anos) - Mãe não planejou na época, mas aceitou logo - A gravidez foi normal. Parto normal. *Henrique* mamou no seio até três anos. Não teve doenças graves. Andou com oito meses (engatinhou pouco), falou cedo. Usou pouco a mamadeira, mas ainda usa o bico (redondo) o tempo todo, desde os dois anos. Teve a primeira convulsão dia 05 de maio/2003, estava dormindo (um dos irmãos viu). Teve outras ameaças em casa, então a mãe o levou para o hospital. Dia 02/07 fez tomografia e acusou um cisto. Marcou consulta com o neurocirurgião. Continua tomando a medicação: GARDENAL (às 10h da manhã e às 10h da noite) meio comprimido pela manhã e inteiro à noite (total de 150 mg). Pai relaciona-se bem com os filhos. Dá mais atenção nos finais de semana. A mãe reconhece que, às vezes, o deixa muito livre. *Henrique* alimenta-se bem, gosta de vir à escola e à SIR. Não gosta de ser contrariado; não deixa a mãe ajudar no tema. Mãe diz que o caderno é mal cuidado. A mãe precisa tomar Fluoxetina 20mg (30 comprimidos)

- conflitos no casamento (marido agrediu-a, ela ia deixá-lo, mas tem oito filhos).
- médico orientou-a para atendimento psicológico (está aguardando).
- pai doente, com 62 anos, mora ao lado de sua casa e ela é que ajuda, inclusive a comprar remédios (mais ou menos 80 reais por mês).
- irmã mais nova (com um bebê de um mês) também muito dependente dela.
- ajuda seu neto (da filha de 22 anos).
- esposo é “chef” de cozinha e ganha R\$1.200,00 por mês.

O relato da mãe representa o esforço em descrever a situação familiar de *Henrique* em seus detalhes – um relato que contribui para constituir um campo de conhecimento sobre o aluno de forma que nada fique em segredo. O discurso da Pedagogia e suas práticas estão produzindo o indivíduo e sua anormalidade, pois, quando essa se dirige à sua família, o faz indicando suas diferenças e, quando a mãe se refere a *Henrique*, o faz com palavras indicando que, para ela, *Henrique* também é diferente: *A mãe relata que a dificuldade de fala está presente, também, nos outros filhos. Diz que Henrique é diferente dos irmãos e que não sabe o que fazer nesse sentido, pois o menino não organiza os materiais, não gosta de tomar banho, é desleixado.*

Por duas vezes, estive presente junto à mãe de *Henrique* e sua fala indicava uma determinada forma de olhar para esse filho. A condição de anormal não se limita mais ao espaço escolar.

A Equipe Diretiva chamou a mãe de *Henrique* para conversar sobre a sua outra filha que também está com dificuldades de aprendizagem. Como eu havia solicitado que ela assinasse o Termo de Consentimento Informado, permaneci no início da conversa para explicar-lhe o trabalho. Durante este tempo em que a professora também estava presente, pude observar e anotar algumas de suas falas a respeito de *Henrique*:

— A “neuro” encaminhou ele agora para o psicólogo. Ele vai na sexta de manhã. Está muito difícil com ele e a “neuro” disse que, pelos exames, não tem nada para ele não aprender. Ele poderia até ser muito inteligente. Agora com a psicóloga, pode ser que a gente resolva isso. Ele parece que criou um bloqueio. Ele não quer [...]

— Pois é (diz a professora), ele desenha muito bem, tem ritmo, está sempre batucando, mas para leitura e escrita ele não consegue.
 — É desleixo dele (fala a mãe). A doutora aqui do posto sempre dizia que não precisava. De tanto que eu insisti com o *Henrique*, a “neuro” encaminhou e rapidinho conseguiu. Esse nosso menino está difícil (DIÁRIO DE CAMPO, 15/10/2004).

Alguns dias depois, quando ia embora da escola, encontrei a mãe de *Henrique* em frente à escola. Ela, me reconhecendo, começou a conversar. Comentei que ele não havia comparecido à aula naquele dia e ela me explicou que estava chovendo muito e que ele estava cansado, pois havia ido até à psicóloga naquele dia.

— E como está com o atendimento?(perguntei)

— Está bem, é muito recente. Tomara que ajude, porque eu não sei mais o que fazer com ele. O caso dele está muito difícil.

— Por que a senhora acha isso?

— Acho que ele bloqueou, ele não quer aprender. Não tem interesse por nada. Tudo está bom. Se botar uma blusa e rasgar, rasgou. Se botar um tênis e rasgar, rasgou. É assim. Quando sento com ele, tipo assim, se pergunto “o que é isso, Henrique? Ele está lá na frente, está lá do lado. Daí eu digo: “Estou te ensinado, Henrique! E ele me responde: “Ah! tá!” Daqui a pouco tudo de novo. Já disse para ele, só vou te ensinar quando tu tiver vontade, senão, não. Mas para ele ter vontade por ele mesmo vai ser difícil.

Logo veio o ônibus, ela se despediu de mim e foi embora (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2004).

Para a mãe de *Henrique*, ele já não é um filho como os outros. Sua condição diferente na escola está marcada pelo fato de ter que freqüentar uma psicóloga, que a própria mãe insistiu em conseguir, porque ela mesma já não sabe mais o que fazer e espera, ansiosamente, que essas consultas resolvam o problema e mostrem por que *Henrique* não aprende. A posição da neurologista, ao afirmar que nada, biologicamente, o impede de aprender, impulsiona a família e a escola a entender que esse caso é *muito difícil*. Se nada há de biológico, o que há então? Sem uma alternativa e sem uma solução, o caso passa a ser interpretado como corpo que não aprende: *Henrique* agora não aprende porque não quer. *Ele bloqueou, ele precisa desejar aprender*. Mais uma vez os discursos *psi* extrapolam os muros da escola, entram na família, numa relação de poder que estabelece modos de saber, e que, sobretudo, ensinam modos de ser: modos de ser mãe, modos de ser professora, modos de ser aluno/a.

Utilizo-me dos estudos de Klaus (2004) sobre a aliança família-escola para complementar a idéia anterior e dizer que, tanto a escola quanto a família, são espaços produtivos, fabricados, a partir de condições sociais imersas na trama de governo da população. Tanto uma quanto a outra são locais de normalização produzidos e produtivos no sentido que Foucault (2002b) nos ensinou – produzem práticas, normas, rituais de verdade e realidades.

Há, nessa relação família-escola, uma vontade de verdade que estabelece um tipo de controle e normalização sobre a família, de forma que, ao “conhecer” essa família, a escola

possa interferir nos modos de viver e conviver de seus membros e, ao interferir, encaminha, sugere, pretende “ensinar” quais as melhores formas de educar seu/sua filho/a não-aprendente, num discurso que, muitas vezes, culpabiliza as relações familiares pela condição em que essa criança se encontra. Nota-se essa compreensão na seguinte conversa realizada com a mãe de *Luís* e registrada em seu dossiê.

21/06/05 - *Conversa entre Equipe Diretiva e a mãe de Luís* – Professora Simone coloca que o Luís, cognitivamente, está melhorando, mas a concentração é por pouco tempo. A professora coloca que o aluno está mais freqüente em sala de aula. A professora solicita que os pais incentivem o Luís, elogiem o caderno dele, que está muito bonito. Nossa orientação é de que a família conviva bem entre si, mesmo com seus problemas, pois, caso contrário, o Luís vai arrumar problemas e preocupação para os pais.

Nesse excerto, podemos verificar que, ao dirigir aos pais ensinamentos de como devem ser as “melhores” condutas na relação familiar, produzem-se modos de subjetivação de cada indivíduo, tornando mais eficiente, por meio de uma vigilância constante, o estabelecimento do autogoverno por parte dos integrantes dessa família.

Foucault (2002c) desenvolve a idéia de como a família, através da inserção da medicina higienista, reorganiza-se, através da higienização e medicalização da sociedade. Assim, a invenção de uma nova ordem familiar, a partir do século XIX, terá que se reestruturar modificando seu olhar sobre a infância. Será, através desse olhar sobre a infância, que a Medicina, de certa forma, ingressará no núcleo familiar, prescrevendo hábitos morais e intelectuais que permitam o melhor governo e investimento do Estado sobre as famílias. O autor, assim, nos diz que, a partir dessa época,

os pais têm de cuidar dos filhos, os pais têm de tomar conta dos filhos, nos dois sentidos: impedir que morram e, é claro, vigiá-los e, ao mesmo tempo, educá-los. A vida futura das crianças está nas mãos dos pais. O que o Estado pede aos pais, o que as novas formas ou as novas relações de produção exigem é que a despesa, que é feita pela própria existência da família, dos pais e dos filhos que acabam de nascer, não seja tornada inútil pela morte precoce dos filhos. A família tem de se encarregar, por conseguinte, do corpo e da vida dos filhos – essa é certamente uma das razões pelas quais se pede que os pais dêem uma atenção contínua e intensa ao corpo dos filhos (FOUCAULT, 2002c, p. 323).

Vê-se, nesse contexto, e no que hoje se apresenta, uma semelhança nas formas estratégicas de vigilância, controle e normalização familiar que se tornam indispensáveis para o governo da massa populacional.

Não menos significativos serão os constantes encaminhamentos e indicações em pareceres dados às famílias de forma individual e coletiva. Cada um desses encaminhamentos constitui-se como modos de governar os pais e as mães para que se tornem “conscientes” de sua responsabilidade para a saúde e a aprendizagem de seus/suas filhos/as, futuros/as cidadãos/ãs, contribuindo, dessa forma, para a composição das forças necessárias à aprendizagem e normalização do/a aluno/a desviante.

22/09/04 – Conversa entre Equipe Diretiva e a mãe de Luís

A mãe compareceu à escola e ficou sabendo que Luís está a perigo na 1ª série, deve freqüentar o Laboratório de Aprendizagem com pontualidade. Iremos conversar com o pai do aluno para que ele leve o filho a praças, a atividades mais de criança e menos vídeo-game.

Obs. : A mãe irá tentar futebol para o Luís.

Abaixo, no registro da conversa, encontra-se anotado o número de telefone e o local onde o pai de Luís trabalha para que a escola possa entrar em contato com ele.

Encaminhamento para o ano de 2005 – Aluna Sofia

Auxílio com Assistência Social e Avaliação Psicológica devido à:

- baixa situação econômica da família, evidenciando necessidades básicas, falta de higiene e cuidados (alimentação, vestuário, material);
- desmotivação para aprender, pouca concentração, não demonstra necessidade nem vontade de aprender;
- a mãe demonstrou muita agressividade com os professores e com a menina quando veio à escola.

Ano 2005 – Parecer entregue à família de Sofia juntamente com a Ficha de Acompanhamento e Avaliação.

A família deve participar mais do desenvolvimento da aluna, comprometendo-se com sua freqüência às aulas da turma e da SIR (Sala de Integração e Recursos). Sofia precisa de apoio familiar no sentido de estimular sua auto-estima e sua motivação para avançar na aprendizagem.

A escola está fazendo a sua parte, mas é necessário que a família seja mais presente, orientando e promovendo a assistência à aula.

Percebe-se, mais uma vez, a preocupação higiênica com as crianças e a relação da família nesse campo. Ao falar em higiene, percorro as formas de como a sociedade, a partir do século XIX, investiu através do corpo médico, na “civilização” da população, tendo como alvo principal de proposição de seus ensinamentos a família. É possível aproximar da leitura desses pareceres, um pouco da história de como instituiu-se uma outra organização familiar, diferente da que víamos até os finais do século XVIII.

A partir do final do século XVIII e início do XIX, elabora-se, em diferentes países ocidentais, uma nova ordem familiar. No Brasil, até então, a organização das famílias estabelecia-se de forma pouco preocupada com a saúde e o bem-estar das crianças. Essa organização retratava a vida colonial que, abalada por problemas de contágios pelo pouco

tratamento da água e esgotos, epidemias, focos de infecção, tinha um grande número de mortes na população. De acordo com Costa (1999), com a chegada da Corte Real ao Brasil, essa situação inicia as modificações sociais. Com a Corte chegam, também, muitos aristocratas, comerciantes, famílias rurais que aumentam, significativamente, a população, e a solicitação médico-higiênica começa a se fortalecer cada vez mais. Assim, a higienização da população foi um dos marcos da Medicina. Essa higienização, no entanto, precisaria investir, com mais afinco, nas famílias, visto que, no período colonial, eram elas as principais opositoras do Estado, e os senhores de terras disputavam poderes e vantagens, diretamente e efusivamente, com os governantes. Quanto mais coesa a família, mais possibilidades de fortalecimento do seu poder ela garantia. Assim, ela se organizava em torno de si mesma, independente dos interesses do Estado. Conforme Costa (1999, p.47), nessa época, “formavam-se parentes e não cidadãos”. Vivia-se para sua família e seu fortalecimento social e latifundiário. Dando continuidade ao seu pensamento, o mesmo autor ainda relata que “os indivíduos estavam habituados a ver nos limites da casa-grande, as fronteiras do mundo”.

Outro mecanismo que predominava nas famílias senhoriais, além da dedicação dos seus membros a seus parentes, era a dependência em relação ao pai¹⁶⁷. Esse era visto como o agente do saber, o seu desejo era sempre o correto. A ele cabia a defesa da propriedade e da família, e essa, em troca, deveria manter-se fiel a seu patriarca. Interessante destacar que essa organização era característica de todos os tipos de famílias existentes na época: comerciantes, latifundiários, profissionais liberais, etc., todos seguiam os mesmos preceitos de vida, o que dificultava o convencimento do Estado sobre as mesmas para compreender que, sem esquecer a família, poderiam preocupar-se e organizar-se, conforme as necessidades do Estado.

Com isso, a Medicina investe, de forma ostensiva, nas famílias, com técnicas de persuasão que convencessem, da forma mais eficiente possível, a necessidade do auxílio das famílias na higienização da população. A esse conjunto de técnicas e táticas de investimento na higienização e reordenação das famílias denominou-se de “higiene familiar”. Tal dispositivo tinha como objetivo convencer as famílias de que elas não eram mais blocos únicos e indissociáveis, mas um grupo de pessoas formado por homens, mulheres, crianças,

¹⁶⁷ Segundo Foucault (1997, 2003a, 2003b) e Donzelot (2001) e seu livro *A polícia das famílias*, o chefe de família possuía sobre os que com ele conviviam um poder de controle e punição inquestionável: decidia sobre a carreira dos filhos, determinava as alianças que poderiam ser concretizadas (geralmente entre parentes, pois assim poderiam manter a fortuna e interesses políticos em seu meio familiar). Poderia, contudo, punir os membros da família, caso infringissem alguma lei determinada pelo patriarca. Na França, a *Lettres de cachet* permitia que a família, geralmente na voz do chefe, decidisse o tipo de punição que deveria ser destinada aos seus parentescos. O Estado, assim, concedia tal poder e realizava as punições e ordens determinadas. Encontramos, nestes dois autores, as transformações, nestas formas de punição, com base na lei do patriarca, a partir dos finais do século XVIII.

adultos, pais, filhos, mães, que, por sua vez, tinham e deveriam ocupar funções diferentes uns em relação aos outros. Através da submissão ao Estado, elas não teriam a perder, apenas a ganhar, em saúde dos adultos e da prole, promovendo a felicidade do corpo.

Numa aproximação ao que Foucault (2002d) discute sobre norma, percebe-se, nesse momento, um deslocamento de um terreno que, anteriormente, era composto pelo poder dos senhores de terras direcionados aos interesses exclusivos de suas famílias que se utilizavam do poder da lei, da repressão, do castigo, para um poder da norma que inicia um trabalho através, especialmente, do corpo médico-higienista, para o controle e normalização da população através de medidas coletivas. Essa normalização higiênica operou em consonância com a urbanização e consolidação do Estado Nacional. Era preciso que as famílias burguesas trocassem a vida pacata e fechada em seu clã para voltarem-se aos interesses políticos e econômicos do Estado.

Serão esses processos, também no Brasil, que se preocuparão com os índices de natalidade, mortalidade, taxa de reprodução, entre outras preocupações que a medicina higiênica tratará de investir sobre as famílias como meio de atingir, o máximo possível, o todo populacional. Nesse momento, no Brasil, vê-se constituir-se, em consonância com os modelos europeus, toda uma racionalidade estatal, preocupada em estabelecer uma economia política de governo, na tentativa de garantir o bem-estar da população, através da saúde e do controle da vida dos indivíduos. Para Foucault (1997, p.85-86), essa “polícia” dizia respeito às forças racionais de governo, e para gerir a população

é preciso, entre outras coisas, uma política de saúde que seja suscetível de diminuir a mortalidade infantil, prevenir as epidemias e fazer baixar as taxas de endemia, intervir nas condições de vida, para modificar-lhes e impor-lhes normas (que se trate da alimentação, do habitat ou da organização das cidades) e assegurar os equipamentos médicos suficientes.

Essas práticas inauguram um outro olhar sobre a sociedade que se expandirá, através da higienização familiar. Mas esse processo não se configura de uma forma rápida e contínua. Donzelot (2001), ao escrever sobre como se constituiu o governo através das famílias, descreve que, como estratégias de controle e de convencimento das famílias para a atenção e certa submissão aos desejos do Estado, empregou-se na Europa e no Brasil – com a colonização Portuguesa e a vinda da Família Real – o que o autor denominou de medicina doméstica, que tratava de atuar no núcleo da família, especialmente junto à mãe, convencendo-a de que seu contato com o filho era mais saudável do que o que vinha ocorrendo com as amas-de-leite. Neste sentido, Costa (1999) contribui ao nos apresentar

como o alto índice de mortalidade infantil estava relacionado aos poucos cuidados dos adultos para com as crianças. Os/As filhos/as dos pobres morriam com maior frequência ou eram deixados/as no que foi denominado de “roda”, aos cuidados de irmãs religiosas, em locais pouco adequados para o cuidado destes infantis, provocando, assim, um número alto de mortes em crianças. Essas mães, muitas delas escravas que mantinham relações com seus senhores, sem os/as seus/suas filhos/as, eram destinadas a amamentar os/as filhos/as dos seus senhores. Conta Costa (1999, p.168-169) que, aos médicos, não importava o destino dos/as filhos/as destas amas pobres, mas o futuro dos/as filhos/as da burguesia, destinados/as a serem amamentados/as por amas não aptas para tal função.

As escravas separadas à força de seus filhos, sofriam abalos morais que estragavam o leite com que deviam amamentar os recém-nascidos de elite. Ou, então, deprimidas e contrariadas, tratavam com má vontade, preguiça e crueldade as crianças de que se ocupavam. A morte das crianças pobres estimulava a vida das crianças privilegiadas.

A medicina doméstica, assim, direcionava-se, principalmente, às mães que recusavam a amamentar seus filhos, que “caíam em mãos de escravas relapsas e viciadas”, de acordo com Costa (1999, p.169). Os médicos higienistas viram que, na organização familiar vigente da época, a infância era nefasta, o pai, responsável direto pela manutenção de sua família, tornou-se um dos principais responsáveis pela situação em que se encontravam as crianças: não trabalhava e recorria aos escravos para seus ganhos, contribuindo para o círculo vicioso em que a família estava inserida. Ainda, gerava filhos/as ilegítimos/as, concorrendo para a mortalidade infantil. A mulher, submissa ao homem, não percebia sua importância junto à educação das crianças e, mesmo após a urbanização, a moda e as obrigações sociais a levaram a expor-se mais na sociedade, ocupando seu tempo e distanciando-a de sua prole.

Frente a essa situação, os médicos, em conjunto com o Estado, passam a compor forças para redirecionar a atenção para as crianças, percebendo-as como elementos importantes para o futuro melhor da sociedade e da própria família. Uma nova ordem familiar tornava-se necessária: o pai ficaria responsável pelo sustento material da casa e dos/as filhos/as e a mãe ganhava autonomia dentro de casa, ficando responsável pela educação da infância. Os/As filhos/as, assim, com uma nova organização da família, não seriam mais educados/as para servirem à família, mas para serem úteis para a humanidade. Emerge, desse modo, uma forma de vigilância da família pelo Estado, através dos médicos, que passam a freqüentar com mais constância o núcleo familiar e uma vigilância da família sobre a criança.

Para tanto, elaboram-se estratégias para a normalização familiar, dentro de uma nova ordem médico-higienista, que, ao atingir as famílias, objetivava em medicalizar o todo da população. Nesta manobra higienista, são utilizados, como recursos, a invenção do amor à pátria e o amor da mãe pelos/as filhos/as. O patriotismo seria exaltado, principalmente, a partir da adolescência, período de descobertas sentimentais que poderiam ser canalizadas com a ajuda da mãe, desde a tenra idade de seus/suas filhos/as, de forma que se tornassem cidadãos/ãs dedicados/as e úteis para a sociedade. A mãe torna-se a mediadora entre educação da família e do Estado. O papel da mulher, nesse contexto, modifica-se significativamente e passa de reprodutora dos bens do marido para contribuinte de produção de riquezas para o país. Interessante pensar que essas funções atribuídas à nova família, no mundo moderno, não tratavam de salientar apenas os atos nocivos dos adultos em relação aos/às filhos/as, sobretudo, organizavam uma forma de propor novas maneiras de educação como em uma descoberta de virtudes e possibilidades para trazer à luz, pelas mãos dos médicos, melhores formas de viver mais e feliz. Esses elementos regulamentadores, conforme Foucault (2002d, p.302), articulados com mecanismos disciplinares, constituirão toda uma norma que introduzirá as condições de possibilidade para a emergência da sociedade de normalização “em que se cruzam conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”.

A casa higiênica, outro instrumento de acesso médico ao núcleo familiar, surge como mais um meio de tentativa de romper a família clássica e seus hábitos considerados anti-higiênicos em favor da mulher e da criança, pois a higiene surgia como a solução para as condições de insalubridade em que as mulheres e crianças viviam em suas casas. Lugares fechados, sem ventilação, escuros, propícios ao acúmulo de doenças, colocavam em risco a vida de mães e filhos/as que, dificilmente, saíam de dentro da casa. O/A escravo/a, alvo também da medicina social, representava riscos para a higiene, utilizada como tática médica. Esta era deflagrada como importante para a produção de sujeitos livres, trabalhadores e perfeitamente saudáveis biológica e moralmente, fato que não ocorria com os/as escravos/as. Esses/as passaram a ser motivo de perigo para a higiene familiar e serviram de argumento da Medicina para o fortalecimento dos laços familiares. Assim, a família abastada deveria cuidar-se dos perigos que os/as escravos/as lhes acometiam. Eram considerados/as alvos de doenças, de promiscuidade, ao permanecerem dentro das casas em contato com as famílias. Sua condição era uma ameaça e resistência ao poder normalizador. No entanto, por sua situação social, as condições higiênicas da família, rica e branca, não poderiam estender-se aos/às negros/as escravos/as. De úteis passaram a ser percebidos/as como nocivos/as à família

e à sociedade, à medida que a Medicina apresentava-os/as como fonte de doenças orgânicas.

Dessa forma,

a virulência na condenação do escravo ocupou uma posição extremamente importante nas manobras do poder médico. Ela foi ponto de apoio para a normalização da família, em vários sentidos. A escrava foi usada contra a mulher; com o objetivo de culpá-la e torná-la responsável pela infelicidade, doença e morte dos filhos. Foi, também, usada como lente deformadora da conduta sexual dos homens, que passaram a ver em seu corpo o perigo das doenças venéreas e da degeneração da prole. Enfim, escravos em geral e mulheres foram manipulados de modo a criar na família repulsa à sua própria casa que, de lugar de abrigo e proteção tornou-se, com a higiene, local de medo e suspeição (COSTA, 1999, p.122-123)¹⁶⁸.

A casa deveria obedecer a certas regras de organização e distribuição: os cômodos deveriam estar de acordo com o número de pessoas que ali moravam. Ambientes ventilados, bem distribuídos, separados adequadamente entre adultos e crianças, homens e mulheres, solteiros e casados, tornava-se condição necessária de higiene e saúde. Com isso, investe-se, também, nas vestimentas que deveriam estar de acordo com o sexo, tamanho e idade da pessoa que as usavam. Aos poucos, a Medicina integra o núcleo familiar, contribuindo na reorganização das idéias a respeito da saúde e do bem-estar, ao mesmo tempo em que seu trabalho ganha força e “sucesso” ao transformar cada sujeito agente de fiscalização de si e dos outros. Será através da casa que se investirá na inspeção da saúde, no controle das doenças e na vigilância moral.

Toda esta composição de idéias, em torno da higienização e nocividade das famílias, serviu como passaporte para que a Medicina investisse na educação da infância¹⁶⁹. Assim, a higiene define, também, que os pais deveriam educar seus filhos, desde muito cedo, pois esta época da vida era percebida como momento adequado à “domesticação” e civilização. O corpo dócil e inocente do infantil era propício aos ensinamentos dos adultos. Era uma “Pedagogia Higiênica” que, conforme Costa (1999, p.175), através da criança, procurava atingir o adulto. O mesmo autor destaca que “o interesse pela criança era um passo na criação do adulto adequado à ordem médica”. Inicia-se, dessa forma, no século XIX, uma forma de educação do corpo da criança através, primeiramente, da família associada a uma forma de

¹⁶⁸ De acordo com esse mesmo autor, essa idéia higienista, propagada pela medicina social, trouxe inúmeras discussões, inclusive em espaços políticos, como, em 1823, com José Bonifácio representando a Assembléia Constituinte, na qual declamava os perigos da permanência dos escravos nas casas das famílias consideradas de bem, fortalecendo o discurso da promiscuidade, da falta de honra e religião desses indivíduos, em sua fala, reduzidos a brutos animais. Essas notas de Costa (1999) podem-se encontrar em Gilberto Freyre, no livro *Casa Grande e Senzala*, de 1963. Esses discursos, segundo esses autores, podem representar, de certa forma, algumas das idéias abolicionistas da época.

¹⁶⁹ Para ler mais sobre a higienização da infância e o governo das famílias, com a mesma matriz teórica aqui utilizada, sugiro CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*. De crianças na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

disciplina que encontramos em Foucault (2002b): não será mais preciso o castigo físico, as repressões exaustivas que, anteriormente a este período, consumavam acontecer. Esta nova forma de compreensão da educação exigia da família uma constante educação sobre si para que pudessem atingir as crianças de forma quase invisível e imperceptível a elas. A constituição de hábitos civilizados, controle do corpo e das idéias morais e intelectuais, passam, como afirma Foucault (2002b, p.177), por um conjunto de “técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos”. Nada mais propício do que atingir os objetivos do Estado e da medicina higiênica através da família¹⁷⁰.

Aos maus cuidados, às doenças da criança, aos maus hábitos nelas existentes, a medicina higiênica utilizava-se de mecanismos de culpabilidade dos pais quanto à educação de seus/suas filhos/as. Com isso, a Medicina buscava argumentos para a educação dos pais, apresentando a criança como um ser em evolução e que, portanto, precisa dos cuidados dos adultos para crescer forte, saudável e moralmente bem educada.

Para que tal preocupação dos pais em relação aos/às filhos/as fosse significativa e eficaz na educação das crianças, investiu-se nas formas de casamento entre homens e mulheres. Aos poucos e, também, através de publicações da época¹⁷¹, argumentavam os médicos higienistas contra os casamentos decorrentes de interesses econômicos, que se transformavam em investimentos no mercado, que geravam uniões infelizes, que causavam problemas na educação dos/as filhos/as, vendo nos pais uma relação de má-educação e desprezo um pelo outro e pela própria criança que geravam. Sobre ela não dedicavam nenhum tipo de ternura fraternal. Nas uniões consangüíneas, habituais na mesma época, para que a fortuna da família não saísse dos contornos familiares, diziam os médicos que poderiam causar sérios problemas de saúde às crianças que viriam a nascer:

É geralmente reconhecido que as uniões entre membros próximos da mesma família só produzem pelo tempo adiante filhos fracos ou viciosamente organizados; e que o cruzamento das raças é, em uma palavra, o verdadeiro meio de tornar mais bela a espécie (VIANNA apud COSTA,1999, p.220).

¹⁷⁰ Foucault (2002a) apresenta como a família deixa de ser percebida como elemento de poder e soberania e passa se constituir como instrumento de poder do Estado, através de investimentos higiênicos sobre seus membros. A estratégia será fazer viver, o máximo possível, seus integrantes e, conseqüentemente, a população. Diz o filósofo: “quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar” (p.289).

¹⁷¹ Em Costa (1999), encontramos muitas citações de teses no campo da Medicina, datadas do século XIX, e realizadas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, tratando de pesquisas que direcionavam seus argumentos para as formas de constituição familiar e os prejuízos decorrentes de algumas uniões para os filhos que viessem a ter.

Dessa forma, tornou-se investimento o casamento higiênico que traria a solidez da família e a proteção dos/as filhos/as. Uma família amorosa trataria de fazer valer não apenas a simples procriação com a preocupação com o passado, mas a preocupação com o futuro, com o que poderiam oferecer, material e moralmente para as crianças, futuros/as cidadãos/ãs bem formados/as.

Percebe-se, assim, a constituição de uma forma moderna de compreender o papel da família na educação das crianças. Surge, então, uma moderna forma de governar os sujeitos para que se tornem autonormalizados, à medida que sabem, cada vez mais, através das influências dos discursos dos/as especialistas, como deveriam portar-se pai, mãe e filhos/as para a produção de uma família feliz e útil ao Estado pelo seu trabalho e educação.

A modernidade, dessa maneira, adentra o século XX, aprimorando, reestruturando, refazendo, reconfigurando, conforme tempos e espaços sócio-político-industriais, estratégias biopolíticas de controle e normalização social. As escolas são transformadas, cada vez mais, em pólos de higienização moral e intelectual, através de suas práticas escolares, em conjunto com instituições de saúde que investem na propagação de bons hábitos para uma vida mais saudável¹⁷², investindo na família como grande aliada para a educação das crianças.

Klaus (2004), em sua pesquisa, afirma que para o governo já não basta que as crianças freqüentem a escola: é preciso que todas também estejam aprendendo. Para tanto, as famílias são, freqüentemente, atingidas por saberes de especialistas que lhes dizem o que devem fazer e como devem agir em relação aos/às seus/suas filhos/as. Psicólogos/as, pedagogos/as, psicopedagogos/as, psiquiatras, médicos/as, assistentes sociais, entre outros/as especialistas, promovem a eficácia do

controle sobre as crianças e sobre suas famílias; dividem-se responsabilidades no que diz respeito à educação das crianças; instrumentalizam-se estas famílias, o que, segundo esta lógica, é fundamental tanto para a família quanto para a vida no interior da comunidade (KLAUS, 2004, p.155).

Essa amorosidade familiar definiu, no decorrer dos tempos, as funções entre homem e mulher no núcleo familiar e a mulher passa a ser reconhecida como o ser naturalmente sentimental¹⁷³ e propício à educação infantil. A afetividade, o sentimentalismo, a fragilidade

¹⁷² Em Rocha (2003), encontramos uma discussão aprofundada sobre a higienização dos corpos, a partir de análises de documentos de escolas, postos de saúde, secretaria de saúde, no período de 1918-1925, no Estado de São Paulo.

¹⁷³ Alguns médicos da época chegaram a publicar teses, ditando os motivos científicos da fragilidade feminina. Costa (1999, p.235) cita o estudo realizado por José Joaquim Ferreira Monteiro Barros, em sua tese *Considerações gerais sobre a mulher e sua diferença do homem e sobre o regime que deve seguir o estado de prenhez*. Realizada, no curso da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1845, onde elabora a idéia do Dr.

eram características inerentes ao sexo feminino. Amar e ser amada era o destino da mulher. Assim, conclui-se que ela nascera para o casamento e a maternidade. Naturalmente, dedicaria seus afetos aos/às filhos/as e marido.

Na segunda metade do século XIX, percebe-se um aumento significativo de adequação das famílias aos ensinamentos médicos. Com a urbanização cada vez mais exacerbada e os costumes europeus – com a vinda da Corte – mais disseminados no Brasil, as famílias passam a acreditar que seus/suas filhos/as necessitavam de instrução para uma boa formação. Cada vez com mais eficiência e controle do Estado, cada membro toma seu lugar no núcleo familiar. A disciplina do Estado, através da família, torna-se cada vez mais eficiente em meio à população.

Atualmente, as práticas escolares trazem, em certa medida, essa produção da família amorosa, dedicada, preocupada com a saúde de seus/suas filhos/as, propondo, através de diferentes mecanismos, o que e como os/as familiares devem agir, o que devem sentir em relação às crianças. Vemos isso em algumas frases colocadas nas fichas de Acompanhamento e Informações nos dossiês examinados. Nesse caso, a informação “higiênica” está direcionada a todas as famílias, independente da condição de aprendizagem em que seus/suas filhos/as encontram-se.

Ano 2003

“Devemos incentivar as crianças e os jovens a valorizarem e expressarem sentimentos de altruísmo, respeito pelos outros, solidariedade e participação social se queremos ter paz no futuro”.

“Verifique se, ao educar, há amor junto com disciplina. O amor sem lei gera desequilíbrio emocional, o excesso de lei gera revolta e violência”.

Ano 2004

“Educar é uma tarefa de todos. Quando a família participa da educação das crianças, elas podem sair-se melhor na escola e na vida”.

Anos 2004 e 2005

“Por uma cultura da paz e não-violência”¹⁷⁴.

A escola, dessa forma, assume, através de uma rede estratégica, o papel de educar a todos/as. As práticas escolares são constituídas e operacionalizadas na definição e produção

Gall, ao dizer que “as observações anatômicas do Dr. Gall confirmam tão bem esta diferença primeira que estabelecemos entre o moral do homem e da mulher. Com efeito, Gall observa que as mulheres têm, geralmente, a cabeça mais volumosa na parte posterior e a frente mais estreita; e sabemos que ele atribui às partes posteriores do cérebro às faculdades afetivas, e às partes anteriores às faculdades intelectuais”. Daí que deduziam a mulher como naturalmente inclinada à afetividade e mais frágil física e intelectualmente.

¹⁷⁴ Destaco que essa frase esteve presente nos relatórios de avaliação, devido ao projeto *Educação para a Paz*, onde diversas atividades para as famílias e alunos/as foram pensadas e efetivadas durante o ano de 2004.

de um modelo familiar higiênico, preocupado com seus/suas filhos/as e o desenvolvimento humano que garanta a paz no mundo. À medida que os/as alunos/as destoam desses encaminhamentos, conforme se percebe que as famílias não apresentam as características desejadas, ou seja, quando não cuidam adequadamente de seus/suas filhos/as; quando não valorizam os sentimentos de altruísmo, solidariedade, nem mesmo participam da educação das crianças, deixando-as à revelia de seus ensinamentos, outras estratégias são definidas para a captura e governo das famílias. Tais características são registradas e encaminhadas aos especialistas competentes para entrar em contato com as famílias e indagar-lhes os hábitos e comportamentos das crianças em casa. Através de comportamentos, atitudes, hábitos, vestimentas e organização do material os/as profissionais concluem o tipo de cuidados que devem ser dedicados aos/as alunos/as. Assim, a família está imersa, diariamente, em uma rede de vigilância e controle, através dos indícios apresentados por seus/suas filhos/as. Uma criança com atitudes ou aprendizagem “anormais” pode representar uma composição familiar também anormal. Portanto, a normalização familiar deverá provocar resultados positivos na aprendizagem da criança.

Proponho, ainda, um outro raciocínio em relação a como as práticas escolares operam na direção de buscar na família as causas da anormalidade do/a aluno/a. Foucault (2002c) apresentará a noção de “estado”, em que a Psiquiatria definirá a anormalidade não simplesmente como uma doença, mas como um fundo causal que podem favorecer o aparecimento de doenças. O “estado” não se encontra em indivíduos normais, já que, segundo o autor, “o estado pode produzir qualquer coisa, a qualquer momento e em qualquer ordem” (FOUCAULT, 2002c, p.397). Ou seja, todo tipo de desvio ou patologia pode ser produzido a partir de um estado. A condição de não-aprendizagem, poderíamos entender, então, seria algo que se manifesta, para a Psiquiatria, a partir de um “estado” que permite a liberação daquilo que deveria ser controlado, limitado, um déficit no desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, esse “estado” somente será compreensível, a partir da avaliação de uma origem. Assim, ele será colocado dentro de uma série capaz de produzi-lo e justificá-lo. Assim, o corpo que manifesta certo/s tipo/s de estado, só poderá estar marcado por outro corpo que o produziu. Que corpo é esse? O corpo dos pais, a hereditariedade familiar. Conforme Foucault (2002c), esse estudo da hereditariedade, que dará definições para os estados anormais, constitui uma “metassomatização”, ou seja, a existência de desvios ou patologias em membros familiares – os possíveis causadores dos estados de anormalidades em seus descendentes – não serão imediatamente correspondentes às doenças ou desvios presentes na família. Uma doença ou outro desvio qualquer poderá causar uma outra reação, poderá ser o vetor para outras

anomalias. Ainda, a Psiquiatria dirá que não apenas a doença será produtora de estados, mas outros comportamentos, vícios e “defeitos”.

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 delinquente. Por outro lado, esse laxismo causal que é dado à hereditariedade permite estabelecer as redes hereditárias mais fantásticas, ou em todo caso, mais maleáveis. 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 (FOUCAULT, 2002c, p.399).

Para ilustrar como essa compreensão acompanha a formação das professoras que trabalham com essas crianças escolarizadas, apresento um registro do dossiê de *Luís*, no qual o parecer da Equipe Diretiva e a professora que trabalhou com ele no Laboratório de Aprendizagem emitem seus pareceres para encaminhamento à Sala de Integração e Recursos:

EQUIPE DIRETIVA - O Luís é um aluno agitado e inquieto. Desde o ingresso na escola em A10, em 2003, suas atitudes chamam a atenção dos professores. Possui uma família bastante desorganizada e comprometida com aspectos emocionais passíveis de tratamento. A mãe parece ser alcoólatra, o irmão de 15 anos viciado em drogas, inclusive roubou objetos da própria casa para vender e adquirir drogas. O aluno vive com sua família uma constante incerteza, muitos medos e agitação. A mãe é pouco ou quase nunca presente à escola e foi bastante agressiva algumas vezes em que veio. Tentamos fazer alguns encaminhamentos do aluno, mas a mãe não procurou recursos.

LABORATÓRIO - O aluno estava tendo problemas de frequência à escola, a Equipe já entrou em contato com a mãe e a avó. A mãe de Luís é alcoólatra. A família demonstra grande desorganização.

O que vemos nesses registros? Um encaminhamento que demonstra a preocupação com o atual estado de anormalidade de *Luís*, que é remetido aos desvios comportamentais da mãe da criança e à forma de organização da família, pois tudo indica que essa família está muito “desorganizada”. Poderíamos, portanto, entender que o alcoolismo, a agressividade da mãe e a desorganização da família poderiam ser causas do estado de *Luís*. O corpo da mãe alcoólatra e agressiva, do irmão drogado e do pai ausente e permissivo (pois, como poderemos ver no excerto logo a seguir, esse é silenciado, e a mãe, quando presente na escola, solicita que o chamem) são corpos representativos que carregam as possíveis causas do estado anormal de *Luís*. Ouso, ainda, dizer que esses argumentos escolares, que nos levam a pensar sobre os “problemas” de *Luís*, aproximam-se do que problematizei, no segundo capítulo, sobre a eugenia e os discursos higienistas. Poderia, talvez, aqui, afirmar que esses discursos escolares carregam marcas dos saberes que encontraram, no século XIX, a eugenia como solução das

anomalias que alguns indivíduos apresentavam, tornando-se um risco para a saúde da população. Assim, os alcoólatras, os alienados, os viciados deveriam ser controlados, em suas uniões, para que não viessem a gerar crianças com diferentes patologias ou outros desvios¹⁷⁵.

27/03/03 - A mãe relata que o pai trata o mesmo como bebê, por isso essas atitudes, sempre fazendo as suas vontades. Ainda dorme com os pais (no meio deles). Toma mamadeira e chupa bico ainda. Mãe pede que chamem o pai para conversar sobre essas atitudes com seu filho.

23/10/03 - A mãe pediu que chamassem o pai mais uma vez. O mesmo não quer que o filho seja corrigido, pois o acha muito pequeno e não acredita que faça todas essas coisas.

Novamente, acredito pertinente mostrar como Foucault (2003c, p.117) apresenta o caso de Pierre Rivière dentro do contexto da hereditariedade:

A família de Rivière não era unida. Sua mãe, de um gênio obstinado, imperioso, impertinente, fazia há muitos anos seu pai infeliz. Este era, constantemente, importunado, não tendo quase nunca descanso [...] uma maldade tão freqüente, uma excentricidade tão grande, que, apesar de tudo que fazia seu marido sofrer, este não podia odiá-la, pois reconhecera, há muito tempo, que seu cérebro estava perturbado, e que ela não era dona de suas ações. Enfim, o irmão de Rivière é quase que completamente idiota, a tal ponto que o cura de sua paróquia desistiu de fazê-lo comungar, na absoluta impossibilidade que encontrou de fazê-lo compreender as mais simples verdades da religião.

Não fiquemos, pois, espantados se daqui a pouco virmos Rivière entregar-se às ações mais extravagantes, e se nele notarmos o cunho exterior da loucura, visto que sua origem e consangüinidade com tantos loucos explicam de resto a existência nele desta cruel doença.

Trago esse excerto como forma de aproximar algo que, no século XIX, começou a se constituir como objeto da Psiquiatria para o estudo, prevenção e cura de patologias e desvios caracterizados como estados oriundos de patologias ou outros desvios encontrados na família. Essa forma de compreensão da anormalidade dos/as escolares é visível nos modos de escrever o encaminhamento de *Luís*. Reconfigurado, escrito em um contexto diferente daquele em que Foucault (2003c) analisa, com outros médicos psiquiatras, o comportamento acometido por

¹⁷⁵ Creio ser importante destacar que o processo eugênico no Brasil passou por diferentes momentos e variou conforme as escolas médicas nos Estados do país. Segundo Schwarcz (2004), nos anos 30, o discurso eugênico ainda era forte no Brasil. A escola baiana de Medicina tratará a eugenia como forma de regeneração da raça. Não se discriminava a miscigenação e pregava-se o exercício físico como solução para o fortalecimento da raça. Porém, condenavam-se os casamentos entre pessoas que carregassem alguma doença ou desvio considerado contagioso, como a tuberculose, o alcoolismo, a loucura, entre outros. No entanto, a escola do Rio de Janeiro, acreditava que, além de evitar a miscigenação, era preciso separar a população entre os “regeneráveis” – incentivados a casamentos desejáveis, educação e práticas esportivas – e “não regeneráveis” – aos quais previam a eliminação natural (alguns médicos da escola baiana corroboravam essa idéia) ou a esterilização (não efetuada no Brasil), mas que tinha como modelo os projetos de países como Estados Unidos, Suíça e Dinamarca. Todas essas idéias, divulgadas em livros, teses, pesquisas, revistas da época, suscitaram quadros de exclusões e hierarquias sociais, evidenciando o surgimento de movimentos e idéias de diferentes setores da sociedade, os quais promoveram, desde o século XIX, (re)discussões sobre o caráter da identidade e singularidade local.

Pierre Rivière, as falas sobre *Luís*, em certa medida, condenam a hereditariedade e a organização familiar como duas das possibilidades de manifestação dos problemas de aprendizagem do aluno.

Antes de encerrar essa seção, gostaria de chamar a atenção para como, nesse último excerto apresentado, a mãe é chamada para que saiba o que *Luís* faz na escola e quais as condições de sua escolaridade. A mãe, de certa forma, ainda representa a figura de amor e cuidados com os/as filhos/as. Não apenas nesse dossiê, mas durante todas as análises, percebemos a imagem materna como responsável pela saúde dos/as filhos/as. Desde *Mariana*, na sala de aula, que afirma ser a sua mãe a convencedora de que ela deveria copiar para poder conversar depois, todas as conversas foram registradas com as mães das crianças. Podemos entender, então, como a mãe (e outros familiares) é constituída nas práticas escolares como um sujeito possível de ser normalizado para que possa atuar de forma saudável junto aos membros da família.

Por outro lado, essa mãe encontra, na escola, um meio para cercar-se de atendimentos à sua família na tentativa de corrigir os atos do pai, considerados prejudiciais em relação ao filho. Ao insistir que chamem o pai, ela toma a escola como um auxílio para a sua atuação em casa. As especialistas da instituição, ao conversarem com o pai, poderão, talvez, auxiliá-la a cuidar das crianças, ensinando a esse pai quais as melhores formas de educar seu filho.

Assim, a escola, ao tornar-se reconhecida como a instituição legitimada de educação e prevenção de riscos para as crianças (e famílias), utilizar-se-á de mecanismos, também legais, para acionar as famílias em prol do bem-estar das crianças. Abaixo, um bilhete encaminhado à família de *Henrique* para que compareça à escola e cumpra com suas obrigações em relação ao filho.

ESCOLA	
SENHORES PAIS:	
Solicitamos sua presença na escola no dia__ / __ / __, __ feira, às __ horas, para tratar assunto relacionado ao/à seu/sua filho/a____ do ____ ano do ____ ciclo. Comunicamos, ainda, que a entrevista será com a____. Procurem respeitar o dia e horário marcados. Caso não possam comparecer, agendar nova data pelo telefone____, no horário das____ com a ____. Lembrem-se de que o comparecimento ao chamamento é <u>obrigação legal</u>. O não-comparecimento é visto como omissão de responsabilidade da família perante a escola, conforme orientação dada pelos Conselhos Tutelares e Ministério Público. OBS.: Se necessário, forneceremos atestado.	
Assinatura do responsável	Atenciosamente
_____ Data ____ / ____ / ____	_____ SOP

Visibilizamos, através desse bilhete, alguns dos instrumentos de normalização familiar que podem ser acionados, neste caso, através de meios legais de proteção à criança e ao adolescente. Meios legais que se utilizam, como reconhece Donzelot (2001), das mãos do/a educador/a e dos saberes psiquiátricos, psicológicos, pedagógicos, psicanalíticos para normalizar o corpo infantil. Este autor nos apresenta uma genealogia de como a normalização familiar foi-se constituindo através de instituições que investiam no bem-estar da infância. Este estudo nos permite entender como a escola e outras instituições sociais, através da tutela, instauram práticas com agentes sociais e educadores/as, com a preocupação de agir junto à família, para a proteção/prevenção de delitos de crianças e adolescentes, para que não se transformem em infratores e delinquentes.

Esta prática começou a se configurar, a partir do final do século XIX, como uma forma de controle da população, pois, com a industrialização, passa a existir um maior cuidado sanitário e médico em relação aos indivíduos, em que a instalação de instituições que cuidassem e educassem a infância seria um dos caminhos para a normalização da família e controle social¹⁷⁶.

No bilhete apresentado, encontramos uma forma de representação dessa preocupação em manter o controle sobre os indivíduos, sua aprendizagem e desenvolvimento, através do

¹⁷⁶ Sobre a relação família-escola e uma análise mais extensiva sobre genealogia que Donzelot realiza, ver KLAUS, Viviane. *A Família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre, UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

investimento na família. Para tanto, traz, para junto da escola, os saberes de outras instituições de regulação, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público, órgãos de responsabilidade jurídica e pedagógica, que têm a função de atuar junto às demais instituições de cuidado e educação da infância e adolescência. Uma *polícia das famílias*, como bem nos apresenta Donzelot (2001), instrumentalizada por um conjunto de saberes que investe na organização e normalização familiar e apresentada como a forma mais eficaz de gerir a população.

Assim, o dispositivo de aliança família-escola, a que tenho me referido, se encarrega de criar laços de responsabilidades entre pais e escola. Narodowski (2001), no seu trabalho sobre como a conformação da Pedagogia Moderna, que investe sobre o corpo infantil, pedagogizando a infância, apresenta dois pontos de constituição de saberes sobre a infância, os quais se institucionalizam, através de dois dispositivos: um da aliança família-escola e outro das regras de civilidade. A aliança família-escola se estabelece com o ingresso da criança na escola. A partir deste momento, saberes serão extraídos, à medida que o contato com a criança e com sua família vai-se tornando cada vez mais próximo da instituição escolar.

Já as regras de civilidade, inicialmente apresentadas no livro de Erasmo de Rotterdam, intitulado *La civilité puérile*, são representadas na obra de Elias (1994), acompanhadas da análise do que se entenderia por boa educação e, a partir dos séculos XVII e XVIII, irão conformar um certo discurso pedagógico que cada vez mais se instalará nas instituições escolares. Comportamentos, como boa vontade, atitudes, docilidades, serão valores que a Pedagogia Moderna se preocupará em destacar, através de manuais, livros, cartilhas a serem usadas nas práticas escolares. Categorias do que é ser um bom ou mau aluno estarão num “campo de referência concreto [cujos] olhos que observam” (NARODOWSKI, 2001, p.125) devem se ater.

Os registros, aqui apresentados, podem representar uma das formas de como estas relações de produção de civilidade e aliança família-escola se aproximam e se estabelecem na atualidade com outros discursos. Entretanto, não apenas a normalização familiar se destaca como um componente da composição das forças, mas, também, as professoras, envolvidas nesse contexto das práticas escolares, tornam-se peças importantes para que as forças se articulem e formem uma rede disciplinar eficiente. Sem a normalização do corpo docente, não seriam possíveis os investimentos na família e, assim, o conseqüente estabelecimento de meios estratégicos para a normalização do/a aluno/a posicionado/a como não-aprendente. Será preciso que os discursos médico-higienistas, pedagógicos, psicológicos, entre outros, convençam os/as professores/as de que eles/elas são elementos fundamentais na educação das

crianças, portanto, sua atuação, dedicada aos infantes, será imprescindível na composição das forças das práticas escolares.

7.2 A PRODUÇÃO DA PROFESSORA DEDICADA¹⁷⁷

Combinando as forças de ação sobre as famílias, está a produção moral e intelectual do/a profissional que deverá trabalhar com as crianças encaminhadas para a instituição escolar. Na História da Educação, poderemos perceber como a educação institucional articulava-se com a produção da família higiênica que, ao direcionar seu olhar e atenção para a saúde e educação moral das crianças, passam a procurar meios que favoreçam e auxiliem nessa educação. Assim, além do médico higienista que costumava acompanhar, no interior da família, a saúde e bem-estar da mesma, orientando quanto à educação das crianças, os internatos passaram a ser uma boa opção na educação dos/as filhos/as, alastrando-se pelo país, conforme aumentava a população. Para a eficiência deste dispositivo da higienização, definiu-se uma regulação intelectual e moral sobre as crianças.

Costa (1999) nos apresenta que essas deveriam ser educadas intelectualmente com o aprendizado gradualmente organizado, pois se acreditava que o esforço excessivo do intelecto poderia trazer prejuízos desastrosos como a loucura, a desatenção para outras partes do corpo que deveriam ser cuidadas da mesma forma: hipertrofia, cefaléia, melancolia, entre outras reações. Uniram-se às formas antigas de ensino no Brasil¹⁷⁸ e passaram a controlar o que ensinar, levando em consideração a idade e a gradualidade de ensino. Entretanto, essa graduação do ensino não dizia respeito à preocupação com a aprendizagem escolar, mas com preceitos morais, pois a criança ou o/a jovem, que desenvolvia excessos intelectuais, poderia ficar debilitado/a fisicamente ou mole e sedentário/a, cujo resultado seria o interesse por leituras obscenas e conseqüente masturbação. Assim, a preocupação da aprendizagem intelectual definia-se por uma luta dos adultos contra o desordenamento moral e disciplinar.

Além destes focos de ensinamento intelectual, via-se, na figura do/a professor/a, alguém destinado/a moralmente para tal formação das crianças e dos jovens. O/A educador/a deveria representar um bom exemplo moral e sua função não poderia ser exercida apenas pelos

¹⁷⁷ Refiro-me indicando apenas o gênero feminino, pois as pessoas pesquisadas do corpo docente eram mulheres.

¹⁷⁸ A educação antiga no Brasil organizava-se em duas modalidades. Para os pobres, destinava-se o ensino profissionalizante, no qual ingressavam os jovens já na puberdade ou idade adulta. “Nessa idade, o jovem ia trabalhar com um artífice ou comerciante e, enquanto trabalhava, aprendia o ofício e habilitava-se para ganhar a vida autonomamente. Para os ricos, seus/suas filhos/as aprendiam a ler, escrever e contar em casa, sob a direção da mãe (quando esta não era analfabeta), de algum caixeiro mais instruído, de um mestre-escola ou de um padre. Ultrapassado este nível, ingressavam nos colégios religiosos, onde seguiam a carreira eclesiástica e de onde saíam para completar a formação universitária na Europa” (COSTA, 1999, p.195-196).

salários que ganhavam. É possível perceber essa máxima do educar nas palavras de Armonde (1874), citadas por Costa (1999, p.198):

O bom educador, o que se compreende bem a dignidade e a altura de sua posição, previne, muitas vezes, com uma palavra, um gesto, um olhar, muitos castigos. A vigilância constante e sabidamente benévola, a amabilidade respeitosa de que ele se reveste têm um poder mágico na manutenção da disciplina escolar. Se não possuir estas qualidades, se abandonar os educandos a si mesmos, tratando só de tomar lições e de distribuir castigos na medida das queixas; se não averiguar estas, temendo perder tempo; se, enfim, descer da altura de sua honrosa missão, usará muito freqüentemente da férula, castigo degradante, como todos os castigos físicos.

Através da “boa moral” do/a educador/a investia-se na educação moral das crianças. Esse/a educador/a, por sua vez, amoroso/a e dedicado/a à formação de um ser, cujos hábitos representassem sua servidão ao Estado, através do trabalho, da saúde e bem-estar, deveria ser alguém justo e solidário que não recorresse a punições físicas, pois estas somente degradavam a formação das crianças que, por medo, se tornariam mentirosas e hipócritas. Portanto, o/a educador/a deveria ser um sujeito moralmente afetuoso, de bons hábitos e muito paciente para que fosse capaz de transmitir os mesmos comportamentos às crianças e aos/as jovens.

Para a garantia dessa formação moral dos/as educadores/as, foram implantadas, no século XIX, no Brasil, escolas normais que tratariam de ensinar como se ensina. Embasando-se em preceitos europeus¹⁷⁹, o Brasil passa a investir nas Escolas Normais com interesses nacionalistas. A formação dos/as professores/as dava-se de forma extremamente simples. Além das disciplinas de Pedagogia e Legislação, as demais disciplinas eram aquelas que eles deveriam ensinar na escola primária. Essas escolas primárias eram procuradas por famílias da classe baixa da população e os mais abastados pagavam professores/as particulares para ensinar seus/suas filhos/a. Mesmo as escolas normais estando abertas para o ensino de homens pobres e mulheres ricas, segundo Chaman (2005), os primeiros, quando formavam, ficavam nas escolas até encontrar a oportunidade de outro emprego que lhes pagassem melhor. Os salários oferecidos constituíam-se fator praticamente predominante no afastamento dos homens dessa função. Nessa época, se lembrarmos, as famílias higiênicas, ao se reorganizarem, tinham, na função do homem adulto, esposo e pai, aquele que deveria suprir

¹⁷⁹ Segundo Chaman (2005) e Garcia (2002), a necessidade de preparação dos professores surgiu com a idéia Comeniana, no século XVII. Inspirado em idéias religiosas, para Comenius, o educador deveria ser alguém que aprendesse a ordem das coisas e o equilíbrio, inspirando a natureza regida por Deus. Os primeiros cursos de formação nasceram, na Alemanha, com o movimento Pestalozziano, que preconizava a educação nacional e a nova formação do professor. Porém, a primeira escola normal de que se tem notícia surgiu na França, em 1808. Essa “constituía-se num centro de princípios pedagógicos oficiais. Esse centro deveria promover uma diretriz básica para a transmissão de políticas e métodos educacionais que atendessem às necessidades do estado na expansão do ensino primário (CHAMAN, 2005, p.73). A *École Normale* expandiu-se por muitos países, inclusive no Brasil.

as necessidades dos seus membros familiares, e já a mulher seria aquela que amorosa e pacientemente cuidasse da educação dos/as filhos/as. Vinculado a isso, divulga-se o trabalho do magistério como algo que deveria ser ocupado, preferencialmente, por mulheres, já que essas carregavam, em sua constituição biológica, o afeto e o amor pelas crianças. “Ensinar crianças pequenas era um atributo feminino, era um trabalho de vocacionados a serviço da Pátria, os quais deveriam pautar suas ações no amor e na virtude e não nas recompensas materiais”, conforme Chaman (2005, p.77).

Assim, a Escola Normal passa a dar preferência para a formação de moças abnegadas dos bens materiais, pois essas eram, em sua maioria, moças de famílias nobres. Formava-se, assim, um estreito limite entre a vida doméstica e a profissão fora de casa, por elas aceitas e por suas famílias, pois, ao ser considerada uma profissão de vocação, elas eram as mais adequadas por terem tido uma educação privilegiada nos conhecimentos na escola secundária e, por serem de famílias ricas, não procuravam profissões que lhes rendessem um bom salário, situação que poderia desvalorizar seu nível social. Por considerar seu corpo docente como um conjunto de sujeitos vocacionados, a Escola Normal era, constantemente, reorganizada pelo Estado, de forma que suprisse as necessidades governamentais. Os/As professores/as passam, com o tempo, a aprender “Instrução Religiosa” e “Leitura Refletida da Constituição do Império”. Era um ensino moralizador que deveria ser aprendido pelos/as professores/as e transmitido, com a máxima eficiência, aos/às alunos/as. Complementa Chaman (2005, p.82):

Se a escola pretendia alargar sua circunferência, atendendo os filhos dos cidadãos-trabalhadores, seria necessário construir uma ética do profissional que a ocuparia. A virtude seria seu mérito, e seu papel, o de um vocacionado para uma cruzada civilizatória. A dignidade do ofício, a nobreza de sua missão, a exaltação do zelo, só comparáveis às causas religiosas e patrióticas, incorporaram a ética do ideal da professora.

Com essas idéias, percebemos como o/a professor/a, ao ensinar as crianças, e o médico higienista, ao ensinar as famílias a como manterem-se saudáveis e melhor educarem seus/suas filhos/as, preconizam a função do mestre pastor. Foucault (1997, p.82), ao escrever sobre o governo dos homens, utiliza a metáfora do pastor se ocupando de suas ovelhas. Afirmará ele:

O poder do pastor se exerce menos sobre o território fixo do que sobre uma multidão em deslocamento em direção a um alvo; tem o papel de dar ao rebanho a sua subsistência, de cuidar cotidianamente dele e de assegurar sua salvação; enfim, trata-se de um poder que individualiza, concedendo, por um paradoxo essencial, um valor tão grande a uma só de suas ovelhas quanto ao rebanho inteiro.

Essa maneira de governar aos outros se estende sobre as maneiras de cuidar de si mesmo. Serão os pastores os responsáveis pela educação dos integrantes de seu rebanho, à medida que possam pensar, refletir, governar suas atitudes para que se tornem exemplos de virtude e amor. Na mesma proporção, Foucault (1997) escreve que o pastorado amplia-se para outras funções, como os médicos, pedagogos, entre outros, cuja função caracteriza-se pelo ensinamento, cuidado e orientação de um grupo de pessoas.

É possível encontrar nas falas das professoras, representantes dos diferentes espaços e práticas, um investimento contínuo e sistemático sobre as ações das crianças e, também, o questionamento não apenas da criança, mas de suas ações, enquanto professora, em relação ao que está ou foi feito “pelos/as” alunos/as.

— Quando o aluno não vem, a gente vai atrás dele na sala de aula e manda bilhete. O Henrique, por exemplo, falta muito. Quando ele começa a faltar, tenho que ir conversar com ele e perguntar por que ele não vem, daí quase sempre ele diz: Ih! Tenho que lembrar.

— As crianças que freqüentam a SIR (Sala de Integração e Recursos) acabam construindo uma relação afetiva muito forte com a gente. Isso, a grande maioria. Algumas crianças, principalmente adolescentes, têm um pouco de resistência, pois elas acreditam que se sentem mais marcadas na escola por estarem freqüentando a “Sala”. Muitas crianças não querem mais sair e outras ainda precisam de um trabalho de desligamento afetivo. Não concordamos muito com isso, porque nós pensamos que todos os espaços da escola têm que trabalhar estas relações com os alunos.

— Geralmente, quando o aluno sai da SIR, a gente encaminha de volta para o Laboratório para que o trabalho especializado continue.

— Ao entrar na SIR, as crianças chegam “espedaçadas” insistindo em dizer “não sei”, “não faço”, “não consigo”, “sou burro”, e a gente tenta fazer com que elas se sintam sujeitos aprendentes, capazes. Cada criança é um mistério. O que há de comum no início é o fato de todas dizerem “não sei”, “não posso”, “sou burro” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2004).

Afetividade, amorosidade, compreensão, busca, são sentimentos que a função desperta, promovendo, assim, uma forma de educação mais próxima e repleta de “bons resultados”. As práticas escolares, em conjunto com os saberes pedagógicos, atuam sobre as professoras, à medida que as posicionam e exigem das mesmas certas ações e respostas dos/as alunos/as que atendem. Para tanto, preocupam-se em fazê-las sentirem-se mais inteligentes, mais capazes, mais felizes para que elas, enquanto professoras responsáveis, também sintam-se mais realizadas, pois cumpriram com sua missão. Essa prática se repete na sala de aula e é expressada pela professora:

[...] muitas vezes, eles sentem dificuldades em algum conteúdo, mas em outro eles vão. Nem que não seja na escrita. Sei lá! Por exemplo, plural. Estou fazendo oral ali com eles. Eles sabem como é que é. Eles vão falando como é, embora na escrita a coisa fica mais em déficit. Em alguns momentos, uma folhinha diferenciada [...] eu procuro, assim, fazer um ajudar o outro. De repente, a forma como eles se falam ali, a intervenção deles é mais clara, às vezes, do que a minha. Às vezes, eu estou tentando falar de um jeito e vem outro da mesma idade e fala de um jeitinho que a coisa funciona mais e, principalmente, fazer assim com que eles façam sozinhos, tentar tirar essa coisa da insegurança. Muitas vezes, eu sou muito irônica. Quando eles perguntam assim: quanto é 5+3, professora? Aí, eu digo 97. Uma coisa bem absurda para eles irem se dando conta de que eles têm condições de fazer, porque eles têm muita insegurança. O *Henrique* nem tanto, porque ele não demonstra tanto, mas a *Mariana* tem muita insegurança. A *Sofia*, acho que por medo de tentar e errar, acaba não fazendo, por insegurança. Ajo, assim, no sentido de fazê-los verem que eles podem fazer. Vão tentando, tentando até conseguir (DIÁRIO DE CAMPO, 21/12/2004).¹⁸⁰

Como nos aponta Larrosa (2002, p.57), “a Pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc.”, mas deve ser vista como um elemento que produz formas de “experiência de si nas quais os indivíduos podem tornar-se sujeitos de um modo particular”.

A prática disciplinar não apenas visualiza o sujeito aluno/a, mas, também, produz uma posição de professor/a, a partir daquilo que o discurso pedagógico dos e nos Ciclos determina quanto ao que e como deve ser feito para que os/as alunos/as desenvolvam as habilidades referentes à aprendizagem. Assim, o ver-se e julgar-se também são direcionados aos/às professores/as. Walkerdine (1998, p.197), ao falar sobre as práticas da sala da aula, pontua como os discursos da Psicologia do Desenvolvimento produzem um certo posicionamento para a professora. Vai-nos dizer que “o sistema de regulação e normalização produz aquilo que conta como ‘boa pedagogia’”. Ele produz, portanto, aquilo que conta como “um/a bom/boa professor/a”. Nessa mesma direção, ainda, nos explica que os métodos de ensino determinam o que conta como conteúdo a ser ensinado, o que é ou não permitido no interior das práticas pedagógicas, ensinando aos/às professores/as formas de perceber os/as alunos/as e seus desempenhos escolares, assim como aprendem a se perceber em sua função, a partir dos resultados apresentados pelos/as alunos/as.

Na sequência da cena anterior, pode-se perceber uma dada forma de entender a aprendizagem dos/as alunos/as que exige determinadas respostas por parte das crianças, certos tipos de comportamentos que, segundo as profissionais, vão auxiliar no desempenho escolar, como o silêncio, a concentração, a seriedade. A própria fala da professora indica uma

¹⁸⁰ Trecho de entrevista realizada com a professora e transcrita para o Diário de Campo.

preocupação com os resultados a serem obtidos e representa os discursos pedagógicos, considerados como norma dentro da proposta trabalhada¹⁸¹. Porém, ao mesmo tempo em que essa relação de pastoreio se estabelece nas práticas, há uma auto-reflexão da professora em relação ao seu trabalho, e o sentimento de culpa toma lugar quando algo não ocorre como o previsto.

Sobre a avaliação dos/as alunos/as:

— É pensar para perceber o avanço deles. Eu procuro avaliar dentro deste avanço, só que em vista dos pré-requisitos da A30 para B10. Aquela função de trocar de ciclo [...]. A gente não pode fugir muito disso. Então, assim, na entrega das avaliações a gente conversa com as mães. Eu coloco que avançaram em alguma coisa e podem avançar mais. Só que para aquilo que a gente desenvolveu no ano do ciclo, daquilo que era esperado, eles ainda não conseguiram chegar lá. É que eles ainda estão construindo, mas estão com uma certa defasagem.

— Sempre partem do pré-requisito para o ano seguinte, tem que atingir na A30 o necessário para o próximo ano. Tem que atingir até porque a gente sabe que há uma seqüência, embora a gente tenha um olhar no primeiro ciclo de alfabetização [...]

— Claro, em muitos momentos, aquilo que a gente gostaria de fazer a gente acaba não conseguindo fazer. A gente acaba se perdendo no meio. Havia até o *stress* na sexta-feira, quando tu vinhas, e sempre tinha uma coisa diferente para fazer, sempre tem uma atividade diferente e a coisa meio que se quebrava porque, na verdade, a sexta-feira é o dia na semana em que eles já estão cansados também. Então, tinha aquela proposta ou vai olhar filme ou vai para o brinquedo, ou vai para a informática. Então, eles já estão com outro pique também. Já estavam ali a semana inteira “pau-e-pau”, fazendo várias atividades e, na sexta, eles já querem extrapolar um pouquinho. E claro que a gente se questiona: será que aquilo que eu fiz foi o melhor que eu podia ter feito? Será que eu consegui atingir? Porque, por exemplo, o *Henrique*, ele teve, embora toda a dificuldade que apresentou, demonstrou uma certa mudança; a *Mariana*, também; já a *Sofia*, por exemplo, não houve mudança. Então, a gente fica se questionando, onde é que está o X da questão? Que mais que a gente podia ter puxado, ter feito para conseguir que o *Henrique* mudasse esse quadro? (DIÁRIO DE CAMPO, 21/12/2004).

Um certo sentimento de culpa toma lugar no pensamento dessa professora que não entende o que aconteceu para que Sofia não aprendesse da forma como se esperava. Parece que se sente como se deixasse de fazer algo, porque, ao dizer: *o que mais poderia ter sido feito? Onde está o X da questão? Será que aquilo que eu fiz foi o melhor que eu poderia ter feito?*, assume uma posição de auto-reflexão, de autogoverno, que coloca em questão a sua função e as suas ações nas práticas de que faz parte. É possível dizer, ao ler as falas das professoras, que sua atuação se estabelece, a partir de um disciplinamento existente nas práticas escolares. Essas práticas, ao estabelecerem quadros normativos, orientações de como e o que deve ser feito em cada situação existente no contexto educacional, de como e quando devem ser preenchidos os pareceres, disciplinam e normalizam a professora em sua atuação

¹⁸¹ O trecho, a seguir, é parte da entrevista realizada com a professora e transcrita para o Diário de Campo.

com seus/suas alunos/as. Os saberes presentes, tanto nas orientações dadas pela Secretaria Municipal de Educação como no Documento Referência e nas diferentes práticas e vozes que compõem o contexto escolar, contribuem com a formação de um conjunto de saberes que deverão ser “utilizados” em sua atuação educativa. Contribui para essa análise Cardarello (1999, p.67), ao escrever que

ordenar, disciplinar, normalizar a verdade implica que o/a educador/a se arme de discursos específicos sobre a totalidade do diagnóstico e, tendo-os sempre à mão, estabeleça critérios para melhor utilizá-los no momento de sua atuação docente.

A professora, ao avaliar sua prática, se auto-revê em sua ação educativa e pronuncia formas de como poderia aprimorar o que faz, tenta encontrar as “falhas”, culpa-se pela não-aprendizagem dos/as alunos/as e tenta reconstruir sua ação para que se torne cada vez mais eficiente e normalizadora. No entanto, ao fazer isso, ela mostra-se enredada nas tessituras do poder de normalização disciplinar.

À medida que se estabelece o que e como deve ser esse profissional, subjetiva-se a professora pelos discursos da Pedagogia, pelas práticas que estão submetidas e pela compreensão do que significa o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Se prestarmos atenção na fala da professora, anteriormente apresentada, veremos que esses saberes instituídos sobre a função da professora estabelecerão que o sucesso ou o fracasso da criança representará o sucesso ou fracasso da professora. Conforme o que temos escrito em outros artigos,

cabe ao professor, portanto, a partir de seus conhecimentos, definir qual será a melhor decisão para a formação de seus alunos. Quase numa função de pastor que mantém uma missão a cumprir, ou seja, orientar seu rebanho, esse professor assume a responsabilidade do destino de sua turma e responde pelos “pecados” que possam ser cometidos em “seu” espaço (BARBOSA; CARVALHO, 2006b).

Com isso, quero apontar como a produção das professoras dedicadas ao ensino de seus/suas alunos/as não é algo dado naturalmente, mas compõe-se numa trama disciplinar que promove forças para a normalização dos corpos nas práticas escolares, ao mesmo tempo em que as práticas, em que estão inseridas, contribuem, nessa composição das forças, para produzir as professoras em sua ação cotidiana. O Documento Referência, ao definir atribuições ao corpo docente, contribui na produção de certo tipo de professora que irá avaliar-se, perceber-se e narrar-se, conforme as expectativas daquilo que está previsto para a sua função. As professoras, anteriormente citadas, de certa forma, posicionam-se, conforme os saberes pedagógicos que dizem como deve ser uma boa professora, consoante àquilo que a

proposta por Ciclos de Formação espera que ela ou suas colegas realizem até o final do ano letivo. Vejamos como a Secretaria Municipal de Educação percebe a atuação da professora junto aos/às seus/suas alunos/as:

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar, juntamente com eles, seus conflitos, invenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade (PORTO ALEGRE, 2003, p.9)¹⁸².

Sua função pastoral, nessa citação, se apresenta como aquele ser que, ao compreender seu/sua aluno/a, será capaz de torná-lo/a criativo/a, autônomo/a e feliz, pois essa professora parece, também, ser alguém que cultiva a alegria de ensinar. Como escreve Garcia (2002), os saberes da Pedagogia e os discursos que dela de originam acreditam que, em sua função pastoral-disciplinar, o/a professor/a deve ser alguém compreensivo/a, destemido/a, companheiro/a, solidário/a, que comunga com colegas, familiares e alunos/as da sua função de ensinar.

Alunos/as, familiares, professores/as, diretores/as, supervisores/as, entre outros/as, são corpos normalizados para normalizar. Dessa forma, nesse capítulo, tentei, através de registros e falas de familiares e professoras, analisar como esses corpos são normalizados e produzidos, através de saberes especializados articulados às práticas escolares, no intuito de compor forças para atingir os corpos dos/as alunos/as considerados/a não-aprendentes e para potencializar aqueles considerados aprendentes.

Vigilância, observação, ensinamentos, individualização, agrupamento, entrelaçamento de saberes, combinam forças e “amarram” corpos, tornando-os efeitos dessa maquinaria escolar que normaliza e moraliza através das práticas escolares.

¹⁸² Princípio aprovado no Congresso Constituinte Escolar, por meio de projeto desencadeado, em março de 1994 e constituído de quatro fases: organização de grupos temáticos nas escolas; Encontros regionais; Congresso Constituinte das Escolas Municipais e Construção dos Regimentos Escolares. Tais encontros deram origem aos princípios norteadores da educação no município de Porto Alegre, os quais, em alguns momentos, são citados e serviram de base para a produção do Documento Referência da Escola Cidadã. Destaco que, apesar da troca de governo, ocorrida em 2005, as diretrizes educacionais para o funcionamento das escolas permanecem as mesmas do Documento Referência.

8. ESCRITOS INACABADOS

Todos os meus escritos ficaram inacabados; sempre novos pensamentos se interpunham, associações de idéias extraordinárias e inexcluíveis, de término infinito.

Fernando Pessoa¹⁸³

Estudar: escrever,
Em meio a uma mesa cheia de livros,
A caminho
De uma escrita própria.
Interminavelmente.

Jorge Larrosa (2003, p.12)

Ao iniciar a escrita desse final, busco as palavras de Pessoa e Larrosa como forma de voltar meu olhar para o que estudei, li e escrevi e dou-me conta de que, ao tentar encerrar, busco encontrar meios de continuar. Com novas leituras que não foram aqui citadas, ou ao retomar leituras que fiz e refaço em outros instantes, percebo novos olhares, encontro, talvez, outras possibilidades. Minha escrita, assim, torna-se inacabada e a busca incessante de uma escrita própria “com uma mesa cheia de livros” não acaba com essa dissertação. Cada capítulo, cada pensamento, poderia ter um pouco mais, sempre há algo mais na insaciável arte de estudar. Acredito, portanto, que as perguntas que fiz (em especial para mim mesma), no início desse trabalho, não se esgotam aqui; nelas está a vontade de seguir perguntando, estudando, escrevendo. Interminavelmente.

Durante a produção dessa dissertação, pude ter contato com situações e “experimentos” de escrita que me proporcionaram um desencadear de possibilidades. Articular o campo dos Estudos Culturais e a perspectiva foucaultiana ao tema da aprendizagem e das práticas escolares permitiu-me extrapolar a ordem técnica preocupada em dizer por que as crianças não aprendem e quais as possíveis soluções para o sucesso de sua aprendizagem. Meu olhar percorreu (e ainda percorre) as formas de produção de normalidades e anormalidades nos corpos sujeitos às práticas escolares “fabricadas” na relação dos diferentes saberes especializados que tratam de pronunciar verdades sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Girar meu olhar para os modos de pensar e constituir os saberes especializados médicos, psicológicos, pedagógicos, psicopedagógicos, entre outros, proporcionaram-me compreender e problematizar como as práticas escolares estão, atualmente, imersas em relações de poder

¹⁸³ Disponível em <<http://www.fernandopessoa.com.br/heterônimos/>> .

que se constituíram, ao longo do tempo histórico, num processo descontínuo que, aos poucos, configuram e (re)configuram o tempo e o espaço escolar. Não é à toa que encontramos determinadas formas de organização da sala de aula, de disposição de mobiliários, de espaços de “recuperação” das crianças “inadaptadas”, de discursos que falam sobre os/as alunos/as, a partir de níveis de aprendizagem e os organizam em etapas de desenvolvimento. Essas são verdades que circulam com a intenção de contribuir para o melhor e mais eficiente desenvolvimento e educação das crianças, mas que, ao mesmo tempo, criam, através dessas mesmas práticas, estratégias de gerenciamento para o governo da população.

Nesse sentido, destaco as análises realizadas da proposta curricular por Ciclos de Formação, seus espaços, tempos e saberes, que, normatizados através do Documento Referência da Escola Cidadã (2003), produzem formas de governo e autogoverno. Em suas práticas, a não-aprendizagem ganha certo destaque, pois elabora espaços e tempos destinados aos/as alunos/as que, possivelmente, não irão aprender conforme o esperado. Assim, tem produzido a normalização, a regulação, a definição do indivíduo desviante. A escola por Ciclos, ao instituir outros espaços de aprendizagem, reinventa as práticas escolares e institui algumas ações – como os espaços especializados – como mais seguras, confiáveis e adequadas, consolidando o gerenciamento dos dispositivos, produzindo estratégias de normalização e inventando novas anormalidades. Esses espaços especializados, pensados antecipadamente à implementação da proposta, prevêm que, no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem, alguns sujeitos estarão fora do padrão dos níveis previstos de desenvolvimento, assim, *à priori*, marcam o que será desvio, “fabricam” anormalidades, enquadram e aguardam que alguém saia da via. O olhar clínico, nesse caso, atravessa as práticas escolares e compõe quadros de normalidades e anormalidades que definem quem deve ou não ser encaminhado para os espaços destinados a um trabalho com práticas mais específicas com outros/as especialistas.

Entretanto, procurei, ao mesmo tempo, problematizar como a normalização dos corpos se estende aos corpos dos/as professores/as e familiares que participam das práticas escolares, em uma composição de forças que aprimoram e produzem, cada vez mais, saberes sobre os indivíduos, objetivando-os, e, ao objetivá-los, os posicionam e subjetivam, a partir das marcas que lhes são “impressas”. Ao analisar essas práticas, entendo importante destacar que os efeitos, no que diz respeito à normalização dos corpos, não se encontram em uma ou outra prática. A constituição dos sujeitos acontece na relação entre essas práticas e tantas outras que aqui não aparecem ou não houve a possibilidade de serem problematizadas. Elas articulam-se numa rede disciplinar composta por diferentes técnicas que se relacionam na fabricação dos

corpos sobre os quais agem. Registros, observações, divisão espacial, classificações, controle das atividades, organização e distribuição do tempo, bem como as formas de descrever gráfica ou oralmente cada criança, compõem uma trama de normalização e posicionamentos de sujeitos.

Escrever e problematizar a proposta curricular por Ciclos de Formação constituiu-se num desafio intelectual que interfere diretamente em minha atuação profissional. Por ser professora da rede municipal de Porto Alegre, encontrei, nesse percurso, outros modos de olhar para onde estou imersa. Portanto, fazer essa pesquisa contribuiu, primeiramente, para produzir a mim, enquanto profissional que participa de práticas escolares e é produzida nos discursos que dizem o que é uma boa Pedagogia, um/a bom/boa professor/a. Descobri-me como uma pesquisadora que tinha o desafio do estranhamento, do deslocamento do olhar sem o qual não teria conseguido realizar as análises a que me propus. Porém, problematizar a proposta por Ciclos de Formação e suas práticas – (re)configuradas em cada contexto escolar – não teve o caráter de dizer se essa proposta pedagógica é boa ou ruim, se as práticas realizadas pelas professoras e diferentes profissionais da escola devem ou não continuar deste ou de outro modo. Não foi nesta condição de pesquisadora que procurei me posicionar, muito menos foi a de trazer questões prontas e soluções salvadoras para o que pode ser feito em relação às aprendizagens das crianças. Procuro, isto sim, problematizar o que está naturalizado para que aquilo que parecia tão natural torne-se mais difícil de aceitar, de realizar, enquanto prática escolar.

Isto porque acredito que a transformação, concordando com Foucault (2003a), só é realizada quando os/as profissionais das instituições escolares se chocarem com impasses, enfrentamentos entre si e consigo mesmos/as, impossibilidades, críticas, embaraços, entre outras dificuldades que permitam agir de outra forma, que exijam um tipo de pensamento para a mudança e não quando apenas e facilmente colocarem em prática soluções, propostas e idéias de “reformadores” da educação.

Procurei trazer problematizações acerca de como as práticas escolares têm constituído os corpos escolares, a partir de um olhar que se direciona para aqueles corpos considerados excluídos, doentes, patológicos, anormais, por não aprenderem conforme as normas estabelecidas pela proposta curricular e pela instituição escolar – corpos que, ao longo de suas histórias escolares, têm sofrido efeitos de poder, transformando-se no que hoje são. Como muito bem observa Souza (2001, p.125), “se quisermos entender como fomos formados e nos (trans)formamos nas pessoas que estamos sendo, precisamos procurar entender como funcionam os processos permanentes de sujeição e produção dos corpos”. Com isso, procurei

escrever, justamente, sobre aquilo que considero o mais comum, habitual e, por isso, mais difícil de ser problematizado, “porque se converteu em hábito para nós, em costume, em identidade. É preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecimento em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante [...]” (LARROSA apud SOUZA, 2001, p.125-126).

Nada aqui se encerra. Talvez poderia iniciar (ou continuar) de outra forma, com outros olhares, com outras perguntas, porém, se faz necessário chegar a um fim, mas que este seja desejoso de novos começos, que instigue novas pesquisas, que aguarde outras possibilidades. Que o que aqui estudei, propus, desenhei, afirmei, sejam motivos para novas perguntas, outras leituras, para continuar o que acredito inacabado, pois esse trabalho só deixará de ser uma intenção se for lido e tornar-se motivo de “conversa” entre aqueles/as a quem se dirige de forma mais direta: aos/as professores/as de diferentes níveis de ensino e locais de trabalho, estudantes de Pedagogia, familiares, alunos/as, etc.

Nesses escritos, ficam pedaços de mim, histórias contadas, silenciadas, palavras medidas, desmedidas, descobertas, inventadas. Ficam minhas marcas que se modificaram no decorrer desse tempo. Ficam as marcas de quem desta pesquisa fez parte, suas histórias aqui registradas permanecerão, talvez por um longo tempo, à disposição de quem se interessar em conhecê-las. Aqui encerro algo ordenado, porém, construído interessada e descontinuamente – uma escrita que produziu outros discursos, que inventou outros olhares sobre as práticas escolares, e tais olhares estão voltados para a possível invenção de outras formas de ser e fazer no cotidiano escolar. Ao problematizar os efeitos que as formas de ação, presentes nas práticas escolares, produzem sobre os diferentes atores que delas participam, implicando a normalização dos corpos, não estabeleço e nem defendo que não é necessário deixar de olhar para as crianças consideradas não-aprendentes, que o “problema de aprendizagem” ou as “dificuldades para aprender” sejam uma ilusão. O que ressalvo é a necessidade de refletir sobre que tipo de normas estabelecem o que é verdadeiro ou falso no ordenamento das aprendizagens e do desenvolvimento humano, que tipo de lógica cerca esses saberes que nos impulsionam a definir graus de normalidades e anormalidades em cada indivíduo escolar, que saberes são esses que transformam o corpo da criança em corpo de aluno/a e fazem com que se tornem continuamente classificáveis e passíveis de aprovação ou reprovação em suas ações e modos de aprender.

Agora, cabe àqueles/as que lerão este trabalho produzirem suas próprias interpretações. Não posso dizer o que quero que sintam e façam a partir dessa leitura, uma vez que os efeitos são ilimitados – não os controlo. Apenas sugiro que leiam e façam disso, e de si mesmos/as,

algo outro, porque eu mesma, que produzi essa escrita, já não sou mais como imaginava no início.

REFERÊNCIAS

ARÉNILLA, Louis et alii. *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Divisão editorial Instituto Piaget, 2003.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: JC, 1981.

ARNT, Ana de Medeiros. *De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, 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. Porto Alegre, 2005.

ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.pestalozzi.org.br/ASPX/index.aspx>> .

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por Amor & Por Força: rotinas na educação infantil*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira Barbosa; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O Cotidiano das Práticas Escolares. Entre corpos disciplinados e identidades constituídas. *Revista Espaço Acadêmico*. Nº. 49. Junho 2005. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br>>

_____. Em busca da ordem: tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos. *Revista Espaço Acadêmico*. 2006a. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br>>

_____. Notas sobre a infância e sua escolarização. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (org.) *Múltiplas alfabetizações e alfabetismos*. Porto Alegre, 2006b.

_____. Algumas questões para pensar as práticas escolares. Tempos e espaços na contemporaneidade. *Jornal A Página da Educação*. Porto: Portugal, 2006c. Disponível em: <<http://www.apagina.pt>>

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*; tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. A sociedade líquida de Zygmunt Bauman. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais. São Paulo, 19/10/2003a.

_____. *Ética pós-moderna*. 2ª ed. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 2003b.

BRASIL ALFABETIZADO. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>>

CAEIRO, Alberto. *Não me importo com as rimas*. Disponível em: <<http://omni.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v074.txt>>

CAMBI, Franco. Características da educação moderna.. In: _____. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. Cap.I., p.195-219.

CANGUILHEM, Georges. Exame crítico de alguns conceitos: do normal, da anomalia e da doença, do normal e do experimental. In: _____. *O normal e o patológico*. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p.95-117.

_____. Norma e Média. In: _____. *O normal e o patológico*. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p.118-143.

_____. Do Social ao Vital. In: _____. *O normal e o patológico*. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 209-229.

CARDARELLO, Carla Giovanna Lamas. *Pedagogias de Paulo Freire: o cuidado de si do/a educar/a libertador/a*. Porto Alegre, UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

CARDOSO, Angela Maria Borba. *Pareceres Descritivos: mo(n)strando a avaliação escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulário de Michel Foucault*. Um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Campinas: UNICAMP: 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 2004.

CHAMAN, Magda. As mulheres entre as esferas pública e privada. In: _____. *Trajetória da feminização do Magistério: ambigüidades e conflitos*. Autêntica: Belo Horizonte, 2005, p.55-86.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

_____. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p.36-61.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ª ed. 111 impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

DAHLKE, Iara Suzana. *Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

DAL'IGNA, Maria Claudia. *"Há diferença"?: relações entre desempenho escolar e gênero*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005

DALL'ALBA, Lucena. *Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores*. Porto Alegre:UFRGS, 2006. Projeto de tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

DECROLY, Ovide. Disponível em < <http://www.centrorefeducacional.com.br/decroly.html>>.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*. Da criança na rua à criança cyber. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2005.

DREYFUS, L. Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Volume I: Uma História dos Costumes. Tradução de Rui Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

_____. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Tradução de Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Veja, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Positivo Livros, 2004.

FONSECA, Márcio Alves da. Normalização e direito. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____. 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 B. Lacerda.; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.237-253.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/>>.

FOUCAULT, Michel. Então, é importante pensar? Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, nº15, 30-31 maio de 1981, p.21.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero. Petrópolis: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002a.

_____. *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. 26ª ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 2002b.

_____. *Os anormais*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

_____. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002d.

_____. Poder e saber. In: _____. *Estratégia poder-saber*. Volume IV. Organização e Seleção de textos Manuel Barros de Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2003a, p. 223-240.

_____. Mesa redonda em 20 de Maio de 1978. In: _____. *Estratégia poder-saber*. Volume IV. Organização e Seleção de textos Manuel Barros de Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p.334-351.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003b.

_____. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão...* um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault. 7ª ed. Tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003c.

_____. O dispositivo da sexualidade. In: _____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003d, cap.4, p.73-109.

_____. Ver, saber. In: _____. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, cap.7, p.117-135.

_____. Abram alguns cadáveres. In: _____. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, cap.8, p.136-162.

_____. O Invisível Visível. In: _____. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, cap.9, p.163-190.

_____. Conclusão. In: _____. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, cap.9, p.163-190.

_____. Nietzsche, a Genealogia, a História. In: _____. *Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento*. Seleção e organização de textos de Manuel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2ª ed. Coleção Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p.260-281.

_____. O que são as Luzes? In: _____. *Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento*. Seleção e organização de textos de Manuel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2ª ed. Coleção Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 335-351.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação*. Uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GASTALDO, Denise; MCKEEVER, Patrícia. Investigación cualitativa, intrínsecamente ética? In: CALDERÓN, Carlos; GASTALDO, Denise; MERCADO, Francisco J. *Investigación cualitativa em salud em Iberoamérica*. Métodos, análises y ética. Universidad de Guadalajara, 2002, p. 475-479.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*. São Paulo, v. 22, nº. 3, 1989, p. 58-63.

_____. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GEWEHR, Claudia. *Alunos/as que os Pareceres Descritivos nos contam*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Proposta (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe (Org). *Corpo, gênero e sexualidade* – um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.28-40.

INSTITUTO PAULISTA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO. Disponível em:

<<http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/index2/index2.htm>>.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

KOHAN, Walter Omar. A infância escolarizada dos modernos. (M. Foucault). In: _____. *Infância entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 61-95.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.35-86.

_____. *Estudar*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Oficina Escrito e Experimentação. DIF Grupo de Currículo de Porto Alegre. Museu da UFRGS: 4 de setembro de 2003.

LOPES, Maura Corcini. *Foto & grafias* : possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

LOPES, Maria Isabel. *Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 99p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

LOURO, Guacira. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) et al. *Escola básica na virada do século*: Cultura, currículo, política. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p.64-69.

LUNARDI, Márcia. *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. *La escuela en el cuerpo*: estúdios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Madrid: Nino y Darilo Editores, 1999.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível*. Crianças-que-não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder*: conformação da Pedagogia Moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NELSON, Cary; TREICHLER, A.; GROSSBERG, Laurence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.7-38

OLMA, Maria. *Consciência sobre rodas*. Manual do Condutor. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Águia, 2000.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. *A ordem e detalhe das coisas ensináveis*. Uma análise dos planos, programas e currículos para a escola primária. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2001 – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

PESSOA, Fernando. Disponível em: <<http://www.fernandopessoa.com.br/heterônimos/>>.

PIAGET, Jean. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/~marcia/piaget.htm>>.

PINHO, Patrícia. *Os discursos sobre currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas*. Porto Alegre: 2005. Proposta (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. *Caderno pedagógico 9*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2003. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=16>>.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Contribuição para avaliação 2003/ Enturmação 2004, 2003*.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientações para a produção do Dossiê. Agenciamentos Pedagógicos Coletivos/Território de Educação Fundamental, 2005.

PORTOCARRERO, Vera. *Arquivos da loucura*. Juliano Moreira e a descontinuidade histórica da Psiquiatria. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

PRIBERAN. Dicionário virtual da língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>>.

PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR. Disponível em: <http://www.pim.saude.rs.gov.br/>.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da escola, 2003. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2003.

RABUSKE, Anelise Scheuer “*Alunos-problema*”: discursos e práticas implicados na produção do anormal. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

RAGO, Margareth. Rir das origens. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org.) *Cultura, poder e educação*. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.39-53.

RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de Ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

REVISTA EDUCAÇÃO. *Infâncias no divã*. 107^a ed. São Paulo: Editora Segmento, março/2006.

REVISTA VIRTUAL EDUCAÇÃO. *Nenhum remédio educa*. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=11456>>.

RÍOS, Guillermo. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. In: *Revista Educação e Realidade*. Dossiê Gilles Deleuze, v. 27, nº 2. Porto Alegre, 2002, p.111-121

ROCHA, Cristiane Maria Famer. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

ROCHA, Heloisa Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Fapesp, 2003.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.30-45.

SANT 'ANNA, Denise Bernuzzi de. Apresentação. In: _____(org.) *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção, 1986-2000*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira.(orgs) *Itinerários de pesquisa*. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SCHMIDT, Saraí Patrícia. *A Educação nas lentes do jornal*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SEIXAS, Raul. Disponível em: <<http://raul-seixas.lettras.terra.com.br/lettras/84/>>.

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

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____(org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-101.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Narrativas sobre as “fases da vida”: o entrelaçamento dos discursos da biologia, da religião, da mídia. In: _____. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Curso de Pós-Graduação em Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira.(orgs) *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183-206.

VARELA, Julia; ALVAREZ-ÚRIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela.* Coleção Genealogia del poder. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) et al. *Escola básica na virada do século: Cultura, currículo, política.* Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, 1995, p.37-63

_____. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da Educação.* Estudos Foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Michel Foucault e Educação: há algo novo sob o Sol? In: _____. (org.) et al. *Crítica pós-estruturalista e educação.* Porto Alegre: Sulina, 1995, p.9-56.

_____. *A ordem das disciplinas.* Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000ª, p.37-69.

_____. As idades do corpo: (material)idades, (corporal)idades, (ident)idades. In: AZEVEDO, José Clóvis de, et al (orgs). *Utopia e democracia na educação cidadã.* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. Secretaria Municipal de Educação, 2000b, p.215-234.

_____. *Foucault e a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDICH, Arthur J.; STANFORD, M. Lyman. Métodos Qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, Norman; K LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research.* London: Sage, 2000, p.38-65.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, Augustín; VIÑAO FRAGO, Antonio. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo José da Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p.59-136

XAVIER, Maria Luíza M.. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da Pedagogia Construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Liberdades reguladas: A Pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.143-215.

ANEXO A

Termo de Consentimento Informado

Venho, por meio deste documento, informar que minha presença nesta escola destina-se a realizar uma pesquisa para a realização da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa se destina a olhar as práticas e seus efeitos nas quais estão envolvidos/as alguns/mas alunos/as que não aprendem nos tempos e padrões que a instituição escolar determina.

Para tanto, alguns/mas alunos/as com histórias escolares marcadas pela não-aprendizagem serão acompanhados/as nas práticas nas quais estão inseridos/as dentro da instituição, como a sala de aula, Laboratório de Aprendizagem, Sala de Integração e Recursos entre outras. Será necessário, também, o acesso a diferentes materiais do/a aluno/a ou alunos/as (dossiês, pareceres dos diferentes profissionais que trabalham com ele/es), bem como o registro através de gravações, registros escritos para a construção da análise da pesquisa. Comprometo-me, então, a utilizar este material com a autorização dos/as envolvidos/as na pesquisa que terão o direito de ter acesso e retorno dos dados que estiverem sendo analisados.

Ainda ressalvo, que esta pesquisa será realizada apenas com o consentimento da direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação, as quais já foram informadas, e que os nomes das pessoas da pesquisa serão mantidos sob sigilo na proposta, dissertação e quaisquer outros trabalhos que venham a ser apresentados, divulgando dados e análises referentes a essa pesquisa.

Em caso de dúvida será possível contatar pelos telefones 99337075 (Mirtes Lia), 33163428 (Secretaria do Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - UFRGS).

Tendo esclarecido a proposta de pesquisa e possíveis dúvidas, eu, _____, autorizo _____ a fazer parte desta pesquisa.

Assinatura dos pais ou responsáveis

Assinatura da pesquisadora - Mirtes Lia Pereira Barbosa

Assinatura da orientadora de pesquisa – Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre, ____ de _____ de 2004.

ANEXO B

Termo de Consentimento Informado

Venho, por meio deste documento, informar que minha presença na nesta escola destina-se a realizar uma pesquisa para a realização da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa se destina a olhar as práticas e seus efeitos nas quais estão envolvidos/as alguns/mas alunos/as que não aprendem nos tempos e padrões que a instituição escolar determina.

Para tanto, alguns/mas alunos/as com histórias escolares marcadas pela não-aprendizagem serão acompanhados/as nas práticas nas quais estão inseridos/as dentro da instituição, como a sala de aula, Laboratório de Aprendizagem, Sala de Integração e Recursos entre outras. Será necessário, também, o acesso a diferentes materiais do/a aluno/a ou alunos/as (dossiês, pareceres dos diferentes profissionais que trabalham com ele/es), bem como o registro através de gravações, registros escritos para a construção da análise da pesquisa. Comprometo-me, então, a utilizar este material com a autorização dos/as envolvidos/as na pesquisa que terão o direito de ter acesso e retorno dos dados que estiverem sendo analisados.

Ainda ressalvo que esta pesquisa será realizada apenas com o consentimento da direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação, as quais já foram informadas, e que os nomes das pessoas envolvidas serão mantidos sob sigilo na proposta, dissertação e quaisquer outros trabalhos que venham a ser apresentados, divulgando dados e análises referentes a essa pesquisa.

Em caso de dúvida será possível contatar pelos telefones 99337075 (Mirtes Lia), 33163428 (Secretaria do Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - UFRGS).

Tendo esclarecido a proposta de pesquisa e possíveis dúvidas, eu, _____, aceito fazer parte desta pesquisa.

Assinatura do/a professor/a

Assinatura da pesquisadora- Mirtes Lia Pereira Barbosa

Assinatura da orientadora de pesquisa – Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre, ____ de _____ de 2004.

ANEXO C

Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____
 Escolaridade: _____ Avaliado por: _____
 Especificidade da Classe: _____ Tamanho da classe: _____

Para cada item, escolha a coluna que melhor descreve esta criança.

ITENS/CRITÉRIOS	Nem um pouco	Um pouco	Bastante	Demais
1. Falha em prestar atenção aos detalhes ou comete erros por falta de cuidado em trabalhos escolares e tarefas.				
2. Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou em brincadeiras.				
3. Parece não escutar quando lhe falam diretamente.				
4. Não segue instruções e falha em determinar temas de casa, tarefas ou obrigações.				
5. Tem dificuldades para organizar tarefas e atividades.				
6. Evita, não gosta ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam manutenção de esforço mental.				
7. Perde coisas necessárias para suas atividades (brinquedos, livros, lápis, material escolar).				
8. É distraído por estímulos alheios.				
9. É esquecido nas atividades diárias.				
10. Irrequieto com as mãos ou pés ou se remexe na cadeira.				
11. Abandona sua cadeira em sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentado.				
12. Corre ou escala em demasia em situações nas quais é inapropriado.				
13. Tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer.				
14. Está a mil ou freqüentemente age como se estivesse “a todo vapor”.				
15. Fala em demasia.				
16. Dá respostas precipitadas antes das perguntas serem completadas.				
17. Tem dificuldade para aguardar sua vez.				
18. Interrompe ou se intromete com os outros (ex.:intromete-se em conversas ou brincadeiras).				
19. Descontrola-se.				
20. Discute com adultos.				
21. Ativamente desafia ou se recusa a seguir os pedidos dos adultos ou as regras.				
22. Faz coisas que incomodam os outros de propósito.				
23. Culpa os outros pelos seus erros ou má conduta.				
24. É sensível ou facilmente incomodado pelos outros.				
25. É raivoso ou ressentido.				
26. É malvado ou vingativo.				