

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Maria Luisa M. Xavier

**Os incluídos na escola:
o disciplinamento nos processos emancipatórios**

Porto Alegre, janeiro de 2003

Maria Luisa M. Xavier

**Os incluídos na escola:
o disciplinamento nos processos emancipatórios**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Doutoranda: Maria Luisa M. Xavier

Orientadora: Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann

Porto Alegre, janeiro de 2003.

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

X3i Xavier, Maria Luisa M.

Os incluídos na escola : o disciplinamento nos processos emancipatórios / Maria Luisa M. Xavier.- Porto Alegre : UFRGS, 2003.

264 f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Wortmann, Maria Lúcia Castagna, orient.

1. Disciplina escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Turma de progressão - Prática pedagógica - Ensino público municipal - Porto Alegre. I. Wortmann, Maria Lúcia Castagna. II. Título.

CDU - 371.7:376.4.043

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Folha de aprovação

Dedico esta tese à equipe diretiva, às professoras e professores, às funcionárias e funcionários, aos estudantes e, de uma maneira especial, aos alunos e alunas das Turmas de Progressão estudadas - um grupo de crianças e jovens muito especiais - da escola municipal desta capital onde o mesmo foi realizado. A parceria competente, as informações pertinentes, os questionamentos instigantes bem como o acolhimento carinhoso daquela comunidade

escolar, permitiram que esse trabalho fosse realizado com mais qualidade e prazer.

AGRADECIMENTOS

Ao término desta tese desejo agradecer em primeiro lugar à Maria Lúcia, minha orientadora, pela competência, pela seriedade, pelo incentivo e pelo respeito afetuoso com que orientou e acompanhou meu trabalho, aos meus colegas do GEECC – *Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Culturas* - pelas análises e sugestões feitas ao mesmo e à minha colega de caminhada Maria Isabel, pelo companheirismo e pelo apoio competente ao longo desses anos todos.

Não posso deixar de referir as valiosas contribuições que recebi da banca examinadora desde o momento da defesa da proposta, contribuições essas que me permitiram avançar com mais segurança no projeto delineado. Estou referindo-me às contribuições de Beatriz D. Fischer, Dagmar E. Meyer e Alfredo Veiga-Neto bem como às análises de Regina Leite Garcia quando da defesa da tese. Também quero referir e agradecer as sugestões recebidas da Dra Silvana Gvirst, que mostrou sempre interesse pelo desenrolar do trabalho.

Aos meus colegas de Departamento e à Roseli, ao Programa de Pós-Graduação da FACED/UFRGS, à Mary, à Marisa, ao Eduardo, ao Cristiano e ao Douglas, ao pessoal da Central de Produção, ao Aldo e ao Flavinho especialmente, bem como à Amazília e à Jacira da Biblioteca, desejo também expressar meus agradecimentos pelo incentivo e pelo apoio.

Também desejo agradecer ao meu grupo de estudos sobre Disciplina Escolar - no qual os primeiros questionamentos sobre o tema surgiram - as questões levantadas, as correções sugeridas, as possibilidades aventadas. Estou falando da Berna, da Roseli, da Tânia, da Helô e, agora, também da Bela, sem esquecer a Neisvi, a Paula e a Vivi, entre tantas outras bolsistas, que vêm compartilhando conosco tais discussões.

Também não posso deixar de mencionar o papel que as discussões, com a participação de alunas e professoras, ocorridas nas reuniões do meu grupo de estágio em Séries Iniciais, e, no NEEPEI – *Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolarização Inicial* - , ocuparam na determinação e delimitação do meu foco de estudos.

E, finalmente, com um destaque especial, quero agradecer aos meus filhos e à minha nora o afetivo e competente apoio recebido. À Maria Isabel e ao Luiz pela revisão do texto final, ao Flávio e à Clarissa pela seleção das imagens, pela organização dos quadros, e, à Mariana pelo auxílio na digitação em diferentes momentos. A eles e a todos os demais

amigos, parentes, colegas e alunas que acompanharam e de uma forma ou de outra contribuíram para a consecução desta tese reafirmo meu agradecimento.

As Luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas.

Michel Foucault

RESUMO

Sob a influência de instrumentos analíticos pós-estruturalistas, especificamente de abordagens associadas a Michel Foucault, bem como de dimensões dos Estudos Culturais e da etnografia, o trabalho aborda a caracterização da população presente nas escolas municipais de POA face às Políticas de Inclusão adotadas, agrupada prioritariamente nas Turmas de Progressão – agrupamento provisório de estudantes aos quais se atribuem defasagens entre a idade cronológica e o nível de conhecimentos – adotadas no Projeto Escola Cidadã: Ciclos de Formação. Os integrantes dessas turmas eram, na situação estudada, crianças e jovens pobres, multirepetentes, alguns com *déficits* orgânicos e ou psicológicos, muitos com carências materiais e afetivas graves, na maioria das vezes negros, sendo muitos deles oriundos de Classes Especiais. Havia também entre eles/as internos/as da antiga FEBEM, meninos/as *de rua* e *na rua* – em suma eram sujeitos que poderiam incluir-se na categoria dos “anormais” discutida por Foucault (1997) e/ou dos “estranhos” tal como foi nomeada por Bauman (1998). Analisam-se, também, na tese instrumentos usados nas práticas pedagógicas - as fichas da secretaria, os relatórios de avaliação, os dossiês – que atuam na constituição e disciplinamento desses sujeitos/alunos e também de suas professoras. A percepção de que é preciso dar aula para quem não sabe ainda ser aluno e aluna e da negação do papel produtivo da pedagogia neste processo de constituição, sujeição e disciplinamento emerge das discussões conduzidas a partir de constatações feitas relativamente aos grupos estudados.

ABSTRACT

Influenced by post-structuralist analytical tools, specifically the approaches associated with Michel Foucault, ethnography and certain Cultural Studies' trends this work characterizes the population of municipal schools of Porto Alegre in the face of the policies of inclusion adopted. This population was grouped together in progression classes, "turmas de progressão", a provisional way of organizing classes of students seen as presenting discrepancies between chronological age and the level of learning - adopted by The Citizen's School Project: Formation Cycles. The students of these classes were, in the situation under analysis, poor children and young people, repeatedly failing school, some of them with organical or psychological deficits, many economically or emotionally disadvantaged, much of them black and in their majority coming from Special Classes – "classes especiais". There also were among them ex-Febem's interns/boarder, boys and girls living on the streets –in short, these were subjects who could be categorized as the Foucault's abnormal (1997) or Bauman's stranges (1998). The thesis also analyses school instruments used in pedagogical practices – school files, evaluation reports, dossiers – that operate to constitute and discipline these subjects/students and their teachers. The perception that classes have to be given to those who haven't yet learned how to be students and the deny of the productive role of Pedagogy in this process of constitution, subjectification and disciplinaryization arises from the discussions conducted upon manifestations related to the groups studied.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Princípios de Convivência aprovados pelo Conselho Escolar em 1997	118
Quadro 2. Regras para participação na atividade <i>Visitas Pedagógicas</i> resultantes de um processo coletivo de escolha e estabelecimento de critérios	120
Quadro 3. Compromissos acordados pela Turma 1 para o ano letivo de 2001	126
Quadro 4. As avaliações e proposições da Turma 3 referentes ao II Trimestre de 2001 .	126
Quadro 5. Indicadores dos níveis de organização e convivência do/a aluno/a na escola	148
Quadro 6. Auto-avaliação - Turma 2 - II Trimestre	162
Quadro 7. As questões do documento - <i>Ver pelo olhar da família</i>	165
Quadro 8. Perguntas contidas no documento - <i>Avaliação do Dossiê</i>	167
Quadro 9. Resultados finais das promoções em suas diferentes modalidades para 2002....	264

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	11
1 APRESENTAÇÃO	16
2 A DISCIPLINA ESCOLAR – SITUANDO MEU INTERESSE PELO TEMA	18
2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL NA DÉCADA DE 1980 – A ÊNFASE NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO	19
<i>2.1.1 As propostas do curso</i>	20
<i>2.1.2 Sobre as dificuldades de conciliar a bagagem teórica com as práticas escolares...</i>	25
3 A DISCIPLINA ESCOLAR: REVISANDO ESTUDOS ANTERIORES	29
3.1 ALGUNS ESTUDOS SOBRE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, PLANEJAMENTO E DISCIPLINA	29
3.2 AS TURMAS DE PROGRESSÃO NA ESCOLA CIDADÃ – CULTURA(S), VIOLÊNCIA E DISCIPLINA	32
<i>3.2.1 Depoimentos de professores e estudantes sobre as primeiras Turmas de Progressão</i>	34
<i>3.2.2 O planejamento pedagógico e as normas de convivência no período de implantação</i>	37
4 A NEGAÇÃO DOS PROCESSOS DE DISCIPLINAMENTO	43
4.1 PERCEPÇÕES E ESTRANHAMENTOS	43
5 A MODERNIDADE: ESCOLA E DISCIPLINA PARA ALÉM DAS EVIDÊNCIAS	54
5.1 HISTÓRIAS SOBRE A ESCOLA – UMA INSTITUIÇÃO MUITO ANTIGA	55

5.2 O NASCIMENTO DA INFÂNCIA E DA PEDAGOGIA – EDUCAR E ESCOLARIZAR NEM SEMPRE FORAM SINÔNIMOS	57
5.3 A ESCOLA TORNA-SE PÚBLICA, UNIVERSAL, MAS NÃO IGUALITÁRIA – DAS PROPOSTAS LIBERAIS ÀS PROPOSTAS CRÍTICAS	62
5.4 O PROJETO ILUMINISTA E A SOCIEDADE DISCIPLINAR – A LIBERDADE BEM REGULADA	68
6 EDUCAÇÃO E CULTURA: A INCULCAÇÃO DE NORMAS, PADRÕES E VALORES	75
6.1 A VIRADA CULTURAL	78
6.2 OS ESTUDOS CULTURAIS – HISTÓRIAS, ORIGENS, ABORDAGENS	80
7 A POPULAÇÃO DE INCLUÍDOS – CONSTRUÇÃO, REGULAÇÃO E CONTROLE	86
7.1 A NOVA POPULAÇÃO PRESENTE NA ESCOLA PÚBLICA	90
7.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO/REGULAÇÃO DO SUJEITO/ALUNO	94
8 O ESPAÇO DOS INCLUÍDOS – AS TURMAS DE PROGRESSÃO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA SMED/POA	97
8.1 DETALHANDO O TRABALHO EMPÍRICO – AS ENTREVISTAS EFETUADAS, OS DOCUMENTOS CONSULTADOS E AS OBSERVAÇÕES FEITAS.....	99
8.2 A ESCOLA CIDADÃ – O PROJETO EDUCACIONAL DA ADMINISTRAÇÃO POPULAR DE PORTO ALEGRE.....	103
8.2.1 As políticas de inclusão e a gestão dos Princípios de Convivência – o espaço do Congresso Constituinte	111
8.2.2 A Escola Cidadã estruturada por Ciclos de Formação – a implantação do projeto	113
8.2.3 A elaboração dos Princípios de Convivência pela escola.....	117
8.2.4 Ainda os Princípios de Convivência – os desdobramentos ocorridos na escola	126
8.3 AS TURMAS DE PROGRESSÃO DA ESCOLA EM 2001 – ESPAÇOS DOS ANORMAIS DE FOUCAULT E/OU DOS ESTRANHOS DE BAUMANN	130
8.3.1 As Turmas de Progressão 2 e 3 – de párias a arrivistas?.....	136
8.4 AS PRÁTICAS ESCOLARES ENQUANTO TECNOLOGIAS DISCIPLINARES – A CONSTRUÇÃO/REGULAÇÃO DO SUJEITO/ALUNO DAS TURMAS 2 E 3	141

8.4.1 As pastas da secretaria – dando início ao processo de individualização dos/as alunos/as.....	145
8.4.2 Os relatórios de avaliação – aparatos pedagógicos de objetivação e subjetivação	147
8.4.3 Os Dossiês – a materialização do dispositivo “aliança escola-família”	152
<i>A Carta aos Pais.....</i>	154
<i>A Avaliação da turma como um todo</i>	155
<i>A Auto-avaliação</i>	159
<i>O Ver pelo olhar da família</i>	165
<i>A Avaliação do Dossiê pelo/a aluno/a</i>	166
<i>Os Trabalhos de aula</i>	168
<i>Os Trabalhos e as Avaliações do Laboratório de Aprendizagem.....</i>	170
8.4.4 Algumas outras considerações sobre os Dossiês – falas, depoimentos, histórias e silêncios.....	171
8.4.5 O conteúdo dos Dossiês das Turmas A e B de II Ciclo	174
9 UM GRUPO DE CRIANÇAS E JOVENS MUITO ESPECIAIS – OS ALUNOS E AS ALUNAS DAS TURMAS 2 E 3	180
9.1 APRESENTANDO OS ALUNOS E AS ALUNAS DA TURMA 2 E AS DECISÕES TOMADAS SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS A SEREM DADOS À SUA VIDA ESCOLAR.....	180
9.2 APRESENTANDO OS ALUNOS E AS ALUNAS DA TURMA 3 E AS DECISÕES TOMADAS SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS A SEREM DADOS À SUA VIDA ESCOLAR.....	187
9.3 CONFIGURANDO AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – AS PATOLOGIAS ORGÂNICAS E OS DISTÚRBIOS DE CONDUTA ATRIBUÍDOS AOS ALUNOS E ALUNAS DAS TURMAS DE PROGRESSÃO... 	191
9.4 A CONFIGURAÇÃO DOS PROBLEMAS DISCIPLINARES NA ESCOLA.....	195
9.5 AS TURMAS 2 E 3 NO FINAL DO ANO LETIVO – BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES FEITAS, OS PROGRAMAS DE ESTUDO, AS ATIVIDADES PROPOSTAS E O CLIMA DE TRABALHO NAS SALAS DE AULA	201
9.6 OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ALUNOS E ALUNAS DAS TURMAS 2 E 3 – O ORAL, O ESCRITO E O COMPUTADOR E, AINDA, OS MENINOS NA MATEMÁTICA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	206

9.7 O QUE AINDA MERECE SER REGISTRADO SOBRE OS ALUNOS E ALUNAS DAS TURMAS 2 E 3 – O DISCIPLINAMENTO PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	209
9.7.1 As configurações familiares – a presença dos padrastos e das avós	209
9.7.2 O apelo à participação das famílias e as notificações ao Conselho Tutelar	211
9.7.3 Finalizando – discutindo a construção da cultura escolar e a produção do sujeito-aluno.....	212
<i>Sobre as crianças e jovens das Turmas de Progressão – espaço dos incluídos ..</i>	<i>214</i>
<i>Sobre as práticas pedagógicas e disciplinares e a construção do sujeito aluno .</i>	<i>217</i>
<i>Sobre a cultura adolescente, a cultura escolar e os processos de negociação ...</i>	<i>220</i>
<i>Sobre a negação dos processos de disciplinamento</i>	<i>222</i>
<i>Sobre o caráter necessário e produtivo do poder e da disciplina</i>	<i>224</i>
10 REFERÊNCIAS	226
APÊNDICE A – As Turmas de Progressão 2 e 3 – síntese dos dados coletados.....	234
APÊNDICE B – As observações.....	253
ANEXO – Resultados finais das promoções em suas diferentes modalidades para 2002.....	264

1 APRESENTAÇÃO

E se o poder não tivesse como função dizer não, proibir e castigar, e sim ligar segundo uma espiral indefinida a coerção, o prazer e a verdade?

Foucault, (*apud* Morey, 2000, p. i)

Decidi concentrar meus estudos – neste espaço privilegiado proporcionado por um curso de doutorado onde é possível estudar, pensar, produzir, dentro de uma determinada linha de pesquisa, tendo acesso a discussões, publicações e indicações bibliográficas atualizadas, respaldada pela autoridade da figura amiga da orientadora e pela parceria cúmplice de um grupo de colegas – na área da disciplina escolar, pois, além de estudar este assunto há bastante tempo, esse é um tema que continua merecendo ser mais bem pesquisado – necessitando, acredito hoje, de uma nova compreensão, de uma nova abordagem –, uma vez que ainda é um dos principais problemas das professoras e professores nas salas de aula e nas escolas.

Comecei a organizar a proposta de trabalho reunindo os dados coletados e as análises que já havia feito sobre o tema, com o grupo de estudos sobre *Disciplina Escolar*¹ ao qual pertencço, respeitando uma certa cronologia, para tornar mais visíveis os achados e para possibilitar melhor a definição de um novo rumo. Inicialmente o maior desafio foi ter tomado como ponto de partida estudos feitos dentro de uma outra matriz teórica. Começo a ver agora, como possível, olhar o mesmo tema sob outro enfoque, uma vez que os próprios dados coletados parecem permitir, ou estar a exigir que isso seja feito.

¹ Grupo formado por professoras do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, desde 1992, vêm estudando questões disciplinares, tendo em vista as dificuldades sentidas pelos/as alunos/as estagiários/as nas suas práticas de ensino, ao pretenderem conciliar as convicções teóricas construídas ao longo do curso, com a “realidade” encontrada nas salas de aula das escolas. O grupo, por mim coordenado, é formado atualmente pelas professoras Heloisa Junqueira, Maria Bernadette C. Rodrigues, Maria Isabel Dalla Zen, Roseli I. Hickmann e Tânia R. Fortuna.

Alfredo Veiga-Neto (1996), na sua tese de doutoramento, afirma que pensar *foucaultianamente* a disciplinaridade permite diferentes possibilidades analíticas. Na apresentação do referido trabalho, o autor anuncia estar tratando a disciplinaridade da maneira como fez Foucault, para quem “uma disciplina é tanto um campo de estudo quanto um sistema de controle”. Assim sendo, “a disciplinaridade – enquanto modo de ser ou estado daquilo que é – compreende dois eixos: o cognitivo (da disciplina-saber) e o corporal (da disciplina-corpo)” (*ibid.*, p. 8)².

Em meu trabalho, privilegiei o eixo corporal, o eixo da *disciplina – corpo*, embora sabendo da dificuldade de isolar esta dimensão, já que, como também afirma Veiga-Neto (1995), “pensar foucaultianamente a disciplinaridade, [significa entendê-la] tanto como fragmentação, disposição e delimitação de *saberes* quanto como conjunto de normas e regras *atitudinais*, na forma de preceitos explícitos e implícitos” (p. 46).

É importante comentar, ainda, que para o mesmo autor a disciplinaridade em seus dois eixos (o eixo corporal e o eixo cognitivo) tornou-se um dos mais fortes e centrais dos dispositivos a dar origem à Modernidade e a esse tipo de sujeito a que denominamos “moderno”. Creio que, para uma maior compreensão de temáticas como essa, o disciplinamento do sujeito moderno, algumas dimensões dos chamados Estudos Culturais – área vista por Johnson (*apud* Nelson *et al.*, 1995,) “(...) como uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana” (p. 9) –, bem como a utilização de alguns instrumentos analíticos pós-estruturalistas, especificamente algumas abordagens associadas a Foucault, permitirão novas perspectivas de análise. Usarei tais abordagens no espírito das palavras de François Ewald (1993) sobre o uso da obra de Foucault:

[...] Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isto que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (p. 26).

² Foi em cima do eixo cognitivo, em torno da divisão dos saberes em disciplinas, que se estabeleceu a questão disciplinar – entendimento segundo o qual a disciplinaridade, enquanto uma disposição peculiar dos saberes, é um problema a ser superado. A análise foucaultiana desta questão, a partir do movimento pela interdisciplinaridade que começa a circular na década de 1970 no Brasil, foi a proposta inicial do autor.

2 A DISCIPLINA ESCOLAR – SITUANDO MEU INTERESSE PELO TEMA

[...] este corpo/criança ainda não “funciona” como corpo/aluno “naturalmente”. São necessários ensinamentos para que este processo de naturalização ocorra.

Diana Milstein e Héctor Mendes, (1999, p. 103)³

Em 1990 fui convidada para prestar uma assessoria à equipe de estágio das Séries Iniciais desta Faculdade de Educação, como pedagoga, tendo em vista minha experiência anterior como orientadora educacional por mais de 20 anos, numa escola pública aqui da capital. Os motivos do convite foram as dificuldades que muitas das estagiárias⁴ vinham enfrentando nos seus relacionamentos nas instituições de estágio com as professoras titulares, com a equipe técnica da escola, com as famílias das crianças e jovens e também com as próprias crianças e jovens. Eram dificuldades que iam além das usualmente chamadas questões de *conteúdos e metodologias*. Muitas dessas questões eram classificadas como problemas disciplinares. No mesmo ano, passei de assessora a membro da equipe de estágio, posição em que permaneço até hoje.

Foi como orientadora de estágio que senti necessidade de começar a estudar, juntamente com um grupo de colegas, o tema Disciplina Escolar. Os estudos iniciaram em 1992, tendo como motivo desencadeador a dificuldade das alunas/estagiárias do nosso Curso de Pedagogia conciliarem suas propostas de trabalho nas salas de aula, alicerçadas numa visão de escola democrática, progressista, construída durante o curso, com a “realidade” encontrada

³ As traduções das citações de Milstein e Mendes (1999), bem como as de Silvina Gvirtz (2000), do espanhol para o português foram feitas por mim.

⁴ O Corpo Discente do curso assim como o Corpo Docente das escolas onde nossas estagiárias realizam suas práticas de ensino é prioritariamente feminino, por tal motivo usarei os termos alunas/estagiárias e professoras quando fizer referência às mesmas.

nas escolas, de um modo geral ainda pautadas num modelo conhecido como tradicional e/ou conservador.

Para uma compreensão maior da problemática vivida pelas alunas, parece-me necessário apresentar, mesmo que sinteticamente, o clima que acompanhou a reformulação do Curso de Pedagogia em 1982, a implantação do currículo novo em 1990, as crenças que foram se constituindo ao longo de sua implantação, bem como as explicações que foram sendo construídas para justificar as dificuldades vividas pelas alunas na operacionalização de suas propostas de trabalho, nas salas de aula.

Como professora coordenadora dos *Seminários do 4º Semestre* – em que a avaliação do Curso de Pedagogia (instaurado em 1982) se iniciou e muitas das propostas do Novo Currículo surgiram – ; como membro da *Comissão das Quartas-Feiras* – comissão responsável pelas *Reuniões da Comunidade*, em que o referido curso foi exaustivamente debatido na época – e, ainda, como Vice-Coordenadora da Comissão de Carreira do Curso de Pedagogia, de 1990 a 1996, tive o privilégio de acompanhar o período final de implantação do curso de 1982, a avaliação do mesmo e a gestação do chamado Currículo Novo, implantado oficialmente em 1990, bem como as constantes tentativas de adequação do mesmo às novas necessidades detectadas.

2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980⁵ - A ÊNFASE NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO

O Curso de Pedagogia referido, a partir de 1982, passou a priorizar a formação de professores/as para atuarem nos primeiros anos de escolarização de crianças pequenas, de crianças maiores de seis anos e, mais tarde, de jovens e adultos. Tal decisão foi justificada pela convicção, baseada em pesquisas desenvolvidas extensamente sobre este tema, de que os milhões de analfabetos e semi-alfabetizados do país estiveram, na sua maioria, muito tempo nas escolas, evadindo-se depois de muitas reprovações e repetências. Em decorrência desses estudos, surgiu o entendimento de que eles foram expulsos da escola pela inadequação do processo de escolarização às suas necessidades e características. Decorreu daí o investimento da FAGED/UFRGS, bem como das demais Universidades Federais Brasileiras, a partir da década de 80, para reverter dentro de suas áreas de competência, tal situação, visando à

⁵ Faculdade de Educação Da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED/UFRGS

produção de conhecimentos na área da escolarização inicial, buscando adequá-los às necessidades dos diferentes grupos de alunos e alunas deste imenso e diversificado país.

A formação de professores/as-investigadores/as para os primeiros anos da escolarização básica, capazes de acolher, entender e atender prioritariamente a uma nova clientela na escola pública – crianças e jovens das classes populares – passou a ser priorizada. Visava-se a formar professores e professoras comprometidos/as com o processo de democratização da escola e da sociedade e com condições de organizarem propostas de trabalho com condições de *segurar* na escola os que até então eram excluídos⁶ do sistema, revertendo a expectativa de inevitabilidade do seu fracasso escolar.

A partir de então, surgiram muitos grupos comprometidos com esse novo projeto. A questão disciplinar foi um dos temas de estudo que emergiram das discussões conduzidas nestes grupos, em face da necessidade de subsidiar-se práticas pedagógicas desejáveis e coerentes com as novas abordagens defendidas, consideradas difíceis de serem equacionadas no cotidiano das salas de aula e das escolas.

2.1.1 As propostas do curso

As proposições que vêm sendo construídas e reconstruídas acerca de escola e de educação, e que vêm sendo partilhadas com as alunas do Curso de Pedagogia ao longo dos anos de sua formação neste curso, condenam a escola sisuda, asséptica e isolada do mundo pelas paredes da sala de aula, bem como a professora severa, as classes em filas, o culto ao silêncio, o trabalho isolado, os rostos sérios, os castigos humilhantes, as paredes nuas e o apego ao livro, ao caderno e ao lápis, muitas vezes os únicos recursos didáticos usados por professores/as. Também rejeitam os textos decorados, os temas descontextualizados, as cópias, os ditados, as contas “mecânicas” e o uso de provas com a única finalidade de decidir a aprovação ou a reprovação dos estudantes; além disso, denunciam a escola como um espaço/tempo de espera – das longas esperas pelo recreio, pelas aulas de educação física, pela batida do sinal no fim do turno, pelo fim de semana e pelas férias. Enfim, assumem a condenação da escola, nas suas vertentes mais tradicionais, surgidas e identificadas com o

⁶ O estudo de Foucault em *Vigiar e Punir* (1989) sobre *os incluídos e os excluídos* (a partir de um estudo, sobre a peste e a lepra, no século XVII), comentado no capítulo 7 deste trabalho, lança novas luzes sobre as políticas de inclusão, tão defendidas hoje. Merece ser consultado, tendo em vista qualificar as discussões sobre as referidas políticas.

pensamento moderno, que a localiza/situa como a principal instituição envolvida com a formação das mentes e o disciplinamento dos corpos infantis e juvenis. Instituição essa fortemente inspirada nas concepções pedagógicas de Emanuel Kant (1996), para quem:

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se de sua humanidade, através de suas inclinações animais. [...] a disciplina é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação (p. 12).

As representações construídas durante o curso vêm, também, colocando em destaque a figura da professora amiga, que sorri, que “toca” no aluno e na aluna, que propõe trabalhos interessantes, significativos para o momento histórico e o contexto onde a escola se situa; além disso, configuram a importância de espaços de trabalho coletivo, caracterizados pela troca de opiniões, pela discussão, pelo trabalho em equipe e propugnam uma sala de aula limpa, organizada, e ao mesmo tempo viva, colorida, com quadros, flores, música, risos, como sendo aquela em que a aprendizagem – de conceitos, fatos, posturas – possa dar-se (apesar dos conflitos) com prazer.

A observação do trabalho e os depoimentos de nossas estagiárias têm afirmado a importância da organização do espaço e do tempo escolares e, à semelhança das proposições que instauraram o que se tem referido ser a “escola moderna”, têm sugerido/apontado requisitos a serem observados para a instauração de uma escola “melhor”. Entre esses, destaca-se, por exemplo, a importância:

- do espaço físico da escola e da sala de aula ser bonito, colorido, adequado ao número de estudantes, à idade dos mesmos, à “natureza” infantil e juvenil, ao clima da região;

- dos pátios da escola, das praças da vizinhança, dos parques da cidade, por exemplo, entre outros, serem considerados espaços pedagógicos indispensáveis para o desenvolvimento mais sadio das crianças e jovens, que hoje com frequência são criados “sozinhos”, confinados em apartamentos, em frente da TV e/ou do computador;

- do estabelecimento de um “clima” de trabalho agradável, “não ameaçador”, organizado a partir de normas claras, bem definidas, construídas coletivamente, com propostas pedagógicas contextualizadas, desafiadoras, provocativas, visando à construção de sujeitos autônomos e auto-regulados⁷;

⁷ A construção deste sujeito autônomo, objetivo freqüente das propostas modernas de educação, é questionado por Foucault, como assinala James Marshall (1994), como uma utopia, um mito.

- da personalidade e da postura da professora ser pautada pela afetividade e competência, assim como pela liderança e autoridade, atributos também considerados indispensáveis para a condução de um grupo de alunos/as numa sala de aula, dimensão nem sempre suficientemente explicitada como meta nos cursos de formação⁸.

- de um planejamento didático-pedagógico que envolva a seleção dos projetos de trabalho; a decisão sobre a forma de trabalhá-los; a escolha dos recursos para implementação dos mesmos, sejam *livros didáticos, textos literários, músicas, jogos, vídeos, excursões, passeios, trabalhos de campo, etc.*, levando em conta o grupo de alunos e alunas (*quem são, o que desejam saber, o que precisam saber, do que gostam, do que falam, o que ouvem...*), os objetivos da professora, a proposta da escola, bem como o contexto e o momento histórico em que as situações escolares se processam.

Enfim, tem sido posta em destaque a importância de considerarem-se dimensões, tais como as referidas, muitas vezes concebidas como “menores” no processo de aprendizagem, mas que dizem respeito à vida no interior da escola – tão bem analisadas por Gvirtz (2000) na obra *Textos para repensar el día a día escolar*. Ao questionamento feito, na ocasião da elaboração de minha proposta de tese sobre a importância que começa a ser dada a tais dimensões, quando indagava se tal reconhecimento devia-se à valorização de tais dimensões para o bom andamento do processo pedagógico ou para que o poder disciplinar pudesse ser melhor exercido (como tantos estudos, tendo Foucault com referência, vêm defendendo), responderia hoje acreditar que ambos os objetivos estão sendo contemplados quando as referidas dimensões passam a ser valorizadas.

A escola e as práticas escolares defendidas no projeto de curso que estou referindo preconizam, sob muitos aspectos, o que postulam as pedagogias decorrentes do movimento renovador conhecido como escolanovista – chamadas de *pedagogias corretivas e pedagogias psicológicas* por Júlia Varela (1995) –. Essa linha teórica foi retomada, sob alguns aspectos, por teóricos comprometidos com uma linha pedagógica crítica, - a partir, muitas vezes, de uma abordagem marxista - , muitos dos quais vêem a escola como espaço para a problematização da sociedade e para a operacionalização de propostas de transformação social, mesmo tendo presente a relativização de tal possibilidade, trazida pelas Teorias da Reprodução. Teorizações essas surgidas no final da década de 1970, entre tantos outros

⁸ Um dos aspectos analisados por Jorge Larrosa (1994) em *Tecnologias do Eu e a Educação* é justamente o ocultamento do papel construtor da pedagogia como produtora de pessoas.

eventos significativos da década, na França e nos Estados Unidos após a revolução de maio de 68.

Mais recentemente, a partir da década 1990, começou a ser destacada, nas propostas de algumas disciplinas do Curso de Pedagogia, a necessidade de incorporação pela escola da discussão de questões como mídia, violência urbana, mercado de trabalho, consumo, alcoolismo, drogas, terceira idade, erotização precoce, festivais de música, campeonatos esportivos, etc. Essas questões, entre tantas outras representativas da cultura contemporânea, da cultura infantil e da cultura juvenil, começaram a ser vistas como devendo integrar os “conteúdos”. Passou-se a salientar que a escola precisava dar conta de uma gama maior de situações, de modo a permitir que se possa ouvir vozes, habitualmente silenciadas - das mulheres, das populações do mundo rural e litorâneo, dos pobres, dos sem poder, dos deficientes físicos - como vem defendendo Jurjo Santomé⁹, bem como das populações das periferias das grandes cidades, dos moradores dos prédios de apartamento que constituem os locais em que a classe média está criando seus filhos e filhas vendo televisão, comendo “salgadinhos” e tomando “refri”, espaço daqueles que vivem sem espaço e sem pátio, e, também, das populações dos condomínios fechados, nos quais crianças e jovens de classes mais abastadas vivem, também confinados, isolados do mundo, para protegerem-se da violência urbana.

Os trabalhos realizados pelas alunas estagiárias das Séries Iniciais contêm, em geral, todas essas preocupações para as quais elas têm sido alertadas ao longo de sua formação. Seus trabalhos tratam, especialmente, de questões e problemas contemporâneos, sob a ótica das discussões teóricas do momento, e que, por não se encaixarem nas disciplinas curriculares clássicas (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências), não são considerados, muitas vezes, “saberes escolares”. A defesa de tal tipo de propostas, que incluem temas poucas vezes tratados na escola, também é feita por Henri Giroux (1995) entre outros autores, que ressaltam a necessidade de serem incorporados pela escola temas relativos a questões de gênero, classe, sexualidade, identidade nacional, colonialismo, raça, etnia, populismo cultural, entre outros.

O campo dos Estudos Culturais – cujos estudos concentram-se na análise da cultura, compreendida, segundo Raymond Williams (1963) como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano – , começa a ocupar

⁹ Decano da Faculdade de Humanidades da Universidade de la Coruña.

espaço nas proposições de algumas professoras do curso¹⁰, e isso tem intensificado, ainda mais, as preocupações com a abordagem de tais questões. Nessa perspectiva, as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo são vistas como o resultado de um processo de construção social, sendo, também, equiparadas. Assim não há, nesta visão, uma separação estrita entre Ciências Naturais, por um lado, e Ciências Sociais e Artes, por outro e, também, não há uma separação rígida entre o conhecimento chamado de escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo, como comenta Tomaz Tadeu da Silva (1999).

Para os Estudos Culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, afirma Henry Giroux (1995), a escolarização freqüentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo em que marginaliza, ou apaga, as vozes, as experiências e as memórias culturais das “minorias”. Enfim, a preocupação central dessa perspectiva teórica pode ser identificada com a compreensão de como a cultura se relaciona com o conhecimento e o poder.

Nas propostas pedagógicas defendidas no atual Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS, atribui-se às alunas-estagiárias uma postura de professoras-investigadoras e autoras, como defendem autoras como Regina L. Garcia e Nilda Alves (1999)¹¹, entre tantas outras/os, uma vez que as necessidades e as peculiaridades de cada grupo precisam ser por elas detectadas para que as propostas de trabalho sejam pensadas, tendo em vista adequá-las às necessidades percebidas. Propostas como essas não podem ser “importadas” e nem se acham prontas nos livros didáticos. Nesse tipo de proposta, enfatiza-se a necessidade de um tipo de formação que permita ao/à futuro/a profissional criar, com o coletivo da escola, a sua proposta de trabalho e, ao mesmo tempo, ser capaz de conduzi-la em sala de aula¹². Essa última questão, *a forma de condução do trabalho pedagógico*, é, na minha percepção, um dos aspectos que tem sido de certo modo omitido/negligenciado na formação das professoras, tal

¹⁰ O corpo docente do Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS também é majoritariamente feminino.

¹¹ Organizadoras da coleção *O sentido da escola*, da DP&A editora, a partir da convicção de que a construção de uma escola de qualidade passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra, desqualificadas em seu saber.

¹² A coleção que Maria Isabel Dalla Zen e eu coordenamos – *Cadernos de Educação Básica* da Editora Mediação – vem defendendo tal proposta.

como tem sido anunciado por autores, entre eles Milstein e Mendes (1999), que discutem a ordem escolar e a construção social dos alunos e alunas nas escolas primárias da Argentina.

É preciso referir, também, que vem sendo defendido, durante todo o período de formação das estagiárias desse mesmo curso, que os projetos de trabalho desenvolvidos com seus futuros alunos e alunas sejam definidos, construídos e avaliados coletivamente com a participação desses/as alunos/as. A opção por esse processo exige o oferecimento às crianças e jovens de experiências de aprendizagem ricas em situações de participação, pois não se forma um sujeito participante e democrata – esse é um princípio defendido no curso – falando sobre participação e democracia e, sim, exercitando-as. As observações feitas, bem como os relatos das estagiárias, mostram que ensinar desta forma provoca movimento, barulho e agitação nas salas de aula, e isso escapa aos processos disciplinadores que costumeiramente definem o que se pode ou não fazer em aula. Se os estudantes precisam aprender segundo seu “próprio ritmo”, “suas possibilidades”, “seus interesses”, sem que se façam “ameaças” ou que se os atemorize, como tentar atender, ao mesmo tempo, as recomendações de que isso se dê em um clima de ordem e tranqüilidade? Essas são questões que também não têm sido suficientemente abordadas e problematizadas durante o curso.

Proposições teóricas como essas exigem que as estagiárias lidem com uma organização diferente da rotina clássica de sala de aula. Precisam ser reordenados e replanejados espaços e tempos escolares para que as vozes dos estudantes, de todos estudantes, mesmo os não representados habitualmente no currículo, possam ser ouvidas, para que aflorem as diferenças, as carências, as necessidades, os desejos, as curiosidades e para que, a partir daí, propostas alternativas sejam criadas¹³. No entanto, para que isto ocorra, uma estrutura centenária – instituída com as chamadas *pedagogias disciplinares* (conforme Varela, 1995) – precisa ser rompida, o que não acontece sem resistências e dificuldades.

2.1.2 Sobre as dificuldades de conciliar a bagagem teórica com as práticas escolares

O acompanhamento que faço das práticas de estágio tem me mostrado que as alunas/estagiárias, ao assumirem a regência de uma sala de aula, buscam organizar suas aulas de modo a incorporar as proposições teóricas construídas ao longo do curso, e a situação encontrada na maioria das escolas – práticas conservadoras, culturas negadas, carências e

¹³ Tenho clareza da dificuldade de instaurar tais espaços de participação na sala de aula uma vez que as relações de poder que lá estão estabelecidas dificilmente podem ser rompidas só pela vontade da professora.

violência crescentes, expectativa de domesticação e adestramento – tem tornado difícil lidar com tais propósitos.

No decorrer do curso de Pedagogia, dá-se especial ênfase à teorização educacional crítica, às concepções construtivistas-interacionistas e sócio-interacionistas e, mais recentemente, a algumas tendências da teoria social, como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o feminismo e os estudos culturais. Assim, as alunas chegam ao Estágio ensinando a partir do que aprenderam com tais teorizações e tendo-as como referência.

Em decorrência disso, valores como a prática de relações democráticas, diálogo, respeito mútuo, respeito às diferenças, respeito aos saberes do aluno, bem como a preocupação com a proposição de conteúdos historicamente significativos, e o interesse em ver o/a aluno/a como sujeito no processo de aprendizagem, em promover sua autonomia intelectual e moral e de configurar a sala de aula como espaço de criticidade, criatividade e de vivência democrática, estão presentes de forma significativa nas falas das estagiárias e em suas propostas.

Ao mesmo tempo as alunas/estagiárias vêm se defrontando nas escolas com situações que se caracterizam pela:

- intensa agitação e movimentação das crianças, as conversas paralelas, o ritmo diferenciado de respostas às tarefas;
- presença de crianças oriundas de Classes Especiais, de “meninos/as de rua”, de meninos/as na rua¹⁴, de alunos/as drogados/as, de estudantes mais velhos;
- ocorrência de agressões físicas, uso freqüente de “palavrões”, furtos e a interferência de “gangues” no cotidiano das instituições;
- não-existência de “normas de convivência” e/ou o não-respeito às existentes;
- utilização de práticas pedagógicas tradicionais, a prática pouco comum de trabalhos em grupo, a falta de hábito de participação nas tomadas de decisões sobre as práticas de sala de aula;
- resistência em trabalhar temas considerados “não-escolares” (como os que referi em parágrafos anteriores) e ou “temas políticos” como condições salariais, trabalho infantil, situação do negro, da mulher, etc.;
- rejeição que alunos e alunas marcados como “diferentes” sofrem por parte de seus colegas;

¹⁴ Vêm sendo chamadas assim as crianças que embora passem o dia na rua têm alguma espécie de vínculo familiar.

- não-aceitação ou não-compreensão da escola, dos/as alunos/as e dos pais, das propostas de trabalho, o que tem dificultado, e, muitas vezes, inviabilizado mesmo o desenvolvimento de trabalhos que as mesmas acreditam serem os mais adequados pelo menos frente àquilo que estudaram.

Tudo isso se tem configurado como dificuldades na execução dos trabalhos planejados, o que é também referido como tal pelas professoras das escolas nas quais tais estágios se realizam. Estudos cujo foco foi a disciplina escolar, realizados pelo grupo de professoras já referido¹⁵, indicaram uma série de aspectos como relacionados ao que estou considerando serem “dificuldades” encontradas pelos estagiários no desenvolvimento de suas propostas. Entre elas foram apontadas:

- a falta de clareza teórica – devido ao chamado “democratismo” que se instalou em muitas escolas após o período de abertura política na década de 1980 nas práticas pedagógicas – sobre as diferenças entre autoridade e autoritarismo em relação ao papel específico do/a professor/a e dos/as alunos/as (e também da comunidade) na gestão da escola. Tal dificuldade foi identificada em processos de elaboração das propostas coletivas de trabalho, na seleção de conteúdos e atividades, no processo avaliativo da instituição e do desempenho escolar do/a aluno/a, bem como na construção das normas disciplinares institucionais e grupais;

- a dificuldade de romper com as alternativas mais usuais de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, visando a adequá-las a teorizações que enfatizam a necessidade de atentar para a “natureza” infantil e juvenil, bem como para a dificuldade de criar formas alternativas de organização das turmas na escola e dos grupos de alunos em sala de aula, em face de diferenciadas propostas de trabalho¹⁶;

- o desacerto/descompasso entre a realidade sócio-cultural da comunidade onde a escola está inserida e a cultura predominantemente de classe média das estagiárias e das professoras¹⁷;

- as práticas machistas, patriarcais e autoritárias – diferentes formas de racismo - predominantes nos discursos e nas práticas sociais presentes nas histórias de vida das professoras/estagiárias;

- o acirramento da violência na sala de aula, na escola e na comunidade;

¹⁵ Ver nota 1.

¹⁶ A análise sobre se as alternativas usuais de organização na escola podem ser alteradas sem perda de controle dos grupos realizada por Varela (1995) merece ser consultada.

¹⁷ Serão homogêneas as comunidades? De que cultura estamos falando quando falamos de *cultura de classe média*?

- a presença, na escola pública hoje, de parcelas dos habitualmente “excluídos” do sistema escolar: meninos/as de rua, meninos/as na rua, multirepetentes, portadores de necessidades educativas especiais, moradores da Febem, de Casas-Lar, etc;
- a ausência de figuras masculinas nas escolas e as implicações de tais ausências no trato com adolescentes masculinos, prioritariamente;
- a necessidade de aprofundamento teórico em áreas como educação popular, antropologia, multiculturalismo, questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, drogas, violência social, gestão das relações pessoais e grupais, entre outras; e, finalmente,
- a exigência teórica de trabalhar com temáticas significativas para cada turma de aluno/as –, o que “obriga” cada estagiária a assumir a autoria de um planejamento próprio, independente das cartilhas, dos livros didáticos, da listagem de conteúdos adotados pelas escolas, com todos os desdobramentos e dificuldades que tal exigência acarreta em termos de responsabilidade, competência e desenvoltura.

A estas constatações, é preciso acrescentar, ainda, o efeito que os questionamentos postos pelas abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas vêm provocando nas alunas. A relativização das certezas, quanto às possibilidades transformadoras do trabalho escolar, provocada pela introdução de tais discussões, desejável e defensável sob muitos aspectos, tem se constituído como um fator, algumas vezes, inibidor na construção de propostas de trabalho pedagógico. Tais abordagens, se por um lado ampliam as categorias e as dimensões com as quais as alunas planejam seus trabalhos, permitindo a incorporação de temas até então negligenciados, ou considerados como “não escolares” - tais como os que dizem respeito às culturas infantil e juvenil, a gênero, etnia, raça –; por outro lado, precisam ser conduzidas de modo a permitir que tais discussões sirvam como forma de qualificar o trabalho nas escolas em vez de contribuir para torná-lo ainda mais sem sentido, como vem acontecendo em alguns casos.

A proposta de escola construída no Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS, bem como em outros cursos congêneres no país, sobre os quais tenho tido referências, tem se incluído ainda em uma proposta moderna de escola, na sua vertente progressista. Os Estudos Culturais, notadamente os de inspiração foucaultiana, estão pondo em questão algumas das certezas construídas naquela vertente e estão permitindo também vislumbrar outras formas de focalizar tais proposições¹⁸. A escola, sob tais perspectivas, é espaço de aquisição e produção

¹⁸ A análise de Veiga-Neto (2000a, p. 182) no artigo *Educação e a Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades* questiona a possibilidade de tais propósitos, dentro dos moldes do projeto moderno de escola: “[...] o projeto iluminista de escolarização única/igualitária, universal e obrigatória está se revelando uma impossibilidade histórica à medida que se insere na lógica da própria Modernidade, uma

de cultura e conhecimentos, mas, também, de socialização, de subjetivação, de construção de identidades, bem como de regulação, de disciplinamento e controle. Tal como foi possível evidenciar nos estudos que passo agora a referir, esta abordagem que enfatiza o papel produtor da pedagogia não tem sido suficientemente levada em conta, até o momento, nos cursos de formação de professoras e nos recintos das escolas.

3 A DISCIPLINA ESCOLAR: REVISANDO ESTUDOS ANTERIORES

[...] a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina.

Kant, (1996, p. 16)

A partir da minha participação em um projeto de pesquisa que vinha examinando questões relacionadas à disciplina escolar e após envolver-me com leituras que lidam com a noção foucaultiana de “disciplinaridade”, passei a interessar-me por estudar como está sendo tratada a questão “disciplina” nas escolas hoje, principalmente porque, como diz Hall (1997), uma nova “paisagem cultural” está instalada, sendo preciso considerá-la relativamente às práticas escolares.

lógica ambígua, que está implicada, per se, tanto com a domesticação da diferença quanto com o diferencialismo e a desigualdade e, por consequência, com a exclusão”.

Ao tomar-se a educação como uma prática disciplinar de normalização e de controle social, na perspectiva defendida por Foucault e também por Larrosa (1994) “o sujeito pedagógico aparece [...] como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam [...] e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam [...] representadas pelas escolas de massas” (p. 52). Assim, é possível dizer que o interesse nos processos de construção dos sujeitos/alunos na escola foi o foco, a direção de estudos que passou a me interessar e a orientar o trabalho de tese que estou aqui apresentando.

3.1 ALGUNS ESTUDOS SOBRE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, PLANEJAMENTO E DISCIPLINA

Pretendo nas seções deste capítulo apresentar, resumidamente, algumas constatações sobre o tema disciplina escolar, feitas em estudos anteriores a este, que desenvolvi junto ao grupo já referido. Considero necessária tal referência porque tais dados configuram-se como o ponto de partida para o desenvolvimento de minhas atuais análises, neste trabalho de tese, ainda que sob uma nova abordagem, um novo olhar.

Naquele estudo analisaram-se relações entre disciplina escolar, construção do conhecimento, autonomia e cidadania para buscar superar as relações dicotômicas entre *autoritarismo e autoridade, democratismo e democracia e espontaneísmo e intencionalidade* que pareciam ser as dimensões que necessitavam ser mais bem explicitadas nas práticas pedagógicas por estarem dificultando o trabalho de nossas estagiárias. Tal estudo tinha como foco principal práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas da Pré-Escola e das Séries Iniciais do 1º Grau de uma escola municipal de Porto Alegre, nos anos de 1994 e 1995, cuja direção demonstrara interesse em sediar a pesquisa¹⁹.

Entre as categorias de análise destacadas estavam a organização física da sala de aula, a ação pedagógica, a interação entre as professoras e os estudantes e dos estudantes entre eles e as normas disciplinares explícitas e implícitas existentes. Percebeu-se que os momentos de “indisciplina escolar” observados pareciam estar, em muitos casos, associados à inadequação do trabalho pedagógico proposto ou à inadequação do espaço físico das salas de aula ao grupo de alunos/as. O descompasso entre o grau de exigências e as características dos estudantes, e/ou o nível de conhecimento requerido pela tarefa, e/ou o significado do trabalho proposto para os grupos de alunos/as, entre outros aspectos, parecia ser a causa mais freqüente da

¹⁹ Esta escola localiza-se na periferia da capital gaúcha, em uma das maiores, das mais pobres e violentas vilas da cidade. Destaco que realizei em outra escola municipal o estudo que resultou nessa tese.

desmobilização dos grupos para o trabalho e o elemento desencadeador de condutas de resistência que se manifestavam nas conversas paralelas, na agitação e mesmo em agressões verbais e físicas.

Constatou-se que a *organização física* da sala de aula tendia a se tornar mais rígida, menos flexível e mais hierarquizada à medida que o/a aluno/a ascendia na seriação escolar. Na pré-escola, por exemplo, o tipo e a disposição do mobiliário era, em geral, compatível com o tamanho das crianças e com propostas coletivas de trabalho; já na primeira série, as classes e cadeiras estavam, em geral, dispostas em duplas e, na quarta série, elas eram organizadas, com muita frequência, de uma a uma, em filas, voltadas para o quadro verde e para a mesa da professora. Viabilizavam-se nessas organizações processos de vigilância e controle através de um quadriculamento crescente do espaço: “cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo”, tal como refere Foucault (1989, p. 131).

Com relação às *ações pedagógicas* constatou-se que a variedade de materiais utilizados na pré-escola desaparecia gradativamente do cenário de sala de aula, nas séries posteriores. Ou seja, à medida que a escolarização avançava, o uso de recursos pedagógicos ficava reduzido, basicamente, ao *giz, quadro-verde, livro-didático, caderno e folha mimeografada* (quando existente). Os questionários, as cópias do quadro e dos livros didáticos – muitas cópias – e os exercícios de fixação eram propostos com muita frequência nos níveis mais adiantados. Ao mesmo tempo, as perguntas e respostas do/a professor/a eram, cada vez mais, restritas às proposições do livro-texto, parecendo ter como “real” finalidade manter os/as alunos/as ocupados/as e quietos/as até tocar o sinal para o início do próximo período²⁰. As propostas de trabalho careciam, muitas vezes, de significado, o que agravava o quadro de monotonia e o sentimento de perda de tempo. A fragmentação do tempo (50 minutos para cada disciplina), pela adoção precoce do *Currículo por Área* nos últimos níveis das Séries Iniciais, parecia contribuir, também, para manter os estudantes “perdidos” em relação às propostas de trabalho das diferentes disciplinas, as quais se alternavam incessantemente, sem que os mesmos, muitas vezes, conseguissem identificar *qual a pasta que deveriam abrir para realizar a proposição de trabalho indicada*.

A forma diferenciada de atuar com o/a aluno/a da pré-escola e o/a aluno/a do 1º Grau, hoje Ensino Fundamental, também foi constatada relativamente às chamadas formas de

²⁰ Os trabalhos de Beatriz Dorneles (1986) e Lia Freitas (1989) reforçam esta constatação. Segundo as autoras, a grande maioria das intervenções dos/as professores/as, observadas nos seus trabalhos, tinham a preocupação de corrigir comportamentos.

interação professora x aluno/a, aluno/a x aluno/a. Pode-se afirmar, inclusive, que, em geral, ao final das séries iniciais, essa interação era desestimulada, tal a ênfase dada ao silêncio e à imobilidade, posturas que trabalhos em grupo ou coletivos não propiciavam. O chamado cotidiano do/a aluno/a, tão presente e referido na rotina da pré-escola, principalmente na proposta das *rodinhas diárias*, ia, paulatinamente, perdendo espaço nas séries subseqüentes a ponto de poder-se dizer que, a partir da primeira série, a vida da criança e do jovem – seus saberes, seus desejos, suas curiosidades – ficava na porta da escola e da sala de aula. Tudo isso deixava de ser conteúdo escolar, pois se passava a não ter mais tempo para perguntas, novas hipóteses, curiosidades e manifestações sobre conhecimentos anteriores. À escola não se permitia considerar o lúdico, o que estava *extra-muros*, os momentos de lazer, os problemas contemporâneos, enfim, o cotidiano do/a aluno/a, como questões pedagógicas.

Sobre as *normas disciplinares*, aspecto que interessava sobremaneira ao estudo, foi possível constatar que, principalmente nos anos iniciais da escolarização, organizavam-se situações para a elaboração de normas de convivência em cada sala de aula. Observou-se, também, a ausência de um maior detalhamento do sentido atribuído a essa construção; assim, normas disciplinares acordadas pareciam ser muito mais utilizadas com a finalidade de tentar resolver problemas de comportamento do que de promover práticas de vivências democráticas. Repetindo-se uma máxima enunciada com freqüência, a ênfase parecia estar posta muito mais nos *resultados* do que nos *processos*. Acabava-se por privilegiar, em sala de aula, a busca do silêncio, da imobilidade, da ordem, que é o que tradicionalmente a escola sempre fez.

Diante de constatações como essas, foi se fortificando nas participantes do grupo de estudos a convicção de que a *organização física e administrativa das escolas* era, de um modo geral, incompatível com a “natureza” das crianças e jovens que freqüentavam aquelas instituições, bem como com as teorizações educacionais contemporâneas preponderantes na academia. Configurou-se, também, que a *inadequação dos planejamentos pedagógicos* e a *inexistência de normas disciplinares construídas democraticamente* com os estudantes e com a comunidade poderiam estar relacionadas com os problemas disciplinares e de aprendizagem percebidos.

3.2 AS TURMAS DE PROGRESSÃO NA ESCOLA CIDADÃ – CULTURA(S), VIOLÊNCIA E DISCIPLINA

Em 1996, deu-se continuidade a esses estudos em uma outra escola municipal de ensino fundamental, também situada em uma zona periférica da cidade de Porto Alegre, RS, e onde supostamente os problemas disciplinares e de aprendizagem estavam mais bem equacionados, tendo em vista as modificações efetuadas em sua organização administrativa e pedagógica e nas propostas de construção democrática de suas normas de convivência. A escola escolhida foi a pioneira na adoção do projeto educacional da administração popular de Porto Alegre²¹, projeto conhecido como Escola Cidadã organizada por Ciclos de Formação. A inserção do grupo de pesquisa na referida escola deu-se atendendo interesses recíprocos de promover um estudo conjunto de questões relativas à implantação do novo projeto, com ênfase nos aspectos relacionados à disciplina escolar. O acompanhamento do trabalho realizado na referida escola e em algumas outras²² comprometidas com o Projeto Escola Cidadã da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Silva, Luiz Heron, 1998; Silva *et al.*, 1996; Silva e José Clóvis Azevedo, 1995) levou o grupo de pesquisa a confirmar muitas de suas convicções e, também, a rever alguns de seus pressupostos.

A principal constatação foi de que o investimento na organização administrativa e pedagógica racional e qualificada da instituição escolar, bem como a ampliação do espaço de participação na gestão da escola – uma das prioridades do citado projeto –, parece ser fator importante, mesmo que não suficiente, na resolução dos problemas escolares de rendimento e convivência institucional. A possível explicação para tal situação, vivida principalmente pelas instituições públicas, que face às suas opções políticas abrigam populações estudantis habitualmente excluídas do sistema educacional, parece ser a dificuldade de lidar-se com esses estudantes em termos tanto pedagógicos quanto disciplinares.

A continuidade dos estudos permitiu ver que, embora muitos dos problemas habituais das escolas estivessem lá minorados, face às inovações adotadas, persistiam alguns problemas disciplinares e de aprendizagem. Tais problemas pareciam associar-se à “nova” população presente atualmente na escola pública em função das *políticas de inclusão* adotadas pela atual administração municipal. Ou seja, estavam na escola, conforme já referido, os/as meninos/as de rua, os/as meninos/as na rua, internos/as da FASERGS (antiga FEBEM), alunos/as multi-repetentes, alunos/as com déficit de conhecimento em relação à faixa etária, alunos/as oriundos de Classes Especiais, enfim, os que eram habitualmente excluídos do sistema escolar regular. E havia ainda um número significativo de crianças e jovens que, embora não estando

²¹ Uma síntese deste projeto encontra-se no capítulo 8 deste trabalho.

²² Campo de estágio das estagiárias da Habilitação Séries Iniciais.

enquadrados naquelas categorias, tinham demonstrado, face a tragicidade de suas vidas, dificuldades em assumir os comportamentos escolares habitualmente esperados, como ouvir a professora e os/as colegas, ficar sentado, fazer silêncio, fazer os trabalhos, não brigar, etc.

Esses *incluídos* correspondem, de certa forma, à infância, chamada por Mariano Narodowski (1998), de *infância des-realizada*, infância que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo. Nesse artigo, comenta o autor que a “criança”, no sentido moderno (obediente, dependente, suscetível de ser amada, etc.), está em crise e é substituída pela “infância hiper-realizada, a infância da realidade virtual”, usualmente cliente das escolas particulares, e/ou pela infância des-realizada da realidade real, presente nas escolas públicas (*ibid.*, p. 174).

O estudo passou, então, a concentrar-se nas chamadas Turmas de Progressão (TPs), pois era lá que, de uma certa forma, estavam os maiores problemas disciplinares e de aprendizagem²³. Nessa situação, tornou-se mais claro, para a escola e para a equipe de pesquisa, que os problemas percebidos extrapolavam a dimensão pedagógica – sem negá-la, no entanto – e que era necessário considerar-se o exame de algumas questões de natureza psicológica e sociológica para tentar compreender quem era essa “nova” população presente nas escolas²⁴.

A partir de 1998²⁵, as discussões realizadas na escola centraram-se nas questões culturais, nos novos valores da população estudantil, na incidência da violência nas relações entre os/as alunos/as e na dificuldade de incorporação desta *realidade* na produção de práticas pedagógicas voltadas ao “enfrentamento”, na escola, de tais questões. O artigo de Bill Green & Chris Bigum (1995) aponta justamente para a necessidade de estudar-se as culturas juvenis, para compreender-se esta nova geração, que tem uma constituição radicalmente diferente – o sujeito-estudante pós-moderno – e que viverá num mundo tão diferente do mundo em que suas professoras foram criadas.

As professoras da escola também revelavam nas suas falas as dificuldades enfrentadas face à cultura chamada por elas de “machista” de um grande número de adolescentes. Diziam

²³ Agrupamento de alunos/as com defasagem idade-conhecimento para atendimento especializado visando a enturmá-los assim que possível, nas turmas regulares do ano-ciclo. As TPs são organizadas de maneira diferenciada das turmas do ano-ciclo, permitindo que os/as alunos/as avancem para o ciclo seguinte a qualquer momento, desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos.

²⁴ Foi então que as professoras Tânia Fortuna e Roseli Hickmann incorporaram-se ao grupo de estudos, até então formado por mim, por Maria Bernadette Rodrigues e por alunas bolsistas. Hoje a professora Heloisa Junqueira também participa do trabalho, bem como a professora Maria Isabel Dalla Zen, conforme já foi referido.

²⁵ Face às observações, às entrevistas e às análises dos documentos efetuadas.

elas: nós, professoras, não somos as mulheres que eles conhecem [...] na cultura machista deles, mulher não manda em homem, eles têm dificuldade de aceitar nossa autoridade. [...] mulher para eles é feita para agradar, e nós não estamos aqui para isto.

3.2.1 Depoimentos de professoras e estudantes sobre as primeiras turmas de progressão

Para dar visibilidade a algumas características dos grupos de estudantes das TPs na época de sua organização inicial e à problemática vivenciada pelas professoras e pelo coletivo da escola no atendimento dessas turmas, apresento trechos de depoimentos de algumas professoras:

Em 1997 foram organizadas quatro TPs. A TP1 concentrava estudantes que tinham dificuldades na alfabetização, com história de repetência [...] com uma faixa etária menor.

A TP2 era composta por 16 estudantes - 9 meninos e 7 meninas - com idades variando de 9 a 14 anos, que também não tinham vencido todas as etapas da alfabetização²⁶. Eram provenientes de famílias numerosas, com pais analfabetos ou semi-escolarizados, [...] doentes [...] agressivos, de renda muito baixa. [...] mães dedicadas a tarefas domésticas ou faxinas e pais geralmente ocupando profissões de pouco prestígio social [...] tinham histórico de repetência em outras escolas. [...] tinham a tarefa de cuidar dos irmãos mais novos. Alguns apresentavam envolvimento com drogas e álcool, condutas agressivas, intolerância ao trabalho coletivo, desorganização nas tarefas, falta de cuidado com os materiais e dificuldade de completar as atividades propostas. Alguns foram encaminhados para o Conselho Tutelar e Promotoria Pública por infreqüência. Havia muitos problemas de saúde nesta turma.

A TP3 continua. Alguns progrediram, outros estão em andamento [...] Houve muita preocupação em demarcar limites. Houve muita negociação. Havia firmeza e paciência. A partir da negociação, o trabalho foi rendendo.

A TP4 era formada por um grupo de mais ou menos 15 adolescentes, entre 12 e 17 anos, com uma proposta correspondente ao III Ciclo. Os alunos eram na sua maioria do sexo masculino e ganharam visibilidade e “respeito” na escola, por suas práticas de vandalismo. Impunham medo e silêncio aos menores. Tinham em A., de 17 anos, o seu líder, famoso por seu porte atlético, por ter sempre novidades sobre festas, músicas; por dirigir carro no centro e na grande Porto Alegre sem nunca ter sido pego pela polícia. [...] havia estudantes que trabalhavam meio turno, outros estavam metidos com tráfico de drogas. [...] muitos eram filiados a gangues, alguns sabiam fazer uso de armas de fogo. Foi um trabalho difícil.

²⁶

Ler e escrever: este parecia ser o grande diferencial, tanto para eles como para a escola.

A análise de depoimentos de estudantes das TPs, promovidos e não promovidos para turmas dos anos-ciclos, mostrou que eles reconheciam sua permanência nas TPs como *passageira e útil*. Eles atribuíam sua estadia nessas turmas ao fato de não saberem ler e escrever: “[...] o difícil é escrever emendado, copiar as coisas do quadro, ler, principalmente ler é muito complicado.” (K., 12 anos, não promovida em 98/1). Consideravam que se esforçarem, fazerem os trabalhos e não conversarem em aula, lhes permitiria serem promovidos²⁷. Também consideravam importante ter alguém que os ajudasse com paciência, sendo que este último era o depoimento prioritário dos alunos e alunas ainda não promovidos/as.

Elogiavam também a estadia no Laboratório de Aprendizagem (L.A.) e o uso de material concreto e lúdico na Sala de Integração e Recursos (S.I.R.)²⁸. Referiam que o que os desagradava nas aulas eram as brigas, as brincadeiras de mau-gosto dos colegas (principalmente dos mais velhos que *mexiam, xingavam e batiam*), sendo de certa forma surpreendente constatar que não foram feitas referências a aspectos de caráter pedagógico²⁹.

É interessante destacar que os estudantes menores entrevistados (faixa etária de 9 a 11 anos) percebiam o trabalho pedagógico de forma positiva, inclusive manifestando expectativas de avanço escolar através daquele tipo de trabalho. Os/as alunos/as pré-adolescentes e adolescentes, por outro lado, apresentavam-se mais céticos quanto a seus avanços, dirigindo críticas à própria organização por Ciclos:

[...] TP é pela defasagem de idade, a gente não tem mais idade para ficar nos ciclos. Colocaram a gente aqui [nas Turmas de Progressão] para ver se a gente progride uns 4 ou 5 anos em um. Tem gente na nossa turma com idade de terminar o 1º grau: 14, 15 e 16 anos.

Em relação ao planejamento pedagógico, os/as alunos/as menores revelavam em suas falas gostarem das TPs: “lá tem joguinhos e também a gente faz um montão de coisas [...] jogos, brincadeiras, francês, português, matemática”. Quanto às professoras, utilizavam com frequência os seguintes elogios: “são muito boas, são legais”. Os/as alunos/as pré-adolescentes e adolescentes, por outro lado, assim se manifestavam:

²⁷ Esta é uma afirmação que continua presente nas falas dos estudantes. É a explicitação da crença que a aprovação e a aprendizagem dependem de comportamento adequado.

²⁸ As propostas de atendimento pedagógico do L.A. e da S.I.R estão mais bem definidas no capítulo 8.

²⁹ Estas falas mostram a importância de serem mais bem estudadas as propostas de socialização destas crianças e jovens, uma vez que as questões comportamentais e afetivas parecem estar interferindo mais fortemente na dinâmica das salas de aula do que as propostas pedagógicas.

[...] Aqui não tem prova, tem maior número de professoras; nas outras escolas é melhor, aqui tem muita bagunça porque não dá nada depois [não tem sanção, é o que parece estarem dizendo]; [...] Eu aprendia mais quando tinha prova, aqui se a gente fala em prova, o ‘xixi come’. Prova obriga a gente estudar, testa a nossa inteligência e esforço. [...] É ruim, a gente não sabe em que ciclo está. Ter muitas professoras é ruim, demora muito para explicar, quando a gente começa a entender, troca. [...] Mas é bom ter mais de uma professora para a gente não enjoar. [...] Aqui a gente tem línguas, teatro, música, computação [...], mas de que adianta? O ensino é fraco, se eu for para outra escola eu sei que rodo.

Nas TPS observadas, principalmente nas freqüentadas por pré-adolescentes e adolescentes, os velhos problemas disciplinares, estes sim, estavam quase sempre presentes. O corpo docente e a equipe diretiva tinham consciência de tais problemas, admitindo, nem sempre explicitamente, suas dificuldades no atendimento desejado em tais turmas³⁰.

Outro aspecto que merece também ser destacado é o caráter de *provisoriedade* presente nas Turmas de Progressão. Os/as alunos/as iniciam como um grupo, mas não se forma verdadeiramente uma turma, pois eles desconhecem o tempo que permanecerão com aqueles/as colegas. Esse aspecto parece ter conseqüências pouco positivas nas condutas dos estudantes. Por outro lado, é essa provisoriedade que permite ao/à estudante ser promovido/a em qualquer época do ano, para uma turma regular – o que no ensino seriado não lhe era facultado –, o que lhe permite avançar na sua escolarização de uma forma mais rápida, sempre que para isto apresente condições.

3.2.2 O Planejamento Pedagógico e as normas de convivência no período de implantação

Os estudos realizados pelo grupo de pesquisa já referido concentraram-se, no período de 1998 a 2000, na análise *da identidade e da singularidade do planejamento pedagógico necessário/desejável* para tais turmas, nas implicações da *fragmentação do tempo constatado no novo projeto* e na *pertinência ou significado das normas de convivência* que vinham sendo construídas^{31 32}.

³⁰ Acredito que as análises culturais – na dimensão defendida por Stuart Hall (1997), para quem cultura é um processo social de significação, marcado por relações de poder que produzem efeitos políticos que não estamos acostumados a levar em consideração – são importantes para esta compreensão e para o aprimoramento de projetos pedagógicos, se deseja-se viabilizá-los nas práticas de sala de aula.

³¹ A equipe de pesquisa organizou em 1997 um curso de extensão intitulado “Alternativas de inclusão de crianças, jovens e adultos na escola pública – as interfaces da pesquisa/extensão” para aprofundar com os professores da escola esta temática. Outro ciclo de palestras foi organizado em 1999/2 sobre os temas

Como foi referido, o Projeto Escola Cidadã e as ações desenvolvidas no cotidiano das salas de aula das TPs surgiram com a intenção de acolher e de fazer permanecer na escola todos/as os/as alunos/as e, principalmente, os que não conseguiam obter sucesso dentro da estrutura organizacional da escola tradicional. Buscava-se oportunizar experiências no espaço sócio-cultural da escola, para esses alunos/as.

Percebeu-se a partir desses estudos que não havia, em geral, um trabalho pedagógico diferenciado, em termos de identidade e singularidade, isto é montado para atender as especificidades daquelas turmas, havendo necessidade de serem melhor definidas as diferenças pedagógicas a serem propostas, em relação às escolas seriadas e às demais turmas dos Ciclos, bem como em relação ao atendimento das necessidades especiais de muitos dos estudantes presentes naquelas turmas, o qual precisava ser tecnicamente estruturado e acompanhado³³.

Outra constatação, para a qual pouco se tem atentado, diz respeito às inovações pedagógicas adotadas na escola, tendo em vista atender o novo projeto: – *aulas especializadas, novas disciplinas, oportunidades pedagógicas fora do recinto da escola, serviços de apoio como o Laboratório de Aprendizagem e a Sala de Integração e Recursos, Salas Ambiente, Hora do Conto* –, bem como a oferta de duas refeições em cada turno de trabalho, além dos períodos habituais de Educação Física e de recreio, ofertas essas todas válidas, em termos de qualificação da proposta curricular, mas que precisam, por outro lado, ser melhor articuladas para que possam ser melhor aproveitadas.

As mudanças constantes de professoras e de disciplinas, bem como os freqüentes deslocamentos dos/as alunos/as para as *salas ambiente*, por exemplo, eram apontados como dificultadores da integração pedagógica e afetiva entre professoras e alunos/as, além de favorecerem a dispersão dos mesmos³⁴, integração que era também constantemente quebrada por freqüentes interrupções das aulas para avisos, entrega de bilhetes, retirada de alunos de sala para serem atendidos pelos serviços de apoio da escola, enfim, muitas situações de

“Letramento”, “Oralidade” e “Mídia e educação”, visando a qualificar o planejamento pedagógico para adequá-lo às necessidades da atual população da escola.

³² A equipe de pesquisa já ampliada, de comum acordo com a direção e a assessoria técnica da escola, deu continuidade às entrevistas com as professoras das TPs, funcionárias da escola e estudantes promovidos e não promovidos dessas turmas. Realizou observações nas salas de aula das TPs em diferentes momentos e disciplinas e observou, especialmente, alunos/as promovidos/as para as turmas de ciclo nas suas novas salas de aula. Realizou também análises de alguns dossiês dos referidos/as alunos/as, bem como dos dados existentes sobre os mesmos na secretaria da escola.

³³ Após essa constatação, um curso de capacitação foi organizado pela SMED/FACED/UFRGS, ministrado pelo Dr. Cláudio Batista em 2000, intitulado: “*Diferenças na escola e possibilidades educativas*.”

³⁴ Ver a entrevista de François Dubet (1997) sobre o uso do tempo escolar.

ruptura do trabalho escolar. Nas TPs, bem como nas demais turmas, parece que essas práticas colaboram para potencializar os ditos problemas disciplinares e cognitivos³⁵.

Para referir as dificuldades encontradas em relação à construção das normas de convivência – um outro item analisado –, valho-me de um trecho de depoimento de uma professora, na época da implantação do projeto. Dizia ela:

A ausência de reprovação, de avaliação classificatória, de medidas punitivas como suspensão das aulas ou mesmo expulsão da escola, tão usadas nas escolas tradicionais – medidas instaladas com a nova organização escolar e coerentes com a política de inclusão que o projeto defende – deixaram a escola sem um elemento de coerção no que se refere à manutenção da disciplina em sala de aula e no recinto da instituição, uma vez que as medidas formativas, que supostamente irão a longo prazo minimizar as questões comportamentais, ainda não estão surtindo os resultados esperados.

Manifestações como essa expressavam as dificuldades enfrentadas pela escola na implantação da “nova” forma de trabalhar. A escola, tentando ser coerente com seu novo projeto, optava por não usar os antigos recursos disciplinadores. Ao abandonar o uso das sanções tradicionais como mecanismo de coerção, a escola estava buscando achar mecanismos outros, para viabilizar seu adequado funcionamento, naquele período de transição³⁶.

Segundo as professoras que atuavam nas TPs, havia problemas disciplinares – brigas, agressões, desrespeito, violência –, em maior ou menor grau em todas as turmas, mas nas turmas de alunos e alunas mais velhos, que estavam, em geral, nas Turmas de Progressão, esses eram mais intensos. Esses problemas eram, muitas vezes, decorrentes de situações nas quais muitos/as alunos/as envolviam-se nas horas em que não estavam na escola.

Tais situações dificultavam com freqüência o trabalho pedagógico. Observou-se que, em geral, as professoras não interferiam diretamente nas cenas de agressão, nem problematizavam tais situações com o grupo. Uma das reações mais comuns era relembrar combinações feitas – as *normas de convivência* construídas em cada turma e no recinto da

³⁵ A escola vem tomando algumas iniciativas com a intenção de corrigir algumas destas práticas. Há já no início do II Ciclo uma proposta de organização do trabalho com no máximo 6 professoras em cada turma, entre as das matérias básicas e especializadas – Informática, Educação Física, Arte e Educação. As disciplinas básicas estão sendo dadas por três professoras, o que significa um avanço em termos de maior possibilidade de articulação entre as mesmas e delas com os estudantes. Há porém ainda muitos aspectos a serem melhor equacionados.

³⁶ A *sanção por reciprocidade*, defendida pelos piagetianos, tem sido pensada e usada como uma alternativa adequada.

escola – para inibir tais comportamentos³⁷. Parecia que o fato dessas normas terem sido elaboradas de forma coletiva com os/as alunos/as, num determinado momento, seria suficiente para evitar de forma definitiva manifestações inadequadas de conduta. As professoras pareciam estar super valorizando o processo de elaboração de tais normas em detrimento da análise das situações de conflito vivenciadas, prática que me parece ser muito mais difícil de ser conduzida, mesmo que me pareça mais significativa.

Aproveito, agora, para refletir sobre o processo de elaboração de tais normas *de convivência* e a pergunta que me intriga é: até onde ocorre a efetiva participação e envolvimento dos/as alunos/as na definição das mesmas? Estarão tais *normas* respeitando a cultura e a classe social dos estudantes, bem como a sua faixa etária e gênero? Ou seja, as ditas normas são desejadas e construídas pelo/a aluno/a para responder a necessidades por eles/as sentidas ou são mais uma resposta a demandas, sugeridas/constituídas pelas professoras, supervisoras e diretoras?

Ainda merece ser comentado que, ao serem questionadas sobre a relação entre violência, agressividade e gênero, as professoras foram unânimes em afirmar que, em suas salas de aula, não havia uma correlação direta entre elas, pois havia turmas em que as meninas eram mais violentas e dominadoras do que os meninos, enquanto que em outras turmas eram os meninos que assumiam este papel³⁸.

Apresento, a seguir, uma síntese dos aspectos que considerei importantes, relativamente aos estudos conduzidos na época de implantação das TPs, extraída de relatório daquela etapa de trabalho, posto que isso me auxiliou a localizar e a definir temas e direções de estudos seguidos nessa tese. Merece ser referido, por exemplo, que a permanência em TPs pode ser considerada um fato positivo, visto que cerca de 70% dos estudantes – dos mais de 100 que já passaram pelas TPs – teve uma única passagem por essas turmas, acompanhando, no ano seguinte, as turmas regulares do ano-ciclo, segundo registros disponíveis na escola. Outro fato positivo diz respeito à possibilidade de ocorrerem progressões rápidas, ao longo do ano letivo, como algumas vezes foi possível constatar.

³⁷ A escola preocupada com as questões disciplinares vem discutindo com a comunidade esta temática. Foi feito com a escola toda um grande debate para criar coletivamente *Regras de Convivência* para a escola e a sala de aula durante o ano de 1997. Os desdobramentos desta postura estão comentados no capítulo 8 dessa tese.

³⁸ Este dado, de uma certa forma, contraria a crença do senso comum de que os meninos são mais violentos e agressivos do que as meninas, e merece ser mais bem investigado, uma vez que referências semelhantes começam a aparecer com relativa frequência.

Apesar dos muitos aspectos considerados positivos em relação as TPs, pelas professoras e estudantes entrevistados/as, algumas questões foram selecionadas, então, para serem mais bem equacionadas, tendo em vista o aperfeiçoamento do projeto. Entre as questões apontadas, consideradas como não resolvidas, estão as que seguem:

- a cultura machista dos alunos/as e a ausência de figuras masculinas na escola;
- o processo de visibilidade e provisoriedade dos estudantes das TPs proporcionado pela forma de agrupamento;
- os motivos/expectativas que estão levando esses adolescentes e crianças a procurarem as instituições escolares³⁹;
- as mudanças que vêm se dando no universo sócio-cultural das crianças e jovens e as novas formas que estão sendo gestadas de enfrentar e representar as suas realidades;
- o processo de naturalização da violência que vêm ocorrendo cotidianamente na vida desses educandos, tornando aceitáveis e normais situações de conflito e confronto físico;
- a imagem que esses estudantes fazem do mundo do trabalho, onde trabalhar honestamente e em atividades com menos prestígio e reconhecimento – como as exercidas pela maioria dos membros das suas famílias e por suas professoras – pode estar associada com fracasso pessoal ou com falta de esperteza para ganhar a vida com menos esforço;
- os problemas de relacionamento e de conduta dos estudantes pré-adolescentes e adolescentes quando se acentuam os questionamento das relações de autoridade e das figuras de referência⁴⁰; e,
- a relação da organização de muitos desses jovens em gangues e tribos, em locais fora da escola, com os conflitos vivenciados pelos mesmos, durante o horário das aulas.

O que é possível inferir, a partir desses dados, é que existe todo um conjunto de significados proveniente da *cultura de rua* até agora não levados em consideração nas instituições escolares: têm essas instituições atentado para a circulação desses valores e para o descompasso dos mesmos com a cultura escolar?

Fortaleceu-se, então, a convicção de que, sem uma análise das histórias de vida, das condições de sobrevivência, dos valores, culturas, crenças, temores e desejos destes

³⁹ Os estudos de Dubet (1997), de Bernard Charlot (2000) e também de Jean Hébrard (2000) vêm sinalizando que os adolescentes, principalmente os de classes populares, estão buscando a escola muito mais como um espaço de convivência do que como um espaço de aquisição de conhecimentos.

⁴⁰ As declarações de Dubet (1997), sobre o clima não propriamente de hostilidade, mas de resistência dos adolescentes, não individualmente mas como grupo, para com os professores na realidade francesa, fazem referência ao mesmo tipo de problemática.

estudantes e de suas famílias, seria impossível entendê-los e atendê-los. Viu-se como possível que aquela proposta democrática de escola, defensável sob tantos aspectos, sem exigências e normas melhor definidas, poderia estar deixando mais perdidos e assustados aqueles alunos e alunas - impotentes em face de sua própria agressividade -. É possível que estivessem desejando dos adultos limites e segurança. Eram esses os sentimentos da época.

Com a continuidade dos estudos, outras questões, além das referidas, foram arroladas para serem mais bem analisadas. Entre elas, ainda, merecem ser destacadas:

- a necessidade de políticas de integração explícita das TPs com o restante da escola para evitar o caráter pejorativo de trabalhar/estar nessas turmas⁴¹;

- a questão da visibilidade: juntar alunos/as com histórias de fracasso escolar numa mesma turma não a estigmatiza?⁴²;

- a falta de preparo técnico da maioria das professoras para lidar com alunos/as oriundos das antigas Classes Especiais, da FEBEM, etc., cujo número vem aumentando coerentemente com as políticas de inclusão defendidas;

- a ênfase dada às dimensões epistemológicas e cognitivas no processo pedagógico e ainda, dentro desta dimensão, privilegiando a leitura, a escrita e o pensamento lógico-matemático;

- a necessidade de revitalizar os Estudos Sociais e Ciências e incorporar, de forma mais substancial, saberes emergentes e contemporâneos ao currículo escolar e, a necessidade de maior articulação entre as áreas de conhecimento e os Complexos Temáticos, proposta interessante do projeto Escola Cidadã, mas ainda não suficientemente explorada;

- o menor espaço dado às dimensões chamadas de afetivas, psicológicas e comportamentais, dimensões consideradas *não cognitivas*, chamadas *formativas* nas propostas de trabalho⁴³. Não há projetos de socialização explícitos no planejamento global da escola⁴⁴:

⁴¹ Há o perigo de as turmas serem vistas como *as turmas do final do alfabeto* das escolas seriadas, em que as turmas *a* e *b* abrigam as “crianças certinhas” e as *f* e *g* o “rebotinho”, compondo as turmas que ninguém quer ou respeita.

⁴² Corre-se este risco, sem dúvida, mas ainda parece ser melhor do que colocá-los numa turma de crianças menores e eles e elas serem vistos/as lá como a minoria diferente, a atrasada, os *anormais* de Foucault.

⁴³ Os trabalhos de Larrosa sobre a construção pedagógica do sujeito moral discutem a ausência de propostas como essas nos currículos atuais. Essas dimensões não são trabalhadas, ou suficientemente trabalhadas, nas TPs, aliás, nem nas demais turmas da escola, de uma forma explícita. Não estão nem bem presentes no imaginário escolar como passíveis de virarem propostas pedagógicas.

⁴⁴ Segundo a supervisão da escola, já há uma preocupação com esta questão. Temas como “vida”, “meio-ambiente” e “convivência” estão sendo propostos e trabalhados. Há também uma preocupação com o resgate da auto-estima dos estudantes das TPs, segundo manifestações de muitas professoras dessas turmas.

onde e como está sendo proposta a constituição intencional de identidades e subjetividades? e, ainda

- a naturalização existente dos rituais de sala de aula que não suscitam interrogações, estranhamento, como denuncia Graciela Frigerio (*apud* Gvirtz, 2000) no prólogo da obra *Textos para repensar el día día escolar*⁴⁵.

⁴⁵ As questões referentes a todas essas etapas dos estudos estão mais bem desenvolvidas em Maria Luisa M. Xavier (2002).

4 A NEGAÇÃO DOS PROCESSOS DE DISCIPLINAMENTO

[...] as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos [...]

Kant, (1996, p. 13).

4.1 PERCEPÇÕES E ESTRANHAMENTOS

Apresentei no capítulo anterior uma síntese dos dados coletados, das análises efetuadas e das constatações já feitas em momentos anteriores, pelo grupo de estudos sobre *Disciplina Escolar*, já referido, por ter dado continuidade a esses estudos, nesta tese, a partir de algumas daquelas questões.

Um dos aspectos que vinha chamando constantemente minha atenção, no já comentado acompanhamento do trabalho das estagiárias do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, era a grande dificuldade, sistematicamente manifestada pela grande maioria, de conseguir desenvolver suas propostas de trabalho, principalmente nos primeiros momentos de contato com as turmas de alunos/as, face à postura, referida usualmente como *comportamento não escolar*, da maioria das crianças e jovens, que estão hoje nas salas de aula.

Por *comportamento não escolar*, estou referindo o movimento contínuo das crianças e jovens nas salas de aula, a conversa generalizada, os gritos e brigas, os pedidos constantes para ir ao banheiro ou tomar água, as saídas e retornos da sala de aula para ir simplesmente dar uma volta, as queixas, o arrastar de classes, as idas ao quadro-verde para brincar com o giz, etc., - comportamentos esses manifestados independentemente da presença da professora na sala de aula. Para as jovens professoras, o recurso ao grito, às ameaças, ao mandar sair da

sala, ao apelar para outras autoridades da escola – a diretora, por exemplo – para viabilizar o seu trabalho, é impensável, no mínimo nos primeiros dias de aula, posto que elas estão terminando um curso que aposta no não autoritarismo, na defesa de um clima de liberdade na sala de aula e na construção de relações democráticas e afetivas com os/as alunos/as⁴⁶.

O fato de que toda proposta de trabalho pedagógico precise ser programada, planejada, não é novidade para estagiárias que estão terminando um curso de Pedagogia. O novo, o aspecto não esperado, refere-se à constatação de que não é suficiente atentar, nesta programação, para a seleção e o planejamento dos conteúdos e para a preparação de materiais que permitam a implementação do que foi planejado. O que as práticas na escola vêm mostrando é que parece ser necessário prever, também, um processo paralelo e concomitante de *organização e contenção das turmas de alunos/as*, sem o que o trabalho corre o risco de ser inviabilizado. E o que também começa a ser percebido é que não se fala nisto, ao menos de forma substantiva, no período de formação dos professores e professoras.

É preciso dar aula para quem não sabe ainda ser aluno e aluna. Essa constatação referida por Dubet (1997) é referendada também por Milstein e Mendes (1999), para quem a percepção de que “a naturalização deste processo [tornar-se aluno/a] só se dá via ensinamentos” (p. 103), é um fato que só recentemente começou a ser explicitado.

Esses últimos autores estão referindo-se à produção social do corpo dos alunos/as pelas práticas da escola, o que, no entanto, para os mesmos, é feito sem um maior destaque. Como eles dizem: “[...] este trabalho escolar sobre o corpo acontece [...] mediante ensinamentos em geral incidentais que [...] acompanham o ensino dos aspectos considerados mais importantes” (*ibid.*, p. 33). Esses autores estão falando do que também é referido por Thomas Popkewitz (1995): das exigências de manter o corpo de forma correta durante a leitura, dos silêncios, dos gestos e sinais de demonstração de se estar presente na aula, os quais codificam, por exemplo, formas de atuar, ver, falar e sentir do estudante. Para Milstein e Mendes (1999), “a inscrição do arbitrário cultural escolar dominante acontece, quase inteiramente, através destas ações laterais que nenhum currículo escrito menciona, mas que todos praticam enquanto se ensina o importante” (p. 33). A obra organizada por Gvirtz (2000) sobre *corpos, vestuários, espaços, linguagens, ritos e modos de convivência* na escola também trata dessa mesma temática.

⁴⁶ É preciso ter presente, também, que as estagiárias estão, em geral, num ambiente novo do qual não conhecem bem o funcionamento, e, que, principalmente, estão também bem conscientes de estarem em processo de avaliação.

Aliás, só recentemente temas como os acima referidos começaram a ser problematizados e estudados, até por não terem sido, na contemporaneidade, considerados temas relevantes, abafados que foram pelo que foi configurado como os grandes problemas educacionais, os que estão relacionados às políticas públicas, às propostas de estruturação/reestruturação curriculares e, ainda, com a formação docente. Assim sendo, o reconhecimento da importância do que acontece nas práticas do dia-a-dia das escolas e nas salas de aula e que diz respeito muito diretamente ao processo de construção do sujeito aluno/a ainda é pouco destacado nas discussões pedagógicas contemporâneas.

Gvirtz (2000) sintetiza esse sentimento, quando afirma que, até a década de 70, a frase “Não importa a forma e sim o conteúdo” (p. 9) era um lugar comum entre pedagogos e políticos. Segundo ela, essa expressão resumia a crença sobre o que era importante em relação ao que acontecia na escola. Para a mesma autora, foi a partir daquela década, de forma paralela à valorização da micropolítica na escola, que começaram a ser questionadas as tradicionais definições de poder, que incluíam, basicamente, até então, apenas o seu nível macro. Para Gvirtz (*ibid.*), foi Foucault quem percebeu que tal tema merecia ser repensado, indicação que começa agora a repercutir, embora de forma ainda tímida, em publicações da área pedagógica⁴⁷.

Alguns dos últimos estudos de Veiga-Neto⁴⁸ e de seus orientandos têm problematizado questões como essas, entre eles o trabalho de Cristiane Rocha (1999) sobre as relações entre espaços escolares, pedagogias e alguns dos mecanismos de sujeição e disciplinamento que foram ativados particularmente na Idade Moderna, em relação ao uso e à disposição dos espaços escolares. Esses autores e autoras estão entre as vozes pioneiras a tratar do tema.

Refiro, agora, comentários feitos por Dubet (1997), que detectou em escolas da França problemas semelhantes aos que apontei relativamente às situações que acompanhei e que dizem respeito à surpresa que lhe causou as dificuldades de professores/as no manejo de turmas de adolescentes. Transcrevo abaixo comentários por ele tecidos em entrevista concedida à Revista Brasileira de Educação:

⁴⁷ Os trabalhos da área conhecida como a “Nova Sociologia da Educação”, a partir da obra de Michael Young, também expressavam preocupações, segundo Silva (1999), com o “processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento” (p. 65).

⁴⁸ Estou me referindo a alguns textos apresentados pelo autor em simpósios e encontros nacionais entre 1999 e 2002: *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?; O descontrole da máquina: a escola na sociedade de controle; Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades e De Geometrias, Currículo e Diferenças.*

[...] os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de alunos. [...] a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. [...] eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. [...] é preciso ocupar constantemente os alunos. Não são [...] capazes de fingir que estão ouvindo [...] e não fazer barulho. [...] É extremamente cansativo dar a aula, já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar [...]. Por exemplo quando a gente fala “peguem seus cadernos”, são cinco minutos de bagunça porque eles vão deixar cair suas pastas, alguns terão esquecido seus cadernos, outros não terão lápis. [...] para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para “botar ordem”, para dar orientações (p. 223).

Assim, então, fazer os/as alunos/as trabalhar, fazer com que ouçam, fazer com que não façam barulho, é a grande dificuldade, a real provação para os/as professores/as, e não a violência, a agressão, como às vezes é suposto, afirma o sociólogo, acerca de uma sua experiência como professor de jovens de 13 e 14 anos, em um colégio da periferia de Bordeaux, França. Comenta ainda o autor, sobre essa sua experiência: “[...] há a sensação que os alunos não querem jogar o jogo [...] a sedução intelectual não funciona, como com alunos universitários [...]” (*ibid.*, p. 224-225). E ainda os alunos, afirma ele, são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes, e a comunidade dos alunos é por natureza hostil ao mundo dos adultos e aos professores. Mesmo que alguns queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente eles não querem tê-las. Para o autor é preciso que o colégio aceite que há uma vida adolescente na escola e que não a considere como um desvio. A fala de Dubet (1997) é a constatação do não respeito – *o desconhecimento? a negação?* - à cultura adolescente na escola. E, pergunto, não poderia ser dito o mesmo em relação à cultura infantil? É a denúncia do adultocentrismo da cultura escolar que os Estudos Culturais vêm permitindo ser mais bem percebida. De uma certa forma, esse comportamento adolescente é mais uma expressão das *revoluções culturais* de nosso tempo de que nos fala Hall (1997).

Ainda relativamente a esse aspecto, parece-me merecer uma análise mais detida, e isso tem chamado insistentemente minha atenção, o “apagamento” ocorrido nos discursos pedagógicos, acerca do papel que a escola tem no processo de disciplinamento dos/as alunos/as, mesmo que o problema da disciplina escolar continue a ser um dos mais sérios e persistentes enfrentados pelas escolas. Os discursos oficiais e acadêmicos falam do papel da escola na formação intelectual e na formação moral dos jovens cidadãos e cidadãs; porém, enquanto para a formação intelectual há propostas de práticas sistematizadas, há, nos mesmos,

um silêncio sobre as possíveis estratégias a serem adotadas para a formação moral. Também não fica claro, quando se fala de *formação moral*, do que se está falando, se do processo de disciplinamento escolar, ou ainda, se esses processos são tomados como concomitantes, paralelos ou interdependentes.

Estou me referindo ao processo de disciplinamento, tão enfaticamente defendido por Kant (1996) no clássico tratado *Sobre a Pedagogia*, como a condição capaz de “[impedir] o homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se de sua humanidade, através das suas inclinações animais” (p. 12). Kant (*ibid.*) afirma que a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, uma vez que esta pode ser remediada mais tarde, o que não poderia acontecer com o disciplinamento, caso ele não fosse aplicado na hora adequada.

Merece ser estudado melhor o modo como, do discurso iluminista de Kant sobre educação – sobre o qual sem dúvida a escola moderna foi alicerçada e que serve ainda hoje de referência para muitas propostas educacionais –, foi apagada (ou pelo menos minimizada) a dimensão referente às questões disciplinares nos discursos pedagógicos do momento atual.

Ao afirmar que não se fala de disciplina nos discursos pedagógicos mais correntes nas discussões contemporâneas, ou que se fala pouco disto, estou querendo enfatizar que não se atenta suficientemente para propostas de intervenção na área da socialização, da individualização e do disciplinamento⁴⁹. Pergunto, então: dessa forma, não se estará evitando afirmar, ou admitir, que dispositivos de controle e de regulação continuam presentes nas instituições educacionais, mesmo nas propostas ditas progressistas? Ou, mais ainda, significaria tal postura o não reconhecimento de que tais dispositivos estão sempre presentes nestas/nas instituições?

Por que não se fala nisto? Será que os/as professores/as das agências formadoras consideram que essa é uma questão subsumida pelo chamado *domínio de conteúdos* e que este basta para que se tenha sucesso na coordenação de uma sala de aula? Ou será, como insinua Dubet (1997), que os/as professores/as das escolas deixam de falar de suas dificuldades no manejo de uma sala de aula por não admitirem tal dificuldade? Ou, ainda, será que os padrões referidos passaram a ser configurados como normais? E, mais, sabendo que o “enfrentamento” com os grupos de alunos/as muitas vezes é causa de grandes frustrações para

⁴⁹ Ao falarmos dessas dimensões, estaremos falando da mesma coisa?

muitos professores e professoras, não admitir tais ocorrências e sentimentos não estará impedindo que tais temas cheguem às discussões acadêmicas?⁵⁰

Quem faz uma afirmação nesta linha de argumentação é Marshall (*apud* Silva, 1994): “a narrativa da educação liberal ignora a disciplina e o poder [temas sobre os quais] Hobbes e Rousseau eram bastante conscientes” (p. 32). Segundo ele, no *Leviatã*, base da teoria liberal clássica, Hobbes reconhece tanto a necessidade de assegurar-se a obediência ao contrato, quanto a compreensão de que isto pode ser obtido através da educação, o que não tem sido reconhecido e enfatizado nas propostas educacionais contemporâneas.

É interessante buscar entender como se deu tal apagamento, quando toda uma bibliografia vem mostrando o quão forte foi o papel atribuído à escola, na modelagem dos corpos *infantis* e *juvenis* no pensamento moderno. A afirmação é de Varela (1995): “Para os sociólogos clássicos, e em especial para Marx, Weber e Durkheim, um dos traços que caracteriza a modernidade é o processo de individualização” (p. 40). Os estudos de Foucault e de Ariès, retomados pela mesma autora, e também por Narodowski, também referendam tal posição e enfatizam o papel que a escola tem nesse processo. Varela (1995) reafirma tal papel da escola ao analisar como os diferentes modelos pedagógicos gestados na modernidade – *as pedagogias disciplinares, as pedagogias corretivas e as pedagogias psicológicas* – implicam diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao saber e diferentes formas de produção da subjetividade. Afirmar a autora (1995): “(...) os processos de socialização dos sujeitos nas instituições escolares põem em jogo determinadas concepções e percepções do espaço e do tempo” (p. 39).

Em função do que foi colocado, pergunto: o apagamento das questões disciplinares das discussões pedagógicas pode ser atribuído apenas à influência dos movimentos de renovação pedagógica surgidos a partir da Escola Nova –alinhados numa crítica à escola tradicional e às suas práticas autoritárias – e às diferentes pedagogias que surgiram a partir desses movimentos contestatórios? E, ainda, seriam as críticas dirigidas às rígidas práticas disciplinares da escola tradicional, contidas nas teorizações educacionais críticas e progressistas e a conseqüente ênfase na adoção de práticas democráticas nas relações

⁵⁰ É preciso referir que face às dificuldades no manejo das turmas muitas escolas começam a discutir com a comunidade e também com os/as alunos/as a questão dos chamados “limites”, em geral jogando esse problema “para fora” da escola. Tal tema começa, também, a ganhar espaço na mídia, abordado, cada vez com mais frequência, por psiquiatras e psicólogos – *experts* da área “psi”.

pedagógicas, as responsáveis pelo “desaparecimento” desse tema nas discussões acadêmicas, e nos recintos das escolas?

Tal postura, como observa Dubet (1997), poderia também ser interpretada como uma forma de os/as professores/as não admitirem suas dificuldades no trato da questão, uma vez que, em geral, nas suas práticas são bem mais autoritários do que acreditam ser “politicamente correto” e, talvez, para não admitir tais posturas e/ou seus insucessos na condução das turmas de alunos/as, prefiram negar o problema.

Não seria ainda necessário perguntar-se⁵¹ se as questões disciplinares foram minimizadas nas teorias pedagógicas porque foram, a partir de um determinado momento histórico, medicalizadas e/ou psicologizadas? Ou seja, por que elas deixaram de ser problemas pedagógicos e passaram a ser consideradas como *problemas* de outras áreas de conhecimento? E, ainda, elas efetivamente foram minimizadas ou assumem outras formas com a proliferação de novas classificações : os hiper ativos, os com déficit de atenção, entre outros. Enfim, por que se deixou de atentar para as questões disciplinares se as alunas/estagiárias queixam-se com tanta frequência da indisciplina dos alunos e alunas?

Outro aspecto que gostaria de salientar, além do já comentado apagamento da discussão do processo disciplinatório, é o também apagamento nos discursos e nas práticas pedagógicas contemporâneas, de ações voltadas à construção da autonomia das crianças e jovens, propósito alardeado em toda a história da Pedagogia como o diferencial da proposta pedagógica moderna. A busca pela autonomia continua presente nos documentos oficiais como uma das metas do processo de escolarização – com especial ênfase nas propostas pedagógicas de educação infantil –, mas pouco se fala e/ou se planejam estratégias nas propostas escolares, principalmente no trato com crianças e jovens no período formal de escolarização.

Em relação ao papel da escola moderna na construção da autonomia das crianças e jovens, a análise de Narodowski (1995) reafirma tal papel. Para o autor, a Pedagogia junto com a Filosofia do Direito fundamentam a delimitação da infância a partir de sua dependência à idade adulta: é possível afirmar que, nas teorizações de Hobbes, a criança deve guardar obediência ao adulto para que este a proteja daquilo que, por sua própria natureza, não pode resolver por si mesma. Mas, diferentemente de outros discursos do século XVII, para a Pedagogia, essa dependência pode e deve ser transformada em independência por meio do

⁵¹ Este questionamento foi-me sugerido por Dagmar Meyer, doutora em educação, em out 2002, Caxambú, MG. (informação verbal).

ensino e da aprendizagem. Parece ser esta a intenção destacada no *Emílio* de Rousseau: mostrar o caráter naturalmente educável da infância, como já havia sido destacado por Comenius. Ensinar não se constitui, então, em uma intromissão violenta ou antinatural na natureza infantil por parte do adulto: constitui-se no meio mais adequado para que a criança se desfaça de sua essência dependente e heterônoma, tornando-se um adulto independente, autônomo e livre.

Para Rousseau, e para a Pedagogia moderna praticada a partir do século XIX, a criança é heterônoma, e essa é sua essência, precisando da ação adulta para ser transformada, através da educação, num ser autônomo. Daí, a valorização que passa a ser dada ao especialista para essa função (o professor), bem como a valorização atribuída ao dispositivo de aliança da escola com as famílias para que tal projeto se realize, ainda segundo Rousseau, retomando o pensamento comeniano exposto na *Didática Magna*. É importante referir as análises de Marshall (1994), baseadas em Foucault, refutando a pretensão liberal da escola moderna de produzir a autonomia pessoal ao afirmar que o que o poder moderno produz são indivíduos governáveis, através de tecnologias de individualização e normalização. Larrosa e Varela também falam disso.

Volto a comentar, agora, em relação à pouca explicitação de práticas pedagógicas propostas com a finalidade de desenvolvimento/criação de habilidades consideradas *não cognitivas* nas escolas (práticas de subjetivação, socialização, disciplinamento e promoção da autonomia das crianças e jovens), a proposta de construção coletiva de *normas de convivência* entre professoras e alunos/as, as práticas de auto-avaliação e as de participação de alunos e alunas em processos avaliativos como os chamados Conselhos de Classe – práticas adotadas com alguma regularidade principalmente no início da escolaridade em escolas comprometidas de alguma forma com processos de democratização. De certa forma, todas essas práticas poderiam ser arroladas como estratégias que parecem ter surgido para dar conta dessa intenção. Também merece ser referido o espaço de participação dado recentemente aos/as alunos/as, bem como à comunidade escolar, na construção das propostas educacionais do município de Porto Alegre nas administrações da última década e na atual administração do Estado do Rio Grande do Sul⁵².

⁵² Experiências, no entanto, ainda não suficientemente avaliadas, devido às suas recentes implantações. O projeto da Constituinte Escolar desenvolvido com a intenção de subsidiar os projetos educacionais tanto do município de Porto Alegre como do Estado do RS, com a participação da comunidade, merece ser citado.

Em uma perspectiva foucaultiana, todos esses dispositivos estão implicados em processos de conhecimento da conduta humana, tendo em vista melhor administrá-la, viabilizando estratégias de regulação e governo. Como comenta Silva (1995), uma democracia liberal está baseada não em estratégias puramente externas de controle, mas no pressuposto do autogoverno dos indivíduos. O controle externo da conduta – *as tecnologias de dominação* – combina-se com o autocontrole – *as tecnologias do eu* –⁵³ para produzir o sujeito autogovernável das sociedades modernas. Refere o mesmo autor:

Se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para autogovernar-se é necessário conhecer-se a si próprio. Daí o estímulo a técnicas de autoconhecimento e a suas formas concretas, materiais, de expressão: diários, auto-exame, confissões, auto-avaliação...(*ibid.*, p. 192).

Também Larrosa (1998) comenta que na Espanha as práticas pedagógicas com fins morais são novidade no presente momento no currículo escolar. Afirma aquele autor: “[...] Não existe nenhuma tradição em programas de treinamento docente, manuais, livros didáticos, etc., que possa contribuir para uma padronização da pedagogia da educação moral [...]” (*id.* p. 46). O seu ensaio “A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral” pretende ser um ponto de partida, para levar a uma especificação mais detalhada do quadro teórico, bem como à formulação de projetos de pesquisa que permitam análises empíricas adicionais. Refere, de início, a influência de Piaget e Kohlberg na área da educação moral e analisa a predominância de considerações psicológicas no trato do tema do desenvolvimento e da educação moral. Denuncia que quase nada é dito sobre como um desenvolvimento específico é moldado e é tornado possível pelas regras sociais da pedagogia ou, em outras palavras, sobre como a pedagogia (entre outras práticas sociais) tem um caráter constitutivo e regulativo no que diz respeito ao sujeito moral. Seu objetivo é propor uma perspectiva de análise na qual a pedagogia (discurso e prática pedagógica) seja vista como o lugar no qual tanto um sujeito moral pedagógico quanto um domínio moral pedagógico são construídos. Cumpre destacar que a abordagem de Larrosa é influenciada pelos últimos escritos de Foucault sobre as tecnologias do eu e sobre a genealogia do sujeito moral⁵⁴. O autor diz que seu ensaio é uma tentativa de desenvolver o conceito foucaultiano de tecnologias do eu,

⁵³ Tecnologias assim referidas por Foucault (Silva, 1995).

⁵⁴ E, ainda, pela sociologia da educação de Basil Bernstein.

juntamente com uma teoria da realização (efetivação) pedagógica dessas tecnologias⁵⁵ – teorizações essas que considere para analisar os dados que coletei nesse estudo e que discuto no capítulo 8 desta tese.

Nesta mesma direção, afirma Silva (1996), que o controle físico e corporal exercido através do currículo e de seus dispositivos espaço-temporais, ensinam-nos gestos, movimentos, posições possíveis, formas de nos dirigirmos e nos relacionarmos com os outros, lugares de pertencimento, regras de sociabilidade: “[...] O currículo torna controláveis corpos incontroláveis” (*id.* p. 174). Afirma, ainda, o mesmo autor, que a modelagem dos corpos, o seu disciplinamento, não é apenas um dos componentes centrais do currículo, mas provavelmente um dos seus efeitos mais duradouros e permanentes. Uma questão que persistentemente me acompanhava enquanto desenvolvia este estudo era então: por que não se falava disso nas escolas? Como se tornou possível que tais temas não estivessem mais bem explicitados, tal como acontecia anteriormente?

Se nos constituímos enquanto sujeitos na medida em que somos organizados, classificados, descritos, enfileirados, disciplinados dentro e fora dos tempos e espaços escolares, como está afirmado em muitos discursos contemporâneos, é preciso reconhecer que os aspectos, algumas vezes considerados *menores* do processo ensino-aprendizagem – as práticas escolares, as rotinas, a organização espaço-temporal das salas de aula –, são também responsáveis pela construção de identidades e pela subjetivação dos estudantes. Por que, então, têm sido eles minimizados e ignorados como temas acadêmicos e/ou como dimensões importantes na formação de professores? Em que direções têm se deslocado tais discursos? O que vem “impedindo” que sejam problematizados e que sejam estudados?

O fato é que estas questões, que envolvem dimensões chamadas usualmente de *não cognitivas* do processo de individualização, socialização e disciplinamento dos/as alunos/as (questões relativas à educação moral?), são ainda pouco discutidas nos cursos de formação de professores/as, nos quais a ênfase continua recaindo nos chamados *fundamentos do processo educacional* – seus aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos – e nos *conteúdos das áreas clássicas do conhecimento*. Fazem-se poucas referências aos processos

⁵⁵ As práticas que constituem seu objeto de análise encontram-se na obra de Buxarrais et al. (In.: Larrosa, 1998) e tratam de atividades escolares destinadas a lidar pedagogicamente com diferenças físicas, psicológicas, ideológicas, culturais ou sociais. Obras como esta estão sendo produzidas na Espanha dentro do contexto da reforma da educação primária e secundária.

de modelagem, condução, regulação e governo das turmas de alunos/as implicados na construção do *sujeito moral pedagógico*, como sustenta Larrosa (1994).

Lentamente, no entanto, trabalhos acadêmicos, muitos deles apoiados nas teorizações foucaultianas, como os desenvolvidos por Varela, Uria, Larrosa, Veiga-Neto, Fischer, têm passado a marcar a importância dessas questões. O que é possível perceber, no entanto, é que, a partir dos trabalhos de Foucault, principalmente após a publicação do *Vigiar e Punir*, estes temas começaram, lentamente, a ocupar espaço nas preocupações acadêmicas. Autores como Varela e Alvarez-Uria (1992), entre outros, revelam em seus estudos sobre a origem das instituições escolares o quanto aspectos responsáveis pela organização material das salas de aula (como a gestão do espaço e do tempo) foram minuciosamente gestados na modernidade juntamente com o estatuto da infância e da pedagogia:

[...] Todo um conjunto de saberes vão ser extraídos do trato direto e contínuo com estes seres encerrados desde seus tenros anos que, dia-a-dia, vão se convertendo cada vez mais em meninos, saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina nas salas de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, o conhecimento do que hoje se denomina organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras “ciências” sutis de caráter pedagógico que tiveram seus começos na gestão e no governo dos jovens (p. 80).

Para Silva (1996), a perspectiva pós-modernista/pós-estruturalista permite que se expanda nossa compreensão da dupla identidade da educação moderna como projeto emancipador e como estratégia de governo com impulsos de produção e reprodução, de libertação e contenção, contidos em sua história.

[...] A educação moderna está envolvida em estratégias de governo, contenção e regulação⁵⁶. [...] A escola moderna, a escola existente, está tão envolvida em relações de poder quanto a escola proposta pelo neoliberalismo. [...] O que a perspectiva pós-estruturalista permite compreender, com sua formulação da inevitabilidade das relações de poder e de sua dependência de práticas discursivas, é que não existe essa desejada situação de não-poder, nem tão pouco sua superação dialética. Os arranjos existentes de poder devem ser questionados e combatidos pelo que são – arranjos de poder – e não por causa da possibilidade de instaurar uma situação de não-poder (*ibid.*, p. 266-267).

Como refere o mesmo autor, talvez deva ser a tarefa de uma teoria crítica da educação a contestação e o questionamento constante, mas não a partir de uma posição vanguardista,

⁵⁶ Fato sobejamente ressaltado pela tradição crítica em educação.

epistemologicamente superior e, sim, a partir do interior das relações de poder e do questionamento de seu próprio envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. Trata-se de uma tarefa na qual a epistemologia subordina-se à política e não o contrário.

5 A MODERNIDADE: ESCOLA E DISCIPLINA PARA ALÉM DAS EVIDÊNCIAS

Existem duas invenções humanas que podem ser consideradas mais difíceis que quaisquer outras [...] a arte do governo e a arte da educação.

Kant, (*apud* Donald, 2000, p. 63).

As interrogações que vêm sendo feitas sobre a pertinência da função disciplinadora da escola nesses tempos pós-modernos podem ser assim sintetizadas: a *docilização* do corpo infantil e juvenil ainda precisa ser feita na escola⁵⁷? A indústria cultural, as modernas tecnologias de vigilância e os dispositivos eletrônicos de controle, tão disseminados na sociedade contemporânea – celulares, circuitos de TV, os *pardais* e os *caetanos* – não irão dar conta dessa necessidade? E uma outra indagação diz respeito às modificações que vêm ocorrendo nas práticas tradicionais nas escolas, como a democratização das relações pedagógicas, referidas por Horst e Narodowski (1999). Essas práticas democratizantes não estarão inviabilizando a função disciplinadora da escola moderna? É dos referidos autores a seguinte consideração: “(...) nos animamos a afirmar, depois de uma década de estudo da questão da ordem e da disciplina escolar, que uma mutação definitiva está consolidando-se no diagrama de relações de poder nas escolas” (p. 110). Visão que parece ser também compartilhada por Veiga-Neto (2000a), para quem “vivemos hoje um empalidecimento da escola como a grande instituição disciplinar” (p. 6). É possível que a pedagogia disciplinar preconizada pelo Iluminismo, tão bem formalizada por Kant, não seja mais vista como tão importante ou necessária como foi até poucas décadas atrás e não esteja adequada ao modelo de organização disciplinar almejado na contemporaneidade.

⁵⁷ Sobre essa questão comenta Veiga-Neto (2000b): diante das modificações ocorridas no sistema de produção e acumulação capitalista, talvez não seja mais necessário que o modelo do *panóptico* – a grande máquina ótica de vigilância proposta por Bentham para as prisões – se mantenha nas escolas.

Escola, o espaço privilegiado de produção do sujeito moderno: o que exatamente significa isto hoje? A visão iluminista de Kant, inspirada em Rousseau, de transformar o assim chamado “estado de selvageria” das crianças em estágios civilizados de comportamento, através da escola, pela disciplina e pela informação, que dimensão está assumindo na atualidade? Estão em questão os processos socializadores, civilizatórios da escola moderna? Está a escola reconhecendo como seus tais compromissos, ou é a eficácia desse processo que está sendo questionada? Uma melhor compreensão dessa questão deve ser buscada na história da escola como instituição e na percepção de que mesmo conceitos como “infância” e “pedagogia” são construções teóricas da Modernidade, a qual – no seu intuito de civilizar os indivíduos – acabou transformando a educação num sinônimo de escolarização.

5.1 HISTÓRIAS SOBRE A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO MUITO ANTIGA

A escola, na sua configuração atual, é uma instituição social típica da Modernidade. É tal a força dessa instituição na atualidade que o conceito de educação hoje, é, de um modo geral, aceito e entendido como sinônimo de escolarização. Se recuarmos no tempo, veremos, porém, que a história da educação não se confunde com a história da escola. Fazer uma breve revisão das origens desta instituição é o objetivo deste capítulo para ver como as práticas disciplinares eram tratadas/propostas em diferentes épocas.

A origem da educação confunde-se com as origens da própria Humanidade. À medida que o ser humano destacou-se da natureza, ele tendeu a se sobrepor a ela e a transformá-la, como forma de sobrevivência. Educou-se aprendendo a relacionar-se com a natureza e com os outros homens e mulheres. Começou seu processo educativo, vivendo.

Essa fase, *modo de produção comunal* referida por Saviani (1991), diz respeito ao período em que os homens, coletivamente, apropriavam-se dos meios de existência. Apropriavam-se da natureza, primeiro na forma de coleta, depois na forma de produção agrícola e de criação de animais. A educação, então, confundia-se com o próprio processo de existência; a educação era a própria vida e, no ato de viver, os homens se educavam e educavam as novas gerações. Neste período, a família e a comunidade próxima davam conta da transmissão dos conhecimentos necessários para transformar cada criança em um participante pleno de seu grupo social. Convivendo, as crianças aprendiam a língua, os costumes, a religião, as normas da comunidade, bem como as suas técnicas de sobrevivência.

Aprendiam os papéis masculinos e femininos diretamente com os adultos e as lendas, os mitos, as crenças, com os membros mais velhos do grupo social.

Na perspectiva marxista de autores como Saviani (1991), a partir do momento em que os homens e as mulheres se fixaram na terra – o meio de produção por excelência –, constituíram-se as classes de proprietários e de não-proprietários da terra. A passagem da primeira forma, a fase mais primitiva da coleta, para a fase de fixação a terra como principal meio de produção, dá origem às classes sociais e aí parece situar-se a origem da escola. É nesse momento que surge uma classe que pode viver do ócio, já que não precisa trabalhar para viver. É este contexto que viabiliza a escola (*lugar do ócio* em grego), local onde os *ociosos* se reuniam, já que podiam dispor de seu tempo livre e se dedicar a determinadas tarefas que constituíam então as tarefas escolares. A maioria, aqueles que tinham de trabalhar para prover o próprio sustento (e o do seu senhor), educavam-se trabalhando.

Para autores filiados à perspectiva teórica acima referida a mesma situação parece ter se mantido ao longo de toda a Idade Média. A classe dos proprietários, nesse período histórico, é também a que dispunha de tempo para a escola, pois os servos é que trabalhavam na terra. A educação dos servos dava-se no próprio processo de trabalho, e a educação dos proprietários desenvolvia-se de forma diferenciada, como nos períodos históricos mais antigos.

Muito tem sido escrito sobre a história da escola, e diferentes visões sobre o tema têm sido apresentadas, de acordo com as posições teóricas e políticas de seus autores. Não há nestas diferentes visões, no entanto, contestação à crença de que a figura do professor tem estado presente na história da humanidade, pelo menos junto às crianças das elites, desde a Antigüidade. Segundo Mario Manacorda (1989), documentos do Antigo Egito, berço da cultura e da instrução ocidental de tradição greco-romana, revelam a existência, desde aquele período, de escolas reservadas às castas dominantes, escolas de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder.

Análise semelhante é feita por Angel Pino (1992). Para a autora, as implicações das desigualdades sociais no campo da educação já eram visíveis no modelo de organização educacional da Grécia Antiga, o que, em linhas gerais, vem prevalecendo até os tempos presentes: educação diferenciada por categorias ou classes sociais. A divisão das atividades educacionais em função do *status* social dos atores atravessará a Idade Média: *as letras* para o clero, *a arte das armas* para a nobreza e *as atividades liberais* para a burguesia (artesãos,

comerciantes, banqueiros, artistas, etc.). Para os demais, *o trabalho físico*, que exige pouca ou nenhuma instrução.

O que pode ser considerado fato novo é a configuração que as escolas vão tomando em sua organização, com o advento da modernidade, e a função que vão assumindo, a partir dessa época, junto aos setores populares. Começam a assumir esse papel no decorrer do século XVIII, com o advento da sociedade urbano-industrial, nos primórdios da instalação do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos, fortemente influenciadas pela Revolução Francesa.

5.2 O NASCIMENTO DA INFÂNCIA E DA PEDAGOGIA – EDUCAR E ESCOLARIZAR NEM SEMPRE FORAM SINÔNIMOS

Dentro de outra perspectiva teórica o trabalho de Ariès (1981) na sua tentativa de interpretação da história social da criança e da família nas sociedades tradicionais e nas sociedades industriais, permitiu perceber que a infância, tal como ela é concebida hoje, começa a se configurar fundamentalmente no século XVI. Para o autor, na Idade Média não existia uma percepção realista e sentimental da infância: a criança desde que era capaz de valer-se por si mesma integrava-se na comunidade e participava, na medida em que suas forças o permitiam, de suas penalidades e alegrias. Afirma o autor que, logo que adquiria algum desembaraço físico, a criança passava a viver no meio dos adultos, partilhava de seus trabalhos e jogos e aprendia com eles o *savoir faire* e o *savoir vivre*. Tal situação começa a ser alterada a partir do fim do século XVII, quando a criança passa a ser separada dos adultos e mantida à distância, numa espécie de quarentena, na escola, no colégio – nas chamadas *instituições fechadas* inspiradas no espaço conventual (Varela e Alvarez-Uria, 1992) –, antes de ser solta no mundo. Para Ariès (1981): “[...] Começa, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas), que vem se estendendo até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (p. 11).

Através de minuciosa análise, Ariès (1981) demonstra que no século XVI a categoria de idade privilegiada era a juventude, período amplo e de limites imprecisos, da qual começa a desgarrar-se no século XVIII o *bambino* ou menino pequeno, espécie de brinquedo divertido e agradável para os membros das classes altas. É ainda nesse século que infância e adolescência separam-se definitivamente e no século XIX é o *bebê* quem aparece como uma nova figura.

Comentam Varela e Alvarez-Uria (1992) que essas constatações todas dizem respeito à infância rica, pois as classes populares seguem conferindo à infância um caráter amplo e impreciso: sai-se dela quando se sai da dependência. Para os autores, o trabalho de Ariès, relegando a segundo plano a análise da infância necessitada, deixa de destacar as diferenças no trato da infância das diferentes classes sociais. Dizem eles:

Ariès ajuda-nos a compreender como se elabora historicamente o estatuto de infância; contudo, a perspectiva de análise e o material que utiliza marcam a direção de seu trabalho. Relaciona a constituição da infância com as classes sociais, com a emergência da família moderna e com uma série de práticas educativas aplicadas especialmente nos colégios. Mas relega a um segundo plano [...] as táticas empregadas no recolhimento e moralização dos meninos pobres [...] (p. 75).

Para tais autores, o adestramento para os ofícios, a moralização e fabricação de súditos virtuosos são os pilares sobre os quais se assenta a política de recolhimento dos pobres. Afirmam ainda que uma ética rentabilizadora do trabalho e mantenedora da ordem tende a substituir as velhas caridades. Há uma imposição inicial do regime escolar às crianças pobres, que esboça um novo modo de gestão das populações, reforçada mais tarde pelos “ilustrados”. Afirmam Varela e Alvarez-Uria (1992):

[...] o que [as crianças] percebem é a ruptura que a escola impõe com relação a sua vida, a sua forma habitual de estar, falar, mover-se e atuar. [...] elas ver-se-ão submetidas a toda uma ginástica contínua que lhes é estranha: saudar com deferência ao professor, sentar-se corretamente, permanecer em silêncio e imóveis, falar baixo e depois de haver solicitado, levantar-se e sair ordenadamente [...]p. (87).

Vale a pena destacar, ainda, as considerações que esses autores fazem relativamente à diferenciação do tipo de escola, tendo em vista a posição social do usuário : “[...] este espaço fechado não é em absoluto homogêneo. Em virtude da maior ou menor qualidade da natureza dos educandos e reformandos, determinada por sua posição na pirâmide social, irão diferir as disciplinas, flexibilizar os espaços, abrandar, enfim, os destinos dos usuários. (*ibid.* p. 76)⁵⁸.

As primeiras escolas surgidas na Europa, na Idade Média, eram ligadas aos conventos e tinham a finalidade de formar os futuros monges. Nelas, formação e instrução estavam

⁵⁸ Os colégios dos jesuítas têm pouco a ver com as instituições de recolhimento dos meninos pobres: *escolas rudes e colégios de nobres*, que correspondem a naturezas de bronze e a naturezas de ouro e prata, delimitadas por Platão em A República e retomadas pelos reformadores da Reforma e Contra-reforma (Varela-Alvarez-Uria, 1992).

unidas. Nos século XV e sobretudo no XVI, elas começam a dar lugar aos colégios. Essas instituições começam também a ampliar seu atendimento, segundo Áries (1981): “Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele [o colégio] se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares” (p. 171).

Sobre essa abertura, comenta Alain Touraine (*apud* Veiga-Neto, 1996): até o fim do Renascimento, a escola não ia muito além de fazer uma simples intervenção na vida privada, que se resumia a ensinar a ler, fazer contas, falar bonito e argumentar convincentemente, e tudo isto era destinado a um pequeno percentual de privilegiados. As novas configurações sociais, econômicas, culturais, religiosas, produzidas nessa época, começaram, porém, a trazer outras exigências. A escola deveria transformar-se num lugar de “ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e participação em uma sociedade fundada sobre princípios [cada vez] mais racionais” (*ibid.*, p. 251). Esse processo de escolarização é visto pelo autor como a colocação em marcha de um conjunto de tecnologias destinadas a produzir cada vez maiores contingentes do novo tipo de indivíduo que os novos tempos passam a exigir, o *homem civilizado* de que fala Elias, já anteriormente referido.

Em um momento inicial, os colégios destinaram-se a modelar o sujeito burguês, mas logo outras escolas (as escolas de ofício, os orfanatos, as escolas de caridade e os reformatórios) procuraram estender a todos estratos sociais os códigos disciplinares ditos civilizados (Veiga-Neto, 1996). Em poucas décadas e em vários lugares da Europa, seguindo os preceitos de vários reformadores educacionais renascentistas, as escolas começaram a tomar a si a tarefa de educar e preparar o homem civilizado. Isto significava ensinar-lhe determinados saberes, os chamados conteúdos, e, principalmente, ensinar-lhe a ser civilizado. Para Varela (1995):

A educação institucional, predominantemente urbana e elitista – que encontrou uma de suas figuras paradigmáticas nos colégios dos jesuítas – supôs a elaboração de uma pedagogia que, ao mesmo tempo em que se movia e transmitia segundo uma nova concepção do espaço e do tempo [...] contribuía na produção de *l' honnête homme*, quer dizer, do indivíduo burguês (p. 41).

Assim, será nos colégios que serão ensaiadas formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos que permitirão um acúmulo de saberes sobre a maior eficácia da ação educativa. Todo um saber técnico sobre como manter a ordem

e a disciplina, sobre a criança e seus progressos, sobre a instrução e suas formas, vai sendo gestado. Surgem assim a Pedagogia e os especialistas⁵⁹.

Ao longo dos séculos seguintes, a Pedagogia viria a contribuir de modo decisivo para a disseminação e sofisticação do poder disciplinar e, com isso, para a fabricação do sujeito moderno. (Varela e Alvarez-Uria, 1992). Tal fato tem de ser entendido como resultado de práticas discursivas e não discursivas que envolvem a ocorrência de situações propícias entre as quais temos, além das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas já comentadas, o movimento de reforma protestante e da contra-reforma do catolicismo católico.

Para Veiga-Neto (1996), o calvinismo talvez tenha sido o sistema teológico que mais valorizou o papel da escolarização para o bom ordenamento da sociedade⁶⁰. Os calvinistas, a partir de Ramus, defendiam o ensino centrado na rigorosa observância ao método (uma combinação entre a lógica dialética e a retórica) e a uma rígida estrutura administrativo-pedagógica com imposição de conteúdos segundo uma ordem e um ritmo, que não mais dependiam do interesse e da vontade dos alunos, como acontecera no ensino medieval. Enfim, propunham uma escola ordenada para uma sociedade ordenada.

A Companhia de Jesus, do lado da contra-reforma, através da *Ratio Studiorum*, foi precursora na formulação das novas concepções sobre educação. A *Ratio Studiorum* foi a expressão concreta de uma nova pedagogia que vinha se gestando desde o Renascimento. Apresentava recomendações para o funcionamento dos colégios jesuítas que iam da arquitetura (salas de aula, corredores, distribuições dos móveis) às rotinas diárias (horários, tarefas). Legislava dos procedimentos didáticos à distribuição de prêmios. Merece ser comentado, também, que com os jesuítas a figura do mestre sofreu considerável modificação. O castigo físico, por exemplo, passou a ser cada vez mais substituído por uma vigilância amorosa, uma direção espiritual atenta, uma organização cuidada do espaço e do tempo. Cuidado especial também passou a ser dispensado, além da arquitetura dos colégios, à prática de exames.

No caso da arquitetura, são bem conhecidas as orientações relativas à construção de edifícios escolares que favorecessem a exposição permanente dos/as alunos/as à visão dos professores/as e fiscais escolares – cujo exemplo limite é o panóptico de Bentham –, bem como que favorecessem a distribuição dos indivíduos em função da posição hierárquica

⁵⁹ A *cientificidade* da pedagogia será reforçada, mais ainda, pela entrada da Psicologia no campo educativo no final do século XIX.

⁶⁰ Neste aspecto o calvinismo foi seguido muito de perto pelo luteranismo, segundo o mesmo autor.

ocupada e da função desempenhada. Em relação aos exames, vale a pena destacar a possibilidade que os mesmos geram de diferenciar, classificar e colocar uma ordem na massa de estudantes, ao mesmo tempo em que viabilizam individualizá-los e posicioná-los em relação a padrões de normalidade. É a colocação em prática do nexo entre poder e saber, tão comentado por Foucault. Para Varela e Alvarez-Uria (1992):

A Ratio Studiorum regulamenta a ocupação do espaço e do tempo de forma tal que o aluno fica aprisionado numa quadrícula e dificilmente poderá questionar a separação por seções, os freqüentes exercícios escritos, os distintos níveis de conteúdo, os prêmios, recompensas e certames aos quais se vê submetido. Terá que estar permanentemente ocupado e ativo [...] (p. 80).

É, então, nos primórdios da Idade Moderna, que a educação, sob a égide da escola, deixa de ser subalterna e passa a ser dominante. É quando educar passa a ser sinônimo de escolarizar. As instituições escolares modernas, além de conferirem um novo *status* ao saber, passam a exercer sobre os estudantes funções de controle moral e de individualização psicológica. É quando surge a preocupação com a distribuição dos indivíduos no espaço, já que o cerceamento, a clausura, o espaço fechado, a distribuição por filas, séries ou classes, desmobiliza os indivíduos, isolando-os e transformando-os em forças autônomas e mais facilmente auto-controláveis, como tão bem demonstra Foucault (1989) em *Vigiar e Punir*.

A fabricação da alma infantil terá como contrapartida o submetimento dos corpos e a educação das vontades, com a qual tanto se preocuparam os educadores religiosos, dimensões estas indispensáveis para a adequação da massa da população às exigências da industrialização na emergente sociedade capitalista.

Nessa linha de argumentação, autores como Hunter (1996) defendem que o surgimento da educação escolar não coincide apenas com o advento do capitalismo e da industrialização, ela é fundamentalmente determinada pela emergência dos estados territoriais-administrativos da Modernidade – os estados nacionais –, que criaram sistemas de escolarização de massa para a educação da população embasados na pedagogia cristã. Administração burocrática e pedagogia pastoral-disciplinar são as características do sistema escolar moderno criado para a cristianização das populações leigas, pela transferência da disciplina espiritual para as rotinas da vida diária⁶¹. Disciplinar e fortalecer capacidades

⁶¹ O fanatismo religioso é uma das chaves da Modernidade; é, pois, “natural” que os indivíduos de tenra idade convertam-se em um dos alvos privilegiados de assimilação às respectivas ortodoxias: os jovens de hoje

sociais das populações problemáticas, eis o objetivo primordial da educação escolar, tendo em vista o gerenciamento do território e da população.

No primeiro volume de sua obra *O Processo Civilizador*, Elias (1994) analisou a história dos costumes, concentrando-se nas regras sociais e na forma como os indivíduos as percebiam, modificando comportamentos e sentimentos. Mostrou que da Idade Média, em que o controle das pulsões era bastante reduzido, até nossos dias, as classes dirigentes foram sendo lentamente modeladas pela vida social, e que a espontaneidade deu lugar à regra e à repressão na vida privada. Demonstrou que os costumes evoluem sempre que as mudanças e alterações na constituição da sociedade implicam mudanças também na constituição psíquica do homem, o que para o autor é perceptível na história da conduta diária. No segundo volume da referida obra, passou a examinar as condições sociais econômicas e políticas que provocaram aquelas mudanças na sociedade européia, dos tempos de Carlos Magno até o século atual, formulando uma teoria original sobre a formação do Estado desde o feudalismo, passando pelas monarquias absolutistas até a constituição da moderna nação-estado. Relacionou o processo de internalização descrito no primeiro volume - o aumento de autocontrole social em consonância com as limitações de origem social - com a ameaça efetiva de sanções por parte desses poderosos estados. Analisou os efeitos da formação do Estado na Europa sobre os costumes e a moral dos indivíduos.

Como comenta Rocha (1999), entre tantos outros autores, toda essa regulação da população está ligada à própria história da escolarização de massa e foi se dando através do currículo, da escola e da pedagogia. Com a transferência de grandes parcelas da população das zonas rurais para as zonas urbanas na passagem do feudalismo para a sociedade urbano-industrial e com o crescimento demográfico desta mesma população, cresce a necessidade de utilização máxima de seus tempos no trabalho produtivo, e para que tal se efetue, surge a necessidade de manter os indivíduos controlados e disciplinados. A escola aparece, assim, como a solução para os problemas mais prementes daquele momento histórico.

5.3 A ESCOLA TORNA-SE PÚBLICA, UNIVERSAL, MAS NÃO IGUALITÁRIA: DAS PROPOSTAS LIBERAIS ÀS PROPOSTAS CRÍTICAS

A imposição da escola pública, que não foi possível no começo do capitalismo pela prática estabelecida do trabalho infantil, é resultante dos embates constantes das classes

são os futuros católicos e protestantes de amanhã, logo, aptos para serem objeto de inculcação e de moralização (Hunter, 1996).

populares e capitalistas do século XIX. Essa imposição visava também a evitar modos de educação gerenciados pelas próprias classes trabalhadoras (programas de auto-instrução operária) em que apareciam a condenação dos saberes burgueses e também do seu modo de transmissão. A periculosidade social, prisma através do qual a burguesia perceberá, quase que exclusivamente, desde o século XIX, as classes populares, servirá de cobertura a uma ampla gama de intromissões destinadas a destruir a coesão dessas classes, assim como suas formas de parentesco, associadas pelos filantropos e reformadores sociais, ao vício, à imoralidade e à degeneração. Para autores como Varela (1996), a escola serviria para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrá-la do contágio e dos efeitos nocivos da miséria e convertê-la em ponta de lança da propagação da nova instituição familiar e da ordem social burguesa⁶².

Na segunda metade do século XIX e no início do século XX, filantropos, higienistas, reformadores sociais e educadores empenham-se em propagar essa visão e, do mesmo modo que anteriormente faziam os eclesiásticos, esses novos moralizadores de massas se arrogaram o direito de impor às classes populares suas concepções. A escola exercerá aí função determinante, sem que se proponha uma relação de igualdade, de entendimento e reforço entre escola e família. Tudo isto contribui para que os discursos pedagógicos e médicos dirigidos a tais classes adotem essencialmente a forma de proibições de cunho negativo, mais uma vez segundo Varela e Alvarez-Uria (1992).

Ainda para esses autores, como no século XIX as intenções ocultavam-se menos do que no presente, encontram-se freqüentemente afirmativas na época que defendem que custam menos as escolas que as rebeliões, acrescentando ainda que a escola, vista como necessária e útil para dar direito a todos de ascenderem socialmente através do saber, e, para contribuir para a manutenção da ordem vigente, traz consigo, sob a veste de instituição democrática, a sua dimensão domesticadora e reguladora. Veja-se a afirmação de Alvaro Flórez Estrada (*apud*, Varela e Alvarez-Uria, 1992,): “A educação dos trabalhadores é o único meio seguro de precaver as agitações tormentosas e de fazer desaparecer os crimes que atrás de si arrasta a mendicidade, sempre desmoralizadora [...]” (p. 88).

É importante destacar que, com o advento da Idade Moderna, mais especificamente com a nova ordem social instalada com a tomada do poder pela burguesia após a Revolução

⁶² A proposta dos Cieps – escola de tempo integral para crianças e adolescentes pobres – defendidas por correntes do trabalhismo atualmente aqui no Brasil, de uma certa forma parece retomar esta visão.

Francesa, é que a idéia de escola para todos, *escola para o povo*, surge e se torna hegemônica.

O conceito de cidadania expresso na *Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão*, da Assembléia Nacional Francesa, em 1789, precedida pelos *Bills of Rights* das colônias independizadas da América (1776) e pelo *Bill of Right* da revolução burguesa da Inglaterra (1689) tem como embasamento filosófico-jurídico o jusnaturalismo e o contratualismo, segundo os quais os Direitos Humanos precedem a formação da sociedade política, cabendo ao estado reconhecê-los e garanti-los como *direitos do cidadão* (Pino,1991): é o reconhecimento da *igualdade*, da *liberdade* e da *propriedade*, fundamentos da nova ordem constitucional burguesa como direitos naturais.

As transformações políticas do século XVIII reforçaram a idéia de igualdade de direitos, inclusive à instrução, e fizeram da escola pública, universal e gratuita, uma necessidade ou exigência da cidadania. Todavia, *universalidade de direito* não significava, para muitos, *igualdade de educação*. Para Varela e Alvarez-Uria, 1992:

A universalidade e a pretendida eternidade da escola são pouco mais do que uma ilusão. [...] A escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para as crianças das classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência. (p. 68).

A revolução industrial, introduzindo a máquina na atividade produtiva e absorvendo grande contingente da força de trabalho, provocou transformações profundas tanto no conceito de trabalho quanto no de educação. A divisão do trabalho na fábrica trouxe várias conseqüências. Mas, sem dúvida, a dissociação do saber e do fazer, tornando a ciência uma força produtiva independente do trabalho e multiplicando os fazeres em operações cada vez mais específicas, torna-se uma questão vital para o capitalismo industrial, repercutindo na organização curricular da escola.

A integração na escola pública das exigências do sistema capitalista emergente implicou a reorganização dos sistemas nacionais de ensino em diferentes países. Consagra-se o *princípio da dualidade* após um período de instrução elementar para todos: ensino propedêutico para alguns e ensino profissionalizante para os outros. *Unificação da escola e diferença de ensino* são os dois princípios constitutivos do modelo liberal de *escola única*. Nascidas na dupla revolução que marcou os tempos modernos, a política e a industrial, a

escola e a fábrica foram os suportes da nova ordem social burguesa. Afirma Katz (*apud* Mariano Enguita, 1989):

[...] Desde que começou a revolução industrial, toda a sociedade teve que desenvolver um mecanismo para mudar os comportamentos apropriados em uma sociedade tradicional para aqueles exigidos pela modernidade. A América enfrentou este problema, o problema da disciplina industrial, [...] através das escolas (p. 145)⁶³

A Revolução Francesa, ao desalojar a monarquia e o clero do poder e ao promover a ascensão da burguesia, com a colaboração da classe trabalhadora (inspirada nos ideais liberais de igualdade entre os homens), erige, num primeiro momento, a escola como a instituição capaz de acolher a todos e de dar condições aos mais capazes de ascender aos postos de comando da sociedade; ela torna-se a instituição responsável pela transformação do súdito em cidadão.

A pedagogia que embasa esta proposta de escola, a chamada Pedagogia Liberal – nas suas vertentes mais conhecidas, a Escola Tradicional e a Escola Nova – até hoje fundamenta uma grande parte das propostas de trabalho escolar nas chamadas democracias ocidentais. A escola, nesta acepção, tem como função adaptar as novas gerações ao sistema social instalado e preparar os jovens para assumirem seus papéis numa sociedade de classes, o que já fora enunciado por Durkheim (1978) relativamente à função socializadora da escola, função essa positiva e benéfica para a existência e continuidade de uma sociedade harmônica e em equilíbrio, segundo o mesmo autor. São suas as palavras:

Se a educação, como vimos primacialmente se apresenta como função coletiva, se tem por fim adaptar a criança ao meio social para o qual se destina – é impossível que a sociedade se desinteresse desse trabalho. Como poderia alhear-se, se a sociedade tem de ser o ponto de referência, em vista do qual a educação deve dirigir seus esforços? É a ela própria que incumbe estar lembrando ao mestre quais são as idéias e os sentimentos a imprimir ao espírito da criança, a fim de que o futuro cidadão possa viver em harmonia com o meio (*ibid.* p. 47).

Numa perspectiva liberal, a necessidade social de escola surge porque a sociedade, tornando-se mais complexa, não permite à família e à comunidade dar conta da preparação plena das novas gerações para a diversidade das funções sociais requeridas. Essa necessidade

⁶³ Para os historiadores revisionistas norte-americanos, os educadores contribuíram voluntária e involuntariamente, direta e indiretamente, para a domesticação da classe operária, segundo Enguita (1989) na sua obra *A Face Oculta da Escola*.

surge quando, para participar plenamente da vida social, torna-se indispensável para as novas gerações a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e valorizados como patrimônio cultural, conhecimentos próprios de cada momento histórico e postulados como merecendo ser perpetuados. Transmitir estes conhecimentos tem sido afirmado como sendo a razão da existência da escola nessa perspectiva teórica.

Em oposição às propostas pedagógicas liberais, acima referidas, surgiram no século XIX propostas educacionais conhecidas hoje como socialistas. Surgiram como uma reação às condições sub-humanas de vida dos trabalhadores adultos e crianças, na implantação do capitalismo na Europa. Embasaram-se nas idéias de Babeuf e dos *socialistas utópicos* Fourier, Saint-Simon e Robert Owen, segundo Ghirardelli Jr (1991).

A fundação da AIT – *Associação Internacional dos Trabalhadores* –, em 1864, permitiu o avanço do pensamento socialista na Europa. No interior da AIT, os debates pedagógicos e educacionais evoluíram rapidamente. Em 1868, as diretrizes formuladas por Robin e aprovadas por Marx acabaram compondo o estatuto fundamental da Pedagogia Socialista apresentada oficialmente pelo próprio Marx, ainda em 1868, numa das reuniões da AIT, defendendo em síntese, como proposta educacional, a educação intelectual, física e tecnológica.

Essas diretrizes defendiam também a idéia da *formação omnilateral* (desenvolvimento de todas as potencialidades humanas) da *escola unitária* (formação igualitária para todos, alunos e alunas, independente de sua classe social) e da *educação politécnica* (capaz de superar a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual). O intuito dessa proposta, desde o seu surgimento, foi de opor-se ao *homem parcializado* produzido pela educação burguesa. A insistente defesa de Gramsci, já neste século, da *escola unitária* em seus escritos pedagógicos dos anos 20 e 30, visava exatamente a combater a proposta de uma escola diferenciada para cada classe social.

Essas idéias, entre tantas outras, defendidas por humanistas, intelectuais e educadores no século passado, em contraposição às idéias de sociedade e escola instaladas com a emergente sociedade capitalista, nortearam as propostas pedagógicas em países que passaram por experiências socialistas no século XX - experiências que ainda não foram suficiente e adequadamente avaliadas após a queda do muro de Berlim e do socialismo real na Europa do Leste. Por outro lado, muitas daquelas idéias estão presentes hoje nas democracias ocidentais, tanto do primeiro como do terceiro mundo, em propostas alternativas de educação, tendo em

comum a preocupação com projetos de democratização da sociedade, sob a denominação de teorização educacional crítica. São essas, propostas pedagógicas que foram se estruturando após maio de 68 na França, após o fracasso da *revolução dos jovens* que idealizavam a revolução social pela revolução cultural. Fracasso que pode, de uma certa forma, ser associado ao surgimento das chamadas Teorias Crítico-Reprodutivistas de Louis Althusser, Bourdieu-Passeron e Baudelot-Establet, todas produzidas de 1969 a 1971 no âmbito da educação e segundo as quais a escola é vista como uma instituição criada para reproduzir a sociedade de classes, preparando alguns, membros das classes dominantes, para cargos de direção e a grande maioria da população de estudantes, para o trabalho manual, assalariado.

As chamadas *Teorias Críticas* começaram a se organizar como uma reação a essa visão imobilista de escola. Sem negar o papel reprodutor da escola numa sociedade de classes, denunciado nas teorizações acima citadas, os autores das propostas críticas vêm espaço para fazer circular dentro dessa mesma escola as contra-ideologias capazes de contribuir para a construção de uma nova organização social, revivendo alguns ideais das propostas socialistas surgidas no século XIX.

A finalidade da educação, nesta visão de escola, é permitir aos alunos e alunas, a compreensão, em grau crescente de complexidade, de si mesmo, do outro e do mundo em que vivem, comprometendo-os com a construção de uma nova organização social. Nesta acepção, a escola deve ampliar suas experiências e conhecimentos através do domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo, das leis que regem a natureza e as relações sociais, do contato com as manifestações artísticas e culturais desenvolvidas pela humanidade e com os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos da sociedade contemporânea. Nesta visão, a escola tem um claro compromisso com a melhoria da qualidade de vida da população, constituindo-se em espaço para o fortalecimento da classe trabalhadora (Arroyo, 1994) e para qualificar a classe trabalhadora para o exercício do poder (Garcia, 1993). Estas idéias têm, no Brasil, Paulo Freire e seus seguidores como seus principais representantes.

Merecem ser referidos os questionamentos atuais trazidos pelas abordagens pós-modernas ou pós-estruturalistas para as propostas de trabalho comprometidas com a chamada teorização crítica. Anunciam os teóricos alinhados com a pós-modernidade o fim da modernidade com todas as suas crenças: crença na racionalidade, no poder emancipatório da ciência, nas explicações universais, nas metanarrativas e nas utopias.

Estas discussões põem em cheque postulados da teorização educacional crítica, que dizem respeito, por exemplo, à *real* possibilidade da escola de *interferir* na estrutura social; de partir da *realidade* dos estudantes, tendo em vista *conscientizá-los e instrumentalizá-los* para uma ação política transformadora, uma vez que, no âmbito das discussões daquelas teorias, tais conceitos – caros à modernidade – estão sob suspeição.

Peter McLaren (1987, 1993), Giroux (1995), Michael Apple (1996), Nicolas Burbules (1993), entre outros, são autores que pensam ser possível incorporar as abordagens teóricas contemporâneas às suas posições críticas, na defesa do papel político da pedagogia na construção da democracia⁶⁴. Acreditam que posições como essas permitirão aos educadores aliar ao seu compromisso político a sensibilidade para perceber as *diferenças*, aceitar as *pluralidades*, reconhecer as *múltiplas culturas*, a *parcialidade de seus conhecimentos* e a *historicidade de suas certezas*. Incorporam no cotidiano escolar categorias como as consideradas por Foucault (1988) como *conhecimentos subjugados* ou *assuntos marginalizados* (Connel, 1995), como o ponto de vista dos pobres, das mulheres, dos povos nativos, das etnias oprimidas. É a valorização das *diferenças* em contraposição à valorização da *igualdade* tão defendida pela Modernidade (Xavier, 1993 e 1997).

5.4 O PROJETO ILUMINISTA E A SOCIEDADE DISCIPLINAR – A LIBERDADE BEM REGULADA

A escola no sentido como é entendida hoje, dedicada especialmente à educação das crianças e jovens, vai surgir apenas no século XV, no seio de uma sociedade disciplinar, erigida no conjunto das transformações que produziram a Modernidade.

Kant (1996) na introdução de *Sobre a Pedagogia* afirma que o homem é a única criatura que precisa ser educada. Tem necessidade de cuidados e de formação, isto é, de disciplina e instrução. O homem é infante, educando e discípulo. A disciplina transforma a animalidade em humanidade, tira do homem a sua selvageria. Argumenta ser conveniente recorrer cedo à disciplina, pois depois será muito difícil mudar o homem.

O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação; ele é aquilo que a educação dele faz. O homem deve, portanto, ser disciplinado, culto, prudente e cuidar da moralização. Este quarto ponto, que é o mais importante, para o referido autor, é, de um

⁶⁴ Veiga-Neto, no seu texto *Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*, alerta para a dificuldade, que considera existir, no uso “agregado” de abordagens teóricas de matrizes diferenciadas.

modo geral, descuidado: “Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade” (ibid., p. 28).

Um dos maiores problemas da educação é conciliar a submissão ao constrangimento das leis, com o exercício da liberdade: “E preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto [à criança], tem por finalidade ensinar [-lhe] a usar bem de sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (ibid., p. 35).

Trata-se de uma liberdade administrada, de uma forma de conduta a ser aprendida. Não se trata de um estado de liberdade absoluta, para além das demandas e das fronteiras do social, mas de uma capacidade para agir de forma autônoma no interior das regras e das formas sociais.

O paradoxo de uma liberdade individual que é obtida através da submissão às normas pedagógicas – a liberdade chamada por James Donald (2000) *liberdade bem regulada* – já tinha sido expressa de forma ainda mais contundente por Rousseau no *Emílio* e em *O Contrato Social*.

Comenta ainda Donald (2000) que as técnicas de escolarização pública e de massa que emergiram no século XIX e XX têm, persistentemente, tentado moldar as crianças de acordo com os padrões da sociedade, por meio de disciplinas que pretendem (como o Tutor de Rousseau) não apenas compreender a natureza da criança, mas ser capazes de emancipá-la. Elas têm proposto técnicas de autoformação e automonitoramento, baseadas no ideal de auto-expressão no interior de um ambiente moralmente administrado. São afirmações de Donald (2000):

Sob esta luz, a escolarização pode ser vista como o paradigma das modernas técnicas de governo. Ela age através do acionamento de um conhecimento íntimo dos indivíduos que formam sua população-alvo e de uma expertise no monitoramento e direcionamento de sua conduta (p. 81).

É o surgimento de uma nova forma de *expertise*, segundo Rose (1998): “uma expertise da subjetividade” (p. 32).

Os sistemas conceituais criados nas Ciências Humanas têm fornecido os meios pelos quais a subjetividade e a intersubjetividade humana podem entrar nos cálculos da autoridade. É possível apreciar o papel que a Psicologia, a Psiquiatria – as ciências “psi” – têm exercido no interior dos sistemas de poder nos quais os sujeitos humanos têm-se tornado enredados. O

exame, em todas as suas modalidades, permitiu produzir traços calculáveis de individualidade, como afirma Foucault (1989).

Durante os dois últimos séculos, a educação escolarizada ocidental tem se ocupado da fabricação de identidades e subjetividades, tendo em vista o processo de formação de cidadãos – o que significa ser ao mesmo tempo livre e sujeitado. Para Deacon e Parker, (1998): “a educação, em termos foucaultianos, simultaneamente, sujeita (pacífica) e Sujeita (ativa) [...] é uma faca de dois gumes” (p. 141).

Para os mesmos autores, o trabalho de Foucault mostra que os modernos sistemas de educação são os produtos contingentes e essencialmente lógicos de tecnologias disciplinares que se desenvolveram, simultaneamente, nos hospícios, nas casernas, nos hospitais e nas fábricas da Europa, no século XVIII. Nestes termos, os corpos e as almas das crianças, loucos, condenados, soldados, trabalhadores, pacientes, que foram uma vez a propriedade de sacerdotes e reis, tornam-se para Foucault (*apud* Deacon e Parker, 1998) a “propriedade da sociedade, objetos de uma apropriação coletiva e útil” (p. 139). Acrescentam os autores: “De forma mais ampla, significa repensar a ciência humana da educação como um conjunto de mecanismos disciplinares dirigidos à fabricação de subjetividades (almas e corpos, indivíduos e coletividades, passivos e ativos, dóceis e resistentes) – mecanismos que incorporam estratégias de governo e de resistência” (*ibid.*, p.142). Significa compreender a educação como um fenômeno de toda a sociedade, um processo não centrado na escolarização dos cidadãos, mas na civilização das sociedades.

A idéia moderna de que o ser humano é moldável e transformável favorece o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, vista como uma categoria de idade diferenciada, que passa a ser centro de atenção e preocupação. Ao mesmo tempo, em decorrência dessa visão, emerge, nesse período, um conjunto de procedimentos e técnicas para controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, visando a torná-los dóceis e úteis. Dá-se o surgimento da sociedade disciplinar, tão bem estudada por Foucault e por Ariès. Segundo esse último autor: [...] “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (Ariès, 1981, p. 70).

As diferenças entre as escolas da Idade Média e as emergentes na Modernidade são assim resumidas por Marisa Costa (1995):

[...] introdução de um regime disciplinar, baseado numa disciplina constante e orgânica; organização centrada sobre classes de idade bem definidas; instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, de utilização do espaço, etc.; implantação de currículos escolares e de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame exerce um papel central (p. 75).

No artigo *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*, David Hamilton (1992) analisa a importância da divisão dos alunos em classes – uma das principais inovações pedagógicas em toda a história da educação – e comenta a importância do estabelecimento do currículo para efetivação dos novos papéis da escola. São suas as palavras:

[...] como parte da agitação política geral do século XVI, a adoção de “curriculum” e “classe” foi indicativa de duas vagas separadas de reforma pedagógica. Primeiro, veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos.[...] A escolarização municipal – não mais sob a jurisdição da igreja – ganhou em popularidade; [...] os decretos protestantes expressavam a crença de que todas as crianças, independente de gênero ou posição, deveriam ser evangelizadas através da escolarização. Como resultado, a pauta educacional medieval não foi propriamente ampliada, mas remoldada (*ibid.*, p. 47).

Para o autor, o surgimento das classes e do *curriculum* moldaram a forma de escolarização pós-medieval. Estas inovações deram um foco muito mais nítido aos vínculos entre escolarização e controle burocrático e à relação entre a escolarização e o Estado⁶⁵.

É importante destacar como diferentes autores sinalizam dimensões semelhantes como determinantes de uma nova ordem pedagógica: a valorização da disciplina, a separação dos/as alunos/as por idade e por propostas de estudo em classes diferenciadas e a existência de um currículo ordenador das diferenças. É o surgimento definitivo de uma civilização de base escolar que se consolidará incessantemente, até nossos dias. A partir de então, seja sob a forma de *petites écoles* ou de *colégios*, é a essa instituição que cabe a tarefa de reprodução das

⁶⁵ Muito significativa é também a análise feita por Hamilton (1992, p. 26) sobre a nova ordem pedagógica decorrente da obra *A conduta das escolas cristãs* de La Salle. Comenta: este manual projetava uma nova racionalidade globalizante para a escolarização: esperava-se que os alunos freqüentassem-na e estivessem atentos o tempo todo e cada um de seus movimentos deveria ser contabilizado no tempo e no espaço. A escolarização podia ser coerentemente organizada como uma “máquina” educacional socialmente eficiente e auto-regulatória. O surpreendente é tal afirmação ter sido feita no século XV.

normas e de transmissão cultural, deslocando para si o papel educativo anteriormente atribuído às comunidades e às famílias, ainda segundo Costa (1995).

Veiga-Neto (1996) insiste na profunda ruptura ocorrida entre a proposta de escola medieval e a nova escola da era moderna, com mudanças básicas nas noções de indivíduo, criança, sociedade, educação, civilidade e função da escola. Afirma, no entanto, que se quiséssemos resumir numa só palavra o núcleo do novo paradigma, a palavra seria *disciplina*. O que é referendado por Narodowski (*apud* Veiga-Neto, 1996): “a disciplina [é o] ponto central na estruturação da moderna pedagogia” (p. 259).

Para Lenoir, também citado por Veiga-Neto (*ibid.*): “a disciplinaridade foi a forma que o saber moderno inventou para impor um tipo de ordenamento ao mundo” (p. 249)⁶⁶. Para esse autor, pensar foucaultianamente a disciplinaridade – entendida tanto como fragmentação, disposição e delimitação de *saberes*, quanto como conjunto de normas e regras *atitudinais*, na forma de preceitos explícitos e implícitos – permite diferentes possibilidades analíticas. O reconhecimento para o autor de que as disciplinas são *dispositivos* que participam da fabricação do sujeito moderno sugere novas análises da disciplinariedade, diferentes dos discursos filosóficos e pedagógicos contradisciplinares de origem idealista e ou humanistas e feitas num enquadramento moderno e especialmente estruturalista. Esta virada analítica provoca, por exemplo, a impossibilidade da interdisciplinaridade (em termos pedagógicos). Ao compreendermos a disciplinaridade como dispositivo de subjetivação, torna-se extremamente problemática a possibilidade de promovermos pedagogicamente a integração entre as disciplinas (pelo menos nos termos que ela está definida no discurso pedagógico), por obra de novos métodos de ensino e de novos arranjos curriculares. Muito mais do que uma questão epistemológica ou de engenharia curricular, a disciplinariedade, numa perspectiva foucaultiana, é constitutiva da própria Modernidade. Assim sendo, tentar extingui-la a partir da própria “episteme” de que ela é parte – ou seja com *instrumentos* pedagógicos que foram engendrados na Modernidade – tem-se mostrado, por este motivo, inviável. Isto explicaria, para o autor, os insucessos das muitas tentativas que vêm sendo feitas nas nossas escolas para promover a chamada interdisciplinaridade. (Veiga-Neto, 1995).

Comenta, ainda, que houve um caminho para que as disciplinas alcançassem o papel e a importância que adquiriram na Modernidade. Afirma Veiga-Neto (1996): “Olhando mais de perto descobriremos várias máquinas envolvidas no processo de promover a disciplinaridade,

⁶⁶ O disciplinamento que atua no *eixo corporal* alastra-se pelo *eixo cognitivo*, até porque para se internalizar precisa de disposições mentais disciplinares, como comenta Veiga-Neto (1996).

e veremos o maior conjunto delas em torno da escola” (p. 249). Tal afirmação corresponde ao que Varela e Alvarez-Uria (1992) chamam maquinaria escolar, ou seja, um conjunto de máquinas e suas peças, que se manifestam como práticas discursivas e não-discursivas e que compõem a instituição chamada escola moderna.

A educação institucionalizada viria a desempenhar papel decisivo, graças à ampla difusão social das coações disciplinares, no processo de criar a nova sociedade que Elias denominou Civilizada. Esse processo teve nas técnicas de disciplinamento do corpo o arranque e o suporte iniciais. Embora não tenha se dado de forma contínua, nem tenha atingido da mesma maneira todas as regiões da Europa e todos os estratos sociais, o disciplinamento terminou se estendendo à grande maioria dos espaços sociais, provocando uma maior homogeneidade e uma maior previsibilidade em termos de comportamentos individuais, tempos, espaços e ritmos da população.

Para Veiga-Neto (1996), mesmo sem desprezar a influência das condições sócio-econômicas que cercaram o advento da Modernidade na constituição da escola, o papel da escolarização, segundo uma análise inspirada em Foucault, vai além de questões relativas à organização econômica:

[...] o papel da escola vai muito além de ensinar conteúdos, valores e práticas – valores ressaltados nas análises funcionalistas. E vai além de inculcar ideologias – aspectos ressaltados nas análises críticas (marxistas ou não). [...] numa perspectiva foucaultiana, a escola é o *locus* em que se põem em funcionamento as bases daquilo a que o filósofo denominou razão de Estado (p. 270).

Razão de Estado para Foucault (*apud* Veiga-Neto, 1996) é este conjunto de “princípios e métodos do governo estatal que diferiam da maneira pela qual Deus governava o mundo, o pai sua família ou um superior, sua comunidade” (p. 70). É essa *razão de Estado* que nos faz autogovernáveis na ausência do olhar do rei, ainda segundo o mesmo autor.

Na visão de Enguita (1989), para entender a história da pedagogia – um dos meus objetivos com a revisão bibliográfica feita nessa seção –, mais úteis têm sido os estudos de história social centrados na vida cotidiana ou nas instituições de base, como a família, as corporações, as associações de trabalhadores, etc. feitos por Thompson e Ariès (*apud* Enguita, 1989), entre tantos outros. Mas, do ponto de vista desse mesmo autor, é a contribuição de Foucault (*apud* Enguita, 1989) a que merece um especial destaque.

[...] o século das Luzes foi também o das disciplinas, o de uma “microfísica do poder” que se estende indiscriminadamente através das instituições coletivas: a prisão, o hospital, o exército, o trabalho, a escola. Ele sublinhou como, enquanto nos espaços públicos como o mercado ou na esfera política, as liberdades abriam caminho, nos espaços fechados como os citados criava-se toda uma parafernália de normas, regras e controles disciplinares destinados a sufocar a iniciativa e a individualidade (p. 141).

Foucault foi quem destacou a difusão de mecanismos como a vigilância panóptica, a organização serial do espaço, a economia do tempo, a codificação dos movimentos, os registros e a preocupação com a normalização dos indivíduos e de seus comportamentos através das instituições. No caso da escola, acentuou particularmente os mecanismos de vigilância e de controle do comportamento e sua integração na relação pedagógica. Afirma Enguita (1989): “[...] Fez sair à luz do sol o obscuro mundo oculto por detrás do retumbante discurso da educação, a trama disciplinar interior que constitui a outra face dos supostos valores liberais e igualitários da escola (p. 142).

É da quase invisibilidade do papel ordenador, normalizador e produtivo da disciplinaridade que essa adquire parte de sua força. Para Foucault (1989): “[...] o poder disciplinar se exerce tornando-se invisível: em compensação, impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória” (p. 167).

A capilaridade do poder disciplinar tem outra propriedade econômica e política muito importante: ao mesmo tempo em que aumenta o efeito do trabalho humano, diminui, segundo Roberto Machado (1982) a “capacidade de revolta, de resistência, de luta, [...] contra as ordens do poder, [...] isso é, torna os homens dóceis politicamente” (p. xvi).

Em resumo, a disciplina escolar – implantada nas instituições de ensino, paulatinamente, no começo da Idade Moderna, a partir da noção da fraqueza da infância e do sentimento de responsabilidade moral dos mestres frente à salvação da alma das crianças, (Ariés, 1981) – é responsável na escola pela produção dos *corpos dóceis e úteis* de Foucault⁶⁷ e pela modelagem do indivíduo, desde a infância, para a nova forma de trabalho na sociedade fabril: o trabalho assalariado (Enguita, 1989). E é também uma decorrência do necessário disciplinamento da sociedade como um todo, na passagem do feudalismo para sociedade urbano-industrial, nos primórdios do capitalismo, visando a fazer crescer a docilidade e a utilidade de todo o sistema.

⁶⁷ Foucault (apud Veiga-Neto, 1996, p. 276) nas suas análises da formação da sociedade disciplinar, considera que o disciplinamento, no plano econômico, torna o exercício do poder: “(a) o menos custoso possível (pela fraca resistência que acarreta, pela quase invisibilidade com que opera, pela pouca despesa com que onera,) b) o mais intenso e geral, ou seja, o mais forte e amplo possível c) o mais eficiente e eficaz possível (na medida em que aumenta a utilidade e a docilidade de todos)”.

6 EDUCAÇÃO E CULTURA: A INCULCAÇÃO DE NORMAS, PADRÕES E VALORES

[...] Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que [...] guiará, [...] moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominantes da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura?

Hall, (1997, p. 40-41)

Com as afirmações de Hall (*ibid*) sobre o papel da cultura na regulação, no governo da moral, introduzo este capítulo, acreditando que essa abordagem dá suporte às discussões efetuadas nesse trabalho.

Hall (*ibid*), no texto *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*, examina a posição de destaque assumida pela cultura na segunda metade do século XX – a enorme expansão de tudo que está associado a ela e o seu papel constitutivo hoje – em todos aspectos da vida social. Para o autor, vem ocorrendo no mundo uma revolução cultural no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Os meios de produção, circulação e troca cultural têm-se expandido através das tecnologias e da revolução da informação, e a velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a *base* econômica e a *superestrutura* ideológica é de difícil manutenção hoje quando a mídia é, ao mesmo tempo, parte da infra-estrutura material das sociedades modernas, e também, um dos principais meios de circulação das idéias e imagens vigentes nestas sociedades.

Nesse processo, Hall (1997) enfatiza que:

[...] Os recursos que antes iam para a indústria pesada da era industrial do séc. XIX – carvão, ferro e aço – agora, na virada do terceiro milênio, estão sendo investidos nos sistemas neurais do futuro – as tecnologias de comunicação digital e os softwares da Idade Cibernética (p. 17).

Para o mesmo autor, a importância das revoluções culturais, diferentemente das ocorridas em outras épocas, reside em sua escala global, em sua amplitude, em seu caráter democrático e popular. A síntese do tempo e do espaço, que as novas tecnologias possibilitaram, vem introduzindo mudanças na vida cotidiana das populações, visto que vive-se, nesta época, em mundos crescentemente múltiplos e virtuais. A mídia encurta a velocidade com que as imagens viajam, encurta as distâncias entre as nações e entre as pessoas. As novas tecnologias enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diversos fusos horários. Tais eventos causam impactos sobre o modo de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro, sobre a *cultura* num sentido mais local, afirma Hall (1997).

Um dos efeitos desta compressão espaço-tempo é a tendência à homogeneização cultural – que implica tornar o mundo um lugar uniforme, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural –, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo uma cultura mundial homogeneizada, ocidentalizada. Hall (1997), no entanto, relativiza a inevitabilidade deste processo argumentando com a existência de diversos movimentos de resistência e oposição contrapostos a essa tendência, que visam a impedir que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo. “A cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar – mesmo que seja para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial [como, por exemplo, a cozinha étnica, tão difundida nos grandes centros urbanos]” (*ibid.*, p. 19). Em função disto, é, portanto, mais provável que se produzam, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais e não uma cultura global uniforme e homogênea, afirma o autor.

Argumenta que o resultado do *mix* cultural ou sincretismo pode não ser a simples substituição do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas culturas, como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais (culturalmente diversificadas), criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, da miséria e das dificuldades econômicas do final do séc. XX.

As mudanças culturais globais produzem, também, as suas próprias resistências, que nem sempre podem ser vistas como positivas. Veja-se, comenta Hall, na mesma obra, o crescimento do fundamentalismo cristão nos EUA, islâmico no Oriente Médio e hindu na Índia; dos nacionalismos étnicos na Europa Central e Oriental; da atitude anti-imigrante de muitas sociedades do ocidente europeu e do ressurgimento do nacionalismo cultural na forma

de reafirmações da herança e da tradição em tantos países. Todos esses fenômenos, embora diferentes entre si, podem ser considerados como reações culturais conservadoras – contrários à cultura global e causados pela disseminação da diversidade efetuada pelas forças da globalização cultural.

A análise de todos estes fatores ressalta a importância do impacto da revolução cultural e da informação neste período histórico. A cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos, e mais imprevisíveis, da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, diz o mesmo autor, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma *política cultural*.

O autor analisa, também, a forma como a revolução cultural atingiu a vida cotidiana, modificando o modo de vida das pessoas comuns: o declínio do trabalho na indústria, o crescimento dos serviços, o aumento dos períodos de folga, o relativo vazio do chamado lazer; o declínio dos empregos vitalícios com o incremento da chamada *flexibilidade no emprego* ou desemprego não planejado; as mudanças no tamanho das famílias, o aumento de famílias uniparentais, o envelhecimento da população; a redução das tradicionais idas à igreja e da autoridade dos padrões morais e sociais tradicionais; a diminuição das sanções sobre a conduta dos jovens; e, ainda, o declínio da ética puritana e o crescimento de uma ética consumista/hedonista. Esses são alguns dos exemplos de modificações ocorridas, usados por Hall, no artigo já citado, para defender a idéia de que a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, mediando todos os espaços, inclusive os escolares.

Para o autor, também é preciso analisar/constatar a importância da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social. Para Hall (*ibid.*), a identidade emerge, não tanto de um centro interior de um *eu verdadeiro e único*, mas do diálogo entre os conceitos/definições que são *representados* para os sujeitos pelos discursos de uma cultura e pelo desejo dos mesmos sujeitos de responder aos apelos feitos por estes significados, de assumir as posições de sujeitos construídos para eles por alguns dos discursos. O que denominamos *nossas identidades* pode ser melhor conceituado pelo próprio Hall (1997):

[..] como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e

peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. [...] Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (p. 26-27).

Minhas análises, neste trabalho, permitiram-me constatar quão pouco as proposições escolares têm clareza sobre o papel que a escola exerce na construção das identidades e subjetividades infantis e juvenis.

6.1 A VIRADA CULTURAL

A abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, provocou uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, conhecida como a *virada cultural*, afirma Hall, ainda no mesmo artigo. Cabe salientar, como faz Maria Lúcia Wortmann (2002), citando Hall (1997) “que a virada cultural se associa à *virada lingüística*, a partir da qual as linguagens são vistas não apenas como servindo ao relato de ‘fatos’, mas como atuando ativamente na construção desses ‘fatos’, na medida em que se atribui a elas poder de dar sentido às coisas, de produzir significados para essas coisas, além de permitir intercâmbio entre os sujeitos” (p. 89). Fundamentalmente, a virada cultural iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. Linguagem vista nesta abordagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*. Esta “virada”, para du Gay (*apud* Hall, 1997), envolve:

[...] uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas. A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem “objetivamente”, como tal, “no mundo” e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos. [...] Entretanto, nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista. [...] Teóricos de diversos campos – filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia – têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata (p. 28).

Trata-se da relação entre a linguagem e o que podemos chamar *realidade*. Os objetos existem no mundo, independentemente da linguagem utilizada para descrevê-los. Uma pedra, por exemplo, existe a despeito de nossas descrições dela. Entretanto, a identificação que fazemos da mesma como *pedra* só é possível devido a uma forma particular de classificar os objetos e de atribuir significados aos mesmos (isto é, a palavra *pedra* vista como parte de um

sistema de classificação, que diferencia pedra de ferro, madeira, etc.). Os objetos existem também fora destes sistemas de significação, mas eles não podem ser definidos como *pedra*, ou como qualquer outra coisa, a não ser que haja uma linguagem ou sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma. O significado surge, logo, não das coisas em si – *da realidade* –, mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.

É significativa a importância desta visão para a filosofia e para a prática das ciências sociais. Desde o Iluminismo, diz-se que o papel da *ciência* é o de apresentar uma descrição *verdadeira* do mundo: objetiva, imparcial e racional. Uma abordagem científica, em que os fatos seriam independentes das descrições que fazemos deles, era considerada como máxima de verdade, e a isso as ciências sociais, tanto quanto possível, deveriam aspirar.

A *virada cultural* está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. Para Hall (1997):

[...] Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (p. 29).

A *virada cultural* tem sido, por vezes, apresentada como uma total ruptura no universo teórico das ciências sociais. Talvez seja melhor vê-la não como uma ruptura total, mas como uma proposta de reconfiguração de elementos, alguns dos quais sempre estiveram presentes na análise sociológica, estando a mesma agora associada a novos elementos, tendo, em particular, o foco na linguagem e na cultura como área substantiva. De fato, em alguns aspectos, a *virada cultural* poderia ser interpretada como um retorno a certos temas sociológicos clássicos e tradicionais negligenciados e que são retomados após um longo período de interesses estruturalistas, funcionalistas e empiristas (Hall, 1997).

Começaram, mais recentemente, a ser percebidas não só as rupturas e mudanças de paradigma, mas também algumas das afinidades e continuidades entre as velhas e as novas tradições de trabalho. O trabalho de Foucault, comenta Hall (*ibid.*), “mais especificamente a ênfase foucaultiana no papel do discursivo” (p. 32), foi de enorme influência para a *virada*

cultural nos anos de 1970 e 1980. A *virada cultural* é produto de uma genealogia mais complexa do que se tem admitido e poderia ser interpretada como uma retomada – em um novo registro – de algumas tendências subordinadas, e há muito negligenciadas do pensamento crítico, no interior das ciências humanas e sociais. Sua conseqüência tem sido forçar a revisão da centralidade do *cultural* e destacar a articulação entre os fatores materiais, culturais ou simbólicos, na análise social. Merece ser referido ainda o comentário de Hall (1997) sobre a questão: “[...] Não que não haja nada além do discurso, mas [é preciso destacar] que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (p. 33).

6.2 OS ESTUDOS CULTURAIS - HISTÓRIAS, ORIGENS, ABORDAGENS

Foi nos anos 60, com o trabalho de Lévi-Strauss e Roland Barthes na França e de Raymond Williams e Richard Hoggart, no Reino Unido, que a *virada cultural* começou a ter um impacto maior na vida intelectual e acadêmica. Foi então que um novo campo interdisciplinar de estudo, organizado em torno da cultura como o conceito central – os *estudos culturais* – começou a tomar forma, tal como comenta Hall (1997) ao fazer uma retrospectiva desse campo. Estes estudos foram estimulados pela fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Grã-Bretanha, em 1964, a partir dos trabalhos do já citado Williams e dos trabalhos de Thompson, Hall e Richard Johnson (Silva, 1995).

Os trabalhos que inauguram os Estudos Culturais britânicos são dois livros publicados no final da década de 1950 – *The uses of literacy*, de Hoggart e *Culture and Society*, de Williams, segundo Costa (2000). A obra de Hoggart compõe-se de duas partes: a primeira descreve a cultura da classe trabalhadora dos anos 30, e a segunda examina a cultura da classe trabalhadora tradicional ameaçada pelas novas formas de entretenimento das massas na década de 50. Apesar da crítica que faz, Hoggart não se desespera totalmente com o avanço da cultura de massa devido à sua confiança na capacidade da classe trabalhadora de resistir às manipulações dessa mesma cultura. Por sua vez, a obra de Williams estrutura-se no sentido de rejeitar uma noção singular e dominante de cultura.

Essa linha de estudos, para Hall (1997), apoiou-se em diferentes e numerosos discursos teóricos, entre os quais merecem ser referidas as tradições de análise textual, a crítica literária, a história da arte, os estudos de gênero, a história social, a lingüística e as teorias de linguagem, na área das humanidades. Na área das ciências sociais, apoiou-se nos

aspectos mais interacionistas e culturalistas da sociologia tradicional e da antropologia; na teoria crítica (por exemplo, na semiótica francesa e nos teóricos pós-estruturalistas, em Foucault, na “Escola de Frankfurt”, nos autores e autoras feministas e na psicanálise); nos estudos de cinema, da mídia e das comunicações e nos estudos da cultura popular. E, ainda, nas obras não-reducionistas do marxismo, de Gramsci e de Althusser, nas suas preocupações com questões de poder, ideologia e hegemonia cultural.

Sem se ligar a nenhuma tradição disciplinar tradicional, essa linha teórica utiliza, segundo Silva (1995), instrumentos de diferentes disciplinas – como as arroladas acima – para estudar os mecanismos, as estratégias e as políticas de formação de identidades sociais, os regimes e os esquemas de representação dos diferentes grupos culturais e sociais e a dinâmica de funcionamento de artefatos culturais como o cinema, a televisão e as revistas populares.

A área dos *Estudos Culturais* é hoje amplamente reconhecida e assiste-se a uma grande expansão da mesma tanto no Reino Unido como em âmbito internacional. Esses estudos têm também sido incorporados, nalguns de seus elementos, pelas disciplinas tradicionais, tendo também influenciado e mesmo modificado algumas práticas acadêmicas dominantes e também a própria sociologia.

A obra *Cultural Studies* organizada por Grossberg, Nelson e Treichler, analisada por Nelson *et al* (1995), apresenta uma das mais reconhecidas sínteses da abrangência dos interesses e das dimensões abordadas por esta área de estudos. Para se ter uma idéia da diversidade de temas, foco de interesse dos estudiosos identificados com esses estudos, apresentam os autores alguns dos tópicos de pesquisa atual em Estudos Culturais: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e tecnologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna.

Para Johnson (*apud* Nelson *et al.*, 1995) os estudos culturais têm sido vistos como uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana, aproveitando desde o marxismo e do feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo.

Eles não têm também uma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*. A escolha das práticas de pesquisa

depende das questões que são feitas e as questões dependem de seu contexto. A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rixomática, a análise de conteúdo, o *survey*, todas podem oferecer importantes *insights* e conhecimento. (Nelson et al. 1995).

Embora seja difícil definir tão complexa área de estudos, a definição de Tony Bennett (*apud* Nelson et al, 1995) aparece como uma dessas tentativas:

[...] um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas [...] as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder (p. 11).

Para aqueles autores, poder-se-ia começar dizendo que :

[...] os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (*ibid.*, p. 13).

Diferentemente da antropologia tradicional, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas. Diferentemente do humanismo tradicional rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura, defendendo que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Estão comprometidos com todas as práticas comunicativas de uma sociedade. Para Williams (*apud* Nelson *et al.*, 1995), para quem a palavra cultura é uma das mais complicadas de definir da língua inglesa, o impulso motivador dos Estudos Culturais britânicos é identificar as relações entre cultura e sociedade.

Nas tradições dos Estudos Culturais, a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagem, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, mercadorias produzidas em massa e assim por diante.

Apesar das diferenças entre alguns dos autores, numa tão complexa área de estudos, é preciso reconhecer que, desde o início, os esforços dos Estudos Culturais britânicos para recuperar a cultura e a história da classe operária e para sintetizar as tradições progressistas na história intelectual ocidental tiveram objetivos políticos claros e implícitos.

Diferentes tradições de Estudos Culturais, tanto britânicas como americanas, desenvolveram-se estudando a sociedade e a cultura moderna e do pós-guerra: industrialização, urbanização, o surgimento da comunicação de massa, a crescente mercantilização da vida cultural, o colapso dos impérios colonialistas ocidentais, as novas formas de imperialismo, a criação de uma economia global, a cultura de massa, a emergência de novas formas de migração e a re-emergência do nacionalismo e das hostilidades raciais e religiosas.

Muitos dos colaboradores do *Cultural Studies* estão preocupados com o papel do/a intelectual em influenciar a mudança social. É interessante o comentário de Nelson *et al.* (1995) sobre os objetivos dos trabalhos na área:

[...] em virtualmente todas as tradições de Estudos Culturais, seus praticantes vêem os Estudos Culturais não simplesmente como uma crônica de mudança cultural, mas como uma intervenção nessa mudança e vêem a si próprios não simplesmente como *scholars* fornecendo um relato, mas como participantes politicamente engajados (p. 16).

Os estudiosos da área acreditam que a prática importa, que se espera que seu trabalho intelectual possa fazer uma diferença. Mas as suas intervenções não são garantidas; não se espera que elas durem para sempre. A diferença que buscam fazer é relevante apenas para circunstâncias particulares. Não são nunca simplesmente uma prática teórica, são uma ponte entre a teoria e a cultura material. “[...] O trabalho intelectual é, por si mesmo, incompleto, a menos que retorne ao mundo do poder e da luta política e cultural, a menos que responda aos desafios da história” (*ibid.*, p. 17).

Merece também ser destacado o fato de não aparecer entre os autores dos Estudos Culturais nenhuma tentativa de construção de uma grande teoria, capaz de definir a política e a semiótica da representação, do gênero, da raça, ou da textualidade, para todas as épocas e todos os lugares.

Outro comentário que merece ser feito é que, embora os Estudos Culturais estejam associados ao estudo da cultura, ambos os termos não podem ser tomados como sinônimos. Se nem todo o estudo da cultura e da política é Estudos Culturais, então as pessoas precisam decidir que diferença faz quando adotam o termo Estudos Culturais para descrever seu trabalho. Um mal-entendido comum sobre o tema é que ele esteja primariamente preocupado com cultura popular. Embora tenha aqueles estudos uma longa história de compromisso com

as populações sem poder, a questão é mais ampla⁶⁸. Os Estudos Culturais envolvem o *como* e o *porquê* o trabalho é feito, não apenas seu conteúdo. A preocupação com a cultura popular é mais profunda e desafiadora. Os estudos analisam, por exemplo, a linha divisória entre crença popular e ciência, linha esta mais permeável do que se supõe, segundo Martin e Ross (*apud* Nelson *et al.*, 1995). Comentam ainda os autores analisados:

[...] Dada a herança dos Estudos Culturais de recuperar ou analisar a cultura da classe operária e reconstruir as tradições culturais da Esquerda, e dada também a centralidade da teoria de raça e gênero nos Estudos Culturais desde o final dos anos 70, os compromissos partilhados são claramente substanciais. Mas esses mútuos interesses não transformam, por si só, todo projeto “progressista” de recuperação e transformação cultural num componente dos próprios Estudos Culturais (*ibid.*, p. 29).

Se um dos focos centrais dos Estudos Culturais é, como Angela McRobbie afirma (*apud* Nelson *et al.*, 1995), compreender a transformação social e a mudança cultural, trata-se, no entanto, de um objetivo que precisamos abordar com cuidado e humildade.

Por outro lado, como comenta Silva (1995), num mundo marcado pela diversidade cultural e pela emergência de inúmeros movimentos sociais, a crítica educacional não pode ficar presa a esquemas escolares e escolásticos de análise. Temas como o racismo, o etnocentrismo, o machismo, os preconceitos, os nacionalismos, o multiculturalismo, por exemplo, tão importantes na elaboração de políticas educacionais, poderão ser analisados de forma bem mais abrangente, levando em consideração compreensões oriundas do campo dos Estudos Culturais. Grover e Giroux, citados por Nelson *et al.* (1995), também acreditam na sala de aula como um lugar onde os Estudos Culturais podem fazer diferença.

Os pesquisadores australianos, Green e Bigun (1995), numa perspectiva semelhante, indagam em seu trabalho: “estão as escolas lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes dos/as de épocas anteriores? [...] têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados [...] sobre a natureza dos/as estudantes?” (p. 209). Afirmam, ainda: há uma evidente necessidade de teorizar a juventude contemporânea.

Como Grossberg e outros/as autores/as pertencentes à tradição dos estudos culturais têm argumentado[...] a construção social e discursiva da juventude

⁶⁸ Figuras fundadoras da área como Williams e Hoggart (*apud* Nelson *et al.*, 1995) vieram de famílias operárias e estiveram entre os/as primeiros/as estudantes de classe operária em instituições de elite da educação universitária britânica.

envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o *rock* e a cultura da droga, assim como outras formações subculturais.[Questões não consideradas até agora] como sendo dignas de atenção (*ibid.*, p. 210).

Por compartilhar tais crenças é que venho me valendo dos Estudos Culturais, notadamente das vertentes pós-estruturalistas que consideram o pensamento foucaultiano, para subsidiar meu trabalho de pesquisa, visando a uma compreensão mais adequada da população selecionada para análise.

7 A POPULAÇÃO DE INCLUÍDOS – CONSTRUÇÃO, REGULAÇÃO E CONTROLE

[...] Sujeitos que se controlam a si mesmos, em espaços e tempos por eles mesmos determinados ou aprendidos, parecem ser mais independentes eficazes e eficientes. Eis o disciplinamento positivo moderno. [capaz de] [...] fazer funcionar a máquina tecnopolítica moderna.

Foucault (1989)

Conforme referido em seções anteriores deste trabalho, venho estudando há quase uma década os chamados problemas disciplinares presentes hoje nas escolas e entendidos como resultantes das dificuldades de adequação das crianças e jovens ao conjunto de normas e regras atitudinais existentes nas instituições sob a forma de preceitos explícitos e implícitos. Tais estudos permitiram associar os referidos problemas, prioritariamente, à inadequação da escola – em termos de propostas políticas, organizacionais, pedagógicas e disciplinares – às concepções teóricas vigentes em relação às necessidades infantis e juvenis; aos processos de aprendizagem das crianças e jovens e ao papel da escola na construção de cidadãos e cidadãs comprometidos/as com propostas de democratização da sociedade (Xavier e Rodrigues, 1997).

Defendia-se que a disciplina escolar, na perspectiva crítica então assumida, deveria passar da busca incessante de ordem, silêncio e imobilidade, que era (não será ainda?) a preocupação primordial da instituição escolar – onde *a ordem e a disciplina são vistas como a alma da escola*⁶⁹ – para a produção de alunos/as autodisciplinados, autônomos, capazes de se autoregularem, mesmo *na ausência do olhar do rei*, como vem sendo apresentado em análises de cunho foucaultiano sobre a função da escola na modernidade. Autodisciplina que permitisse ao aluno/a, adequadamente formado/a e informado/a, adaptar-se de acordo com seus méritos à sociedade estabelecida, numa concepção liberal, ou comprometer-se com a

⁶⁹ Este é o título do artigo de Horst e Narodowski (1999), referindo-se a uma afirmação de um diretor de Escola Normal no começo do século XX, sobre a escola.

transformação social ou, no mínimo, com a construção de uma sociedade mais democrática, numa visão também moderna, mas crítica e progressista.

O perceptível na prática era que a estrutura organizacional da instituição escolar, de um modo geral, continuava ligada ao que tem sido referido como sendo uma visão conservadora de educação, que considera que a função da escola é adaptar as novas gerações à sociedade, permitindo-lhes, em menor ou maior grau, – conforme seu esforço e aptidão pessoal, para os liberais; ou de acordo com sua origem de classe, para os críticos dessa visão – adquirir *o saber erudito* acumulado pela humanidade, através da transmissão do/a professor/a e/ou via livro-texto. Para aquela visão conservadora de escola, a disciplina escolar, compreendida como sinônimo de *silêncio e obediência*, é fundamental para que ocorra a aprendizagem. Essa é uma compreensão bastante questionada hoje, tanto pelas vertentes pedagógicas alinhadas com os projetos liberais decorrentes dos movimentos escolanovistas, como pelos projetos alinhados com as concepções críticas dos teóricos marxistas e neomarxistas e mais recentemente por muitos autores alinhados com os estudos culturais, pós-modernos e pós-estruturalistas⁷⁰.

O que foi possível perceber, também, foi que o papel da escola, tantas vezes referido, na produção de sujeitos auto-regulados, autodisciplinados, autônomos (supostamente a principal função da escola na Modernidade) vem sendo assumido, nos documentos oficiais e, também, algumas vezes nas falas das professoras nas escolas, como possibilidade de superação das práticas de disciplinamento autoritário, tão questionado nas abordagens pedagógicas críticas. O que se percebe, no entanto, é que não há propostas concretas para a promoção de tais dimensões nas práticas cotidianas das escolas e nas salas de aula na atualidade. Os investimentos pedagógicos continuam concentrados nas dimensões ditas cognitivas, com ênfase nas questões relacionadas com a produção ou difusão de conhecimentos – o que também se sabe ser disciplinador –, enquanto que as dimensões de socialização, individualização e de autocontrole (não sei se esta é a melhor maneira de nomear essas dimensões) não estão sendo referidas, nos planejamentos, pelo menos de forma substancial. As escolas hoje, pelo menos as comprometidas com propostas mais democráticas/progressistas, não se vêem como produtoras de sujeitos disciplinados/ordeiros, como nas propostas tradicionais, mas também não assumem a construção de sujeitos autônomos e autodisciplinados, como supostamente seria o defensável. Não há planejamentos,

⁷⁰

Esta análise está melhor desenvolvida nos capítulos 4 e 5 desta proposta.

ao menos explícitos, para consecução de tais objetivos. A escola não fala sobre (não percebe, não assume?) o seu poder de *produzir*. Larrosa (1994) chama atenção para esse ocultamento da pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras “mediadoras” onde se dispõem os “recursos” para o “desenvolvimento” dos indivíduos. Afirma ainda que o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos fica sistematicamente elidido.

Larrosa (1998) também comenta que, na Espanha, as práticas rotuladas de *educação moral* (chamadas de clarificação de valores, debates, atividades de auto-observação ou de auto-avaliação e, também, de técnicas de auto-regulação), por causa de sua novidade, são muito heterogêneas na sua introdução no currículo escolar como pedagogia de educação moral. Ele também ressalta o papel de regulação destas práticas.

É importante ressaltar que essa visão de escola que prioriza a autodisciplina e a autonomia, assumida como um avanço frente às antigas formas autoritárias de lidar-se com as questões disciplinares, muito presente nos discursos pedagógicos progressistas, começa atualmente também a ser discutida a partir de análises conduzidas, principalmente, a partir de uma perspectiva foucaultiana de poder.

Seriam os propósitos de autodisciplina e/ou autoregulação apenas formas mais eficientes e econômicas de controle das populações visando governamentalidade – via tecnologias da dominação e do eu – estratégia capaz de fazer do indivíduo um elemento significativo para o Estado⁷¹? E, se assim for, isso diminuiria/negaria a positividade da busca da produção de indivíduos mais autônomos, menos dependentes/heterônomos? A simples percepção da relativização desta autonomia não os tornaria menos ingênuos e, portanto, mais livres, menos sujeitados? A autonomia dos indivíduos, mesmo relativizada, não é condição indispensável para a vida civilizada das populações?

Para Norbert Elias (1989), o processo de civilização constitui um processo de desenvolvimento da autocoerção:

[...] onde quer que os homens vivam juntos, mesmo nas épocas mais longínquas, as coerções adquiridas instalam-se, pelo simples fato da vida em comum. A aptidão para interiorizar as coerções é um elemento constitutivo da espécie humana. Pelo simples fato de viverem juntos, os seres humanos coagem-se mutuamente (p. 100).

⁷¹ Governamentalidade definida por Foucault (1990) como “o encontro entre as técnicas de dominação exercida sobre os outros e as técnicas de si” (p. 49).

Para o mesmo autor, a estrutura total da sociedade funciona de tal forma que um indivíduo é coagido por outrem a coagir a si próprio, por vias específicas. Desde muito cedo, pedimos a uma criança para se autocontrolar. Todas as nossas instituições atuam nesse mesmo sentido. Nas nossas sociedades, comenta ainda o autor, a força física está sempre presente, ficando porém, normalmente, nos bastidores; e, como o indivíduo pode exercer o seu próprio juízo, ele mesmo deve se coagir. Elias (1989) ressalta que:

[...] afirmar que minha teoria identifica o processo de civilização com a progressão do autocontrole é uma simplificação abusiva. [...] visto que não se pode produzir ou manter a autocoção sem que haja algum controle vindo de outrem. [...] Sem nenhuma coação externa, não pode haver coação interna; [...] Para mim não pode existir ordem social alguma se não houver coerções vindas de terceiros ou de si próprio (p. 106).

Os estudos feitos pelo grupo de estudo sobre questões disciplinares, já referido, tinham confirmado a convicção de que era necessário superar as propostas escolares ditas conservadoras, tanto em termos dos conteúdos propostos, como na forma de desenvolvê-los nas salas de aula, para minimizar as questões disciplinares e as questões de aproveitamento escolar. Para compatibilizar o aproveitamento escolar e a conduta dos alunos e alunas com as propostas de sociedade solidária e fraterna desejada, presentes nos documentos oficiais – pelo menos nas administrações alinhadas com propostas democratizantes de escola e sociedade – e nas falas de um número significativo de professoras nos recintos das escolas, era preciso continuar investindo na construção de projetos pedagógicos significativos para alunos e alunas no momento histórico vivido, que viabilizassem suas aprendizagens, qualificassem seu cotidiano e permitissem uma convivência democrática nas escolas e nas salas de aula.

O projeto Escola Cidadã: aprendizagem para todos, da secretaria municipal de Porto Alegre, gestado para concretizar os rumos da educação na cidade, parecia corresponder, de um modo geral, aos propósitos acima enunciados⁷². Foi então que uma escola da rede pública municipal – a pioneira na implantação do referido projeto – foi escolhida para dar continuidade aos estudos, conforme relato feito no capítulo 3 deste trabalho. Percebeu-se, naquele momento, que embora em muitos aspectos os problemas geralmente encontrados nas escolas estivessem naquela instituição minorados, havia ainda muitos problemas disciplinares e de aprendizagem remanescentes na escola em questão. Tais problemas pareciam estar particularmente associados à nova população presente na escola devido à *política de inclusão*

⁷² Uma síntese deste projeto será apresentado no capítulo 8 dessa tese.

dos habitualmente excluídos, adotada pela administração municipal. A constatação das dificuldades existentes no atendimento a essa população (tanto em termos disciplinares como em termos de aprendizagem), levaram-me e ao grupo de pesquisa ao qual estava filiada, a concentrar os estudos, nos últimos anos, nas já referidas Turmas de Progressão (TPs), espaço criado para viabilizar a permanência e agilizar a promoção daquela população na escola.

A síntese dos estudos realizados – o conjunto de dados sobre o tema e a análise dos mesmos efetuada em momentos anteriores –, *as constatações* – a nova leitura dos dados a partir das referidas análises já influenciadas por outros referenciais –, apresentadas nos capítulos 3 e 4 deste trabalho, e a retomada teórica apresentada ao longo desta tese e de forma mais sistematizada nos capítulos 5 e 6⁷³, permitiram-me selecionar alguns temas para dar continuidade aos meus estudos.

Privilegiei nessa nova etapa o estudo, de uma forma mais aprofundada, da nova população de crianças e jovens da escola pública municipal – a nova população de incluídos – e os processos de constituição/regulação/controle presentes nas práticas pedagógicas e disciplinares discursivas e não discursivas propostas nas salas de aula e nas escolas, tendo presente a aparente ausência da compreensão da inevitabilidade desses mecanismos, nas práticas sociais manifestadas nos discursos oficiais e nas falas das professoras nas escolas.

Foram questões desencadeadoras nessa nova fase de trabalho: quem são hoje *os incluídos* e quais são os dispositivos utilizados pela escola que vêm atuando junto aos mesmos como práticas pedagógicas e disciplinares? Ou me utilizando de afirmações de Larrosa (1994): [quais os mecanismos, propostos pela escola] “[...] nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina?” (p. 57).

7.1 A NOVA POPULAÇÃO PRESENTE NA ESCOLA PÚBLICA

Introduzindo a discussão sobre os incluídos, creio ser possível identificar essa população com a já referida *infância des-realizada* de Narodowski (1998):

É a infância que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo. São também as crianças da noite, que puderam reconstruir uma série de códigos que lhes dão uma certa autonomia cultural e lhes permitem realizarem-se, ou melhor, des-realizarem-se, esta é a palavra correta, como infância. É a infância não da realidade virtual [...a infância da internet, do computador, da TV a cabo...] mas da realidade real (p. 174).

⁷³ A revisão priorizou os temas *escola e disciplina na modernidade, estudos culturais – origem e desdobramentos*, bem como algumas abordagens foucaultianas pertinentes a tais temas.

E, estou falando, também, do sujeito-estudante pós-moderno referido por Green & Bigum (1995) no artigo sintomaticamente intitulado *Alienígenas em sala de aula*. Dizem eles: “[...] estamos interessados em uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades” (p. 209). Giroux (1995) reforça essa abordagem, quando afirma:

Os/as educadores/as não poderão ignorar [...] as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, (...) como os/as estudantes devem ser ensinados para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, “high tech” e racialmente diverso que em qualquer outra época da história (p. 88).

São estudantes, conforme referido no capítulo 3 dessa tese, com novas formas de enfrentar e representar as suas realidades, com destaque para a naturalização da violência, dos confrontos físicos. São jovens, para muitos dos quais trabalhar honestamente e em atividades com menor prestígio social – como as que seus familiares e professores/as, em geral, desenvolvem – parece estar associado com falta de esperteza para ganhar a vida. Muitos deles estão organizados em gangues e tribos fora da escola e têm seus comportamentos influenciados por tais agrupamentos no recinto da instituição e nas salas de aula. Existe, em suma, todo um processo anterior e exterior ao que acontece na escola, proveniente da *cultura de rua*, que não pode ser ignorado:

Não é possível separar o espaço da escola do espaço da comunidade. Os problemas econômicos, de armamento, de drogas, muito presentes na vida deles, atrapalham bastante nas salas de aula. Nalguns dias estão mais angustiados, noutros mais tranquilos. Muitos de nossos alunos pertencem a grupos e a gangues diferentes. Há muitas gangues nesta comunidade. Brigam muito entre elas só se unindo quando é para defender esta comunidade contra a COHAB –uma comunidade vizinha. São os problemas da noite anterior fora da escola, interferindo na aula do dia seguinte. (Trecho do depoimento de uma professora entrevistada).

Sem querer desvalorizar os projetos de inclusão defendidos hoje em tantos foros de debates, não só nos foros alinhados com projetos sociais mais progressistas, mas visando a qualificar a análise sobre os desdobramentos das Políticas de Inclusão nas escolas públicas, com o acolhimento de numerosas parcelas da população até então excluídas, considero

oportuno referir o trabalho sobre as noções de *exclusão* e *inclusão* desenvolvidas por Foucault (1989), vistas como duas noções explicativas das formas de constituição de relações de poder. Comentando tal trabalho, afirma Celi Pinto (1999):

[...] as formas de inclusão/exclusão não são novas nas histórias dos povos; elas têm constituído sujeitos, configurado pactos de poder, enquadrado pessoas e grupos. [...] o processo de inclusão/exclusão faz parte de um poderoso jogo de poder, de dominação, e tem dado forma ao longo da história a muitas das relações políticas sociais e econômicas que nos constituem (p. 35).

Foucault (1989), em *Vigiar e Punir*, analisa os processos de inclusão e exclusão dos indivíduos, através de medidas tomadas na Idade Média em relação aos leprosos e aos doentes da peste. Os primeiros eram os considerado excluídos e os segundos, os incluídos. Sobre os leprosos e pestilentos afirma:

Se é verdade que a lepra suscitou modelos de exclusão que deram até certo ponto o modelo e como que a forma geral do grande Fechamento, já a peste suscitou esquemas disciplinares. Mais que a divisão maciça e binária entre uns e outros, ela recorre a separações múltiplas, a distribuições individualizantes, a uma organização aprofundada das vigilâncias e dos controles, a uma intensificação e ramificação do poder. O leproso é visto dentro de uma prática da rejeição, [...] os pestilentos são considerados num policiamento tático meticuloso [...]. O grande fechamento por um lado; o bom treinamento por outro (p. 175).

Comenta, ainda, o mesmo autor: “O exílio do leproso e a prisão da peste não trazem consigo o mesmo sonho político. Um é o de uma comunidade pura, o outro, o de uma sociedade disciplinar. Duas maneiras de exercer poder sobre os homens” (*ibid.*, p. 175).

Para Foucault (1989), a exclusão é o poder negativo, punitivo, é aquele poder que, por excelência, marginaliza e a inclusão é o poder que inclui para governar. Acrescenta Foucault (1989):

Esquemas diferentes, portanto, mas não incompatíveis. Lentamente, vemos se aproximarem; e é próprio do século XIX ter aplicado ao espaço de exclusão de que o leproso era o habitante simbólico (e os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos formavam a população real) a técnica de poder própria do ‘quadriculamento’ disciplinar. Tratar os ‘leprosos’ como ‘pestilentos’ [...] individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões – isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX.

O processo deu-se no asilo psiquiátrico, na penitenciária, na casa de correção, no estabelecimento de educação vigiada [...] – “instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da [...] repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar, como caracterizá-lo; [...] como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.)”(ibid., p. 176). “Pestilentam-se”os leprosos. Acrescenta Foucault (ibid.):

[...] a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam (p. 176).

Mesmo considerando que o modelo de exclusão ainda está ativo na sociedade, o autor não tem dúvidas em afirmar a sua paulatina substituição pelo modelo da inclusão, considerado, pelo mesmo, um dos grandes fenômenos que se passaram no século XVIII. Para o autor, as formas de inclusão das populações vítimas da peste no medievo foram retomadas a partir do século XVIII e se tornaram a forma, por excelência, do exercício do poder do mundo dos nossos dias. Enquanto a exclusão é o afastamento e o desconhecimento, a inclusão – cujo modelo é o controle da população vítima da peste na Europa do século XVII – é o modelo do conhecimento, do exame.

As condições da lepra e da peste e as correspondentes ações de exclusão e inclusão são proficuas metáforas para se pensar os processos de exclusão e inclusão de grupos, classes e indivíduos em geral, no mundo contemporâneo e, principalmente, em sociedades como a brasileira, comenta Pinto (1999) no trabalho referido. No momento atual, em que é perceptível uma fragmentação e um forte esgarçamento do tecido social, em que os lugares não estão mais determinados, em que cada desarranjo é uma ameaça ao todo, a pura exclusão gera uma generalizada ameaça aos incluídos⁷⁴. Não se pode mais governar pela exclusão: é necessário incluir para conhecer, para controlar, para normalizar. É perigoso não incluir. Abre-se espaço na escola para os “anormais” referidos por Foucault (1997) e para os “estranhos” de Zygmunt Baumann (1998).

⁷⁴ A autora cita o caso da cidade do Rio de Janeiro, como exemplo, onde uma exclusão paulatina de grandes contingentes populacionais do convívio urbano organizado, gerou, em algumas favelas, uma forma de organização não conhecida, não detalhada, que se enfrenta com as autoridades constituídas e penetra todo o tecido social.

7.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO/REGULAÇÃO DO SUJEITO/ALUNO

É preciso dar aula para quem não aprendeu ainda a ser aluno e aluna e não está *naturalmente* disposto a fazer este papel. Essa afirmação resume umas das teses de Dubet (1997) sobre a dificuldade de dar aulas para adolescentes hoje. Tal dificuldade está presente também no trabalho com crianças – e mais – parece-me estar agravada pela não percepção da importância dessa dimensão nos cursos de formação de professoras e nos recintos das escolas.

A revisão das constatações dos estudos anteriormente efetuados permitiu-me perceber, com uma certa estranheza, o que venho chamando de apagamento da função disciplinar da instituição escolar nos documentos oficiais e nas falas presentes nas escolas. Refiro-me ao pouco realce dado às propostas do projeto moderno de construção de sujeito autônomos, auto-regulados, autodisciplinados. Embora nos documentos oficiais haja, em geral, referência à produção de cidadãos autônomos como meta da escola, isto não parece se concretizar em termos de propostas concretas de práticas pedagógicas. Não há admissão da existência de mecanismos de controle e regulação na escola. A questão disciplinar costuma causar desconforto para toda uma geração de professores e professoras comprometidas com propostas críticas, mais democráticas, de educação.

A escola parece continuar preocupando-se preponderantemente com as chamadas dimensões cognitivas, com os chamados “conteúdos”⁷⁵, em detrimento das dimensões ditas afetivas, psicológicas e/ou comportamentais. Tais dimensões não são contempladas, de uma forma sistemática, nos planejamentos pedagógicos diários, semanais e mesmo nos planejamentos mais amplos⁷⁶. Não há projetos de *socialização* explícitos⁷⁷. A constituição intencional de identidades e subjetividades como e onde está sendo proposta⁷⁸?

Os trabalhos de Larrosa sobre a construção pedagógica do sujeito moral discutem a ausência de propostas como estas nos currículos atuais. Acredita o autor ser possível utilizar a obra de Foucault para mostrar como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos

⁷⁵ Estou referindo-me à forma como nas escolas são chamados os temas trabalhados nas diferentes áreas de conhecimento. É preciso destacar que nessa dimensão o privilégio é dado à leitura, à escrita e ao pensamento lógico-matemático, com a conseqüente desvalorização das demais áreas do conhecimento: estudos sociais e naturais, artes, etc.

⁷⁶ Tendo em vista toda a importância dada a essas dimensões no surgimento da escola na modernidade.

⁷⁷ É preciso referir que na escola até agora estudada temas como *vida*, *meio-ambiente* e *convivência* estão sendo trabalhados no programa de ciências, segundo a supervisão da escola. Há também uma preocupação com o resgate da auto-estima dos estudantes das TPs. Seriam essas tentativas de iniciar tais abordagens?

⁷⁸ Essas dimensões não são trabalhadas, ou suficientemente trabalhadas, nas TPs, aliás nem nas demais turmas da escola, de uma forma explícita. Não estão nem bem presentes no imaginário escolar como passíveis de virarem propostas pedagógicas.

pedagógicos e terapêuticos de subjetivação e comenta como a pedagogia não vem assumindo este seu poder.

O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das *tecnologias do eu*, definidas por Foucault (*apud* Larrosa, 1994) como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo, ou:

com os procedimentos, tal como existem sem dúvida em qualquer civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins, e graças a relações de autodomínio, ou de autoconhecimento (p. 56).

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia: mecanismos, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se. Um dispositivo pedagógico será, então, nas palavras do mesmo autor, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a *experiência de si*, qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo: seja uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, etc., sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.

Estudei alguns destes procedimentos presentes na escola hoje, direcionados para a construção das subjetividades infantis e juvenis. Refiro-me ao caráter construtivo e regulativo presente em tantas práticas do dia-a-dia da escola, responsáveis pela produção social do corpo dos/as alunos/as, pelo seu disciplinamento, na dimensão abordada por Milstein e Mendes (1999). Estes autores, nos seus estudos sobre a ordem escolar e a construção social dos/as alunos/as, destacam o uso social do espaço e do tempo e dos ensinamentos do arbitrário escolar dominante, na construção desse sujeito/aluno.

De forma assemelhada, Gvirtz (2000) discute e apresenta temas tradicionalmente esquecidos pela Pedagogia, os *aspectos menores* do processo ensino-aprendizagem, como a *disciplina, os ritos, as normas, o corpo, as vestimentas, as linguagens, a função produtiva do espaço escolar*. Temas esses que são, possivelmente, tão responsáveis pela construção das identidades e subjetividades das crianças e jovens quanto os *aspectos maiores* da política

educativa, como os problemas estruturais da educação, do currículo e da formação docente. Trata, principalmente, da naturalização dos rituais de sala de aula que não suscitam interrogações, estranhamento, como é denunciado no prólogo da obra acima citada.

Pretendi analisar como a instituição escolar, no recorte selecionado – as Turmas de Progressão de uma escola municipal de Porto Alegre - está cumprindo, na atualidade, essa função; como está assumindo a intencionalidade e as implicações dessa postura. Pretendi estudar as práticas escolares discursivas e não discursivas - os dispositivos pedagógicos e disciplinares - com os quais a escola está enfrentando tal situação. A afirmação tantas vezes repetida na bibliografia das ciências sociais contemporânea – *Escola, espaço privilegiado de produção do sujeito moderno*: o que exatamente significa isto hoje? De que práticas se está falando? De quem está se falando: da *criança des-realizada* de Narodowski, do *sujeito estudante pós-moderno* referido por Green & Bigum, dos “anormais” do Foucault, dos “estranhos” de Baumann? Como está lidando a escola com a produção deste sujeito/aluno?

Para realizar o estudo de questões como essas, apresento esquematicamente os caminhos que trilhei, pretendendo dar conta das questões selecionadas.

Analisei os princípios norteadores do projeto Escola Cidadã, projeto educacional da administração popular de Porto Alegre, com ênfase nos *princípios de convivência* que foram instituídos no Congresso Constituinte de 1995; o processo de implantação do projeto Escola Cidadã organizada por Ciclos de Formação na escola municipal pioneira na adoção da proposta, com especial destaque para as *normas de convivência* estabelecidas, bem como para o processo no qual foram gestadas. E, ainda, na referida escola, priorizei o estudo das Turmas de Progressão de 2001 e das práticas escolares desenvolvidas com essas turmas, enquanto tecnologias pedagógicas e disciplinares responsáveis pela construção, regulação e controle das mesmas⁷⁹.

⁷⁹ É importante referir que pretendia deter-me, nas Turmas de Progressão, no acompanhamento dos espaços conhecidos como “espaços de convivência” – a *rodinha* das escolas infantis –, onde os estudantes são estimulados a *ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se* (Larrosa, 1994), espaços estes que eu acreditava estarem bastante presentes nas salas de aula das escolas municipais de Porto Alegre, mesmo nas turmas de alunos e alunas mais velhos. Não foi o que terminou acontecendo, uma vez que tais práticas não ocorreram, no período de minhas observações, de forma significativa.

8 O ESPAÇO DOS INCLUÍDOS - AS TURMAS DE PROGRESSÃO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA SMED/POA

[...] o próprio discurso pedagógico parece estar se afastando rapidamente do programa homogeneizante pensado por muitos dos ideólogos da modernidade – os quais preconizam uma sociedade sem diferenças de qualquer ordem – e parece estar se deslocando no sentido de reconhecer e até defender as diferenças.

(Veiga-Neto, 2002a, p. 11)

Após a aprovação da minha proposta de tese, tendo como ponto de partida dados já levantados em estudos anteriores sobre o tema disciplina escolar, já referidos no desenrolar deste trabalho, parti para a definição, seleção e coleta de novos dados que me permitissem ampliar o trabalho já conduzido junto a esta nova população de crianças e jovens hoje presente na escola pública municipal – fruto das chamadas políticas de inclusão adotadas – visando a descrevê-la, objetivá-la, para conhecê-la melhor (para governá-la?), bem como as práticas pedagógicas que estão constituindo e regulando esses sujeitos/alunos.

Retomei meus contatos com a escola municipal onde meus estudos já vinham sendo realizados, reafirmando minha intenção de continuar lá minha análise sobre os processos de disciplinamento, especialmente nas Turmas de Progressão, tendo em vista colher, atualizar e complementar os dados que estava considerando como pertinentes. Fiz isto nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2001. Usei o mês de janeiro de 2002 para um exame mais detalhado dos documentos das turmas, período em que a secretária da escola já tinha catalogado e organizado tais documentos nas pastas dos/as alunos/as após as avaliações do final de ano. Durante o ano de 2002, retornei algumas vezes à escola para conferir, complementar e retificar dados/informações coletados.

Cabe referir que me vali da chamada análise discursiva, inspirada nas teorizações de Foucault -, considerando, como o autor, que o discurso constrói, de forma sistemática, versões

do mundo social e natural e posiciona os indivíduos nas relações de poder - e da etnografia, neste estudo. Tomando a etnografia, como faz Wortmann (2002), analisando trabalhos que também atentaram para o trabalho escolar na linha de pesquisa que coordena⁸⁰, “como uma alternativa de busca de novas maneiras de escrever sobre culturas - um modo etnográfico de proceder capaz de permitir ao investigador incorporar no texto - como refere Caldeira (*apud* Wortmann, 2002) - uma *plurivocalidade*” (p. 86), uma multiplicidade de vozes.

Para Clifford Geertz (1989): “em antropologia social o que os praticantes fazem é a etnografia. E, é justamente ao compreender o que é [...] a prática da etnografia, é que se pode começara a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento” (p. 15). Devemos frisar, no entanto, diz o autor, que essa não é uma questão de métodos. Segundo os livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. Mas, para o autor, não são essas coisas que definem o empreendimento. “O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: [...] uma ‘descrição densa’, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle” (*ibid.*, p. 15). O depoimento de Cláudia Fonseca (2000), falando sobre o trabalho etnográfico, e reafirmando sua fé na pesquisa de campo – “longas horas aparentemente ‘jogando tempo fora’ na observação de cidadãos comuns em suas rotinas mais banais” (p. 7), parece corroborar a afirmação de Geertz.

A análise discursiva que empreendi centrou-se no diário de campo que organizei no último trimestre de 2001 e início de 2002, no qual foram incluídos, não só os relatos das observações feitas em salas de aula e em outros espaços escolares, mas também a citação de depoimentos, comentários, conversas dos alunos e alunas e de suas professoras, bem como uma multiplicidade de materiais e documentos (normativas, agendas, pareceres) de diferentes ordens e procedências que circulavam na escola, referentes às turmas de alunos/as estudados/as. Material colhido nas longas horas usadas na observação de crianças e jovens não tão comuns: os alunos e as alunas das Turmas de Progressão.

⁸⁰ Trata-se do *Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Culturas* (GEECC), vinculado à Linha de pesquisa *Estudos Culturais em Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade.

8.1 DETALHANDO O TRABALHO EMPÍRICO – AS ENTREVISTAS EFETUADAS, OS DOCUMENTOS CONSULTADOS E AS OBSERVAÇÕES FEITAS

Havia na escola em 2001 três Turmas de Progressão (TPs), que convencionei chamar, neste trabalho, de Turmas 1, 2 e 3⁸¹. É importante referir que as Turmas de Progressão eram todas de II Ciclo, uma vez que no I Ciclo, segundo a supervisora, *não havia necessidade de tal tipo de agrupamento, tendo em vista que nesta etapa os alunos têm três anos para se alfabetizar; e, se, após este período, não estivessem alfabetizados, aí então poderiam ir para uma Turma de Progressão, já no II Ciclo*. É importante perceber nesse depoimento, repetido com frequência nas instituições escolares, o quanto o processo de alfabetização é valorizado, aparecendo como o determinante no processo de progressão dos alunos e alunas, apesar das inúmeras posições encontradas na literatura, atualmente, contrárias a posturas que buscam restringir o desempenho escolar a uma só dimensão por mais importante que essa seja considerada.

Os/as alunos/as da Turma 1, do turno da tarde, haviam freqüentado o terceiro ano do I Ciclo e/ou o primeiro ano do II Ciclo em 2000 (as 2ª e 3ª séries do regime seriado), e seu enturmamento em uma TP deveu-se à busca de um melhor atendimento face às suas manifestas dificuldades, segundo assinala a equipe diretiva da escola. Eram os alunos e alunas menores - tinham entre 9 e 13 anos –, enquanto nas outras duas turmas de progressão do turno da manhã, a Turma 2 e a Turma 3 - nas quais concentrei meu trabalho - havia um número significativo de alunos/as (praticamente um terço de cada turma) com mais de quinze anos⁸².

Esclareço que decidi concentrar meus estudos nas Turmas 2 e 3 do turno da manhã, por haver neste turno mais de uma turma de progressão e, também, por estarem neste mesmo turno professoras da equipe diretiva, antigas parceiras de outros períodos de trabalho, o que sem dúvida me facilitaria - o que realmente ocorreu - o acesso às informações, aos dados desejados e às salas de aula.

Havia, na ocasião, nas TPs, uma professora chamada itinerante compartilhando o trabalho das professoras titulares e professoras especializadas trabalhando com Educação Física, Língua Estrangeira (Espanhol, para a Turma 2 e Francês para a Turma 3) e Arte-Educação (Música, Teatro e Artes Plásticas). Havia também uma monitora assessorando as

⁸¹ Não usei intencionalmente o nome real das turmas para preservar seu anonimato.

⁸² Na Turma 2, treze (13) alunos/as tinham entre 11 e 14 anos e cinco (5) tinham mais de 15 anos e, na Turma 3, dos sete alunos/as cinco (5) tinham 14 anos e dois (2) mais de quinze anos, no final de 2001.

professoras e as turmas no Laboratório de Informática. As TPs naquele momento participavam de projetos especiais na área de computação, inclusive em parceria com a UFRGS, no projeto LEC (Laboratório de Estudos Cognitivos), com horário maior no Laboratório de Informática em relação às demais turmas da escola⁸³. Havia também uma assessoria da SMED participando com a equipe diretiva e as professoras das turmas no planejamento do trabalho com alguns alunos e alunas, reconhecidamente com dificuldades especiais, e, também, atendendo-os mensalmente diretamente nas salas de aula.

Tendo em vista os objetivos de meu estudo, inicialmente realizei na escola entrevistas com membros da equipe diretiva e professoras das referidas Turmas de Progressão. Colhi informações junto à supervisão da escola, a algumas professoras conhecidas de encontros anteriores e à secretária da instituição, durante os quatro meses em que lá permaneci⁸⁴. Gostaria de destacar que as conversas informais com membros da equipe diretiva, com as professoras das turmas, com a secretária da escola e, principalmente, com a supervisora da Turma 2, ampliaram, de forma significativa, os dados coletados nas entrevistas mais formais realizadas com a equipe diretiva e com as professoras titulares.

Fiz, ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro, observações nas turmas selecionadas para o estudo, em salas de aula e em diferentes espaços da escola, tais como nas aulas de Educação Física, de Teatro, de Informática, no Laboratório de Aprendizagem, na Biblioteca bem como em períodos de recreio⁸⁵. Visando a complementar tais observações, bem como a esclarecer algumas informações levantadas sobre essa população, também realizei observações em turmas regulares do II Ciclo (período correspondente às 3^a, 4^a e 5^a séries das escolas seriadas), tendo em vista que as TPs selecionadas estavam alocadas nesse Ciclo. Analisei, também, alguns documentos referentes às mesmas, buscando ver que tipos de ações eram peculiares às Turmas de Progressão, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas, a partir das práticas propostas pela instituição para as crianças ditas *normais*⁸⁶.

Iniciei as observações em sala de aula, ao final de setembro de 2001, depois de tê-las combinado com a equipe diretiva da escola e com as professoras das turmas selecionadas, que foram consultadas e deram sua aquiescência. Estou me referindo às professoras titulares e à itinerante das Turmas de Progressão do turno da manhã - as Turmas 2 e 3 - selecionadas para

⁸³ Vale destacar que cada aluno/a da Turma 2, no período referido, já tinha seu endereço na Internet e já participava do envio e recebimento de e-mails.

⁸⁴ No turno da manhã, em média duas vezes por semana, num total de aproximadamente 30 visitas.

⁸⁵ A síntese das observações feitas nas salas de aula encontra-se, também, em anexo.

⁸⁶ Os dados sobre as observações efetuadas nas Turmas de II Ciclo encontram-se em anexo.

comporem meu estudo. As observações nas turmas de II Ciclo também foram realizadas nas turmas nas quais as professoras mostraram maior disponibilidade⁸⁷.

Em números absolutos, foram realizadas 12 observações em sala de aula na Turma 2 e 9 na Turma 3, incluindo-se entre essas as realizadas no Laboratório de Informática, na Biblioteca e nas aulas de Educação Física. Como já referi, essas turmas foram também observadas, algumas vezes, no recreio e no refeitório. Com os/as alunos/as da Turma 2, acompanhei o trabalho no Laboratório de Aprendizagem (L.A.), em duas ocasiões. Também estive presente na festa de *amigo secreto* da Turma 3 e na entrega dos Dossiês para as famílias dessa turma, ocasião em que tive oportunidade de conversar com familiares dos/as alunos/as. Nas duas turmas de II Ciclo observadas, estive em alguns períodos de aula, na organização dos Dossiês de uma das turmas e acompanhei-as no refeitório em duas ocasiões.

É importante referir que, embora as informações colhidas e as consultas aos documentos efetuadas tenham me permitido alcançar um relativo conhecimento das turmas e dos alunos e alunas, foi, sem dúvida, nas observações que fiz nas salas de aula que tal propósito melhor se viabilizou. Foi nessas observações, por outro lado, que aflorou toda a complexidade da situação examinada e que o conhecimento mais objetivo dos alunos e alunas pretendido se mostrou em toda a sua complexidade e a dificuldade de sua consecução se mostrou com maior clareza.

Os documentos referentes às TPs analisados durante esse período, presentes nos serviços de supervisão e na secretaria da escola, foram os seguintes: a) as *pastas da secretaria*; b) os *relatórios de avaliação* do 1º e do 2º semestres de 2001 e c) os *Dossiês* do último trimestre desse mesmo ano. Foram consultados, também, documentos organizados no final do ano pela equipe diretiva da escola em conjunto com professoras das Turmas de Progressão (TPs) e a supervisão da SMED/POA, os quais tratavam de encaminhamentos a serem dados a onze estudantes das duas TPs, os chamados casos especiais, sujeitos à progressão após avaliação especializada. Eram alunos/as considerados não aptos a serem promovidos para as turmas dos anos ciclos no início de 2002 e que, pela legislação, até então vigente, não poderiam mais permanecer em turmas de progressão^{88 89}.

⁸⁷ Essas observações foram realizadas em menor número do que as realizadas nas TPs.

⁸⁸ Foi o caso de nove alunos/as da Turma 2 e duas alunas da Turma 3, os chamados casos de promoção após avaliação especial, os PAE.

⁸⁹ Organizei uma síntese dos dados coletados sobre cada estudante das turmas analisadas e apresento-os em anexo.

Gostaria de destacar que optei por priorizar a análise de documentos que abrigavam registros de dados sobre a caracterização, a evolução e a avaliação das turmas como um todo e dos alunos e alunas em particular, em termos de situação familiar, aprendizagem e socialização, realizados pela instituição, pelas professoras, pelos próprios estudantes e, em alguns casos, também pelas famílias -, em detrimento de uma análise mais aprofundada dos chamados *conteúdos* referentes às áreas de conhecimento propostos aos/às alunos/as - , porque neles percebo a dimensão constitutiva e reguladora de tais práticas, não suficientemente reconhecida como tal nas instituições, e, por perceber também, que tal abordagem tem sido pouco privilegiada em muitas das pesquisas que investigam a escola. Tomando tais documentos como dispositivos implicados na constituição e regulação dos alunos e alunas, priorizei, então, a localização e a análise dos documentos percebidos como mais representativos de tais práticas. Foram eles: as fichas da secretaria, os relatórios de avaliação do 1º e do 2º semestre e os Dossiês elaborados no final de 2001 para serem entregues às famílias.

Finalizando essa seção de apresentação do que estou referindo ser a dimensão mais empírica do trabalho realizado, apresento algumas características gerais das turmas estudadas, levantadas a partir dos diferentes documentos referentes às mesmas.

A Turma 2 tinha 17 alunos/as (sete do sexo feminino e dez do sexo masculino), na faixa etária de 11 a 19 anos, freqüentando regularmente as aulas no período de minha observação⁹⁰. Alguns alunos/as eram oriundos de classe especial, outros/as estavam na escola desde a fundação em 1995, sendo todos/as multirepetentes. Desses estudantes, 7 freqüentavam a Sala de Integração e Recursos (S.I.R), no turno da tarde, onde o atendimento individual ou em duplas, com a duração de 50 minutos, era feito por professoras com formação para trabalhar com as chamadas Classes Especiais⁹¹. Quase todos os/as demais alunos/as freqüentavam o Laboratório de Aprendizagem (L.A.)⁹². Desses/as alunos/as foram analisadas as 17 pastas da secretaria, os 34 relatórios de avaliação do 1º e 2º semestres e os seus 17 Dossiês. A turma era atendida pela professora titular, chamada na escola de

⁹⁰ Um dos alunos - o aluno F - não estava mais comparecendo à escola, na ocasião.

⁹¹ As professoras que atendem na S.I.R têm salários diferenciados e atendem um número pequeno de alunos/as. Esse fato parece causar um certo mal estar nas instituições. Há um questionamento, em muitas instâncias da rede municipal, se não seria melhor o atendimento referido ser feito na sala de aula em parceria com a professora titular e a itinerante.

⁹² Este espaço pedagógico é ocupado por professoras que concorreram para o mesmo através de um projeto, aprovado pela comunidade.

professora referência, e contava com o auxílio de uma professora chamada *itinerante*, que também participava do atendimento da Turma 3.

No mesmo período, a Turma 3 tinha 6 alunos freqüentando as aulas, dois alunos do sexo masculino e quatro alunas do sexo feminino, todos na faixa etária de 14 a 17 anos. Dessa turma também foram analisadas as pastas da secretaria, os relatórios de avaliação (um do 1º e seis do 2º semestre) e os quatro Dossiês que no fim do ano estavam disponíveis na escola⁹³. Essa turma, pela faixa etária e pelas características dos alunos e alunas, deveria ser uma TP de III Ciclo, o que ocasionaria, no entanto, por determinação legal, a necessidade de ter professoras de todas as áreas do conhecimento trabalhando com a turma. Dadas as características da mesma, tal tipo de atendimento, além de muito oneroso – muitas professoras para poucos alunos/as -, não atenderia a necessidade de criação de laços mais estreitos entre professoras e alunos/as, confirmada pela escola como indispensável, dadas as características do grupo. Por isto a turma foi organizada como uma Turma de Progressão de II Ciclo, com características especiais de funcionamento⁹⁴. O grupo acabou sendo atendido por uma professora única em todas as áreas de conhecimento e freqüentando as aulas especializadas (Educação Física, Língua Estrangeira, Arte-Educação) com as turmas de III ciclo. A professora referência era licenciada em Letras e também tinha formação para trabalhar com as Séries Iniciais⁹⁵. Vale referir que os/as alunos/as tiveram no currículo a disciplina de Filosofia como os demais estudantes de III Ciclo.

Tendo caracterizado, de uma forma introdutória, as turmas selecionadas para estudo neste trabalho, passo a apresentar o projeto político pedagógico que sustenta a escola na qual o mesmo foi realizado.

⁹³ Alguns Dossiês não tinham sido devolvidos pelas famílias.

⁹⁴ Os/as alunos/as dessa turma eram quase todos/as oriundos/as de Turmas de Progressão de III Ciclo no ano de 2000.

⁹⁵ O grupo diretivo da SMED no período (ano letivo de 2002) segundo a supervisora da escola, tem se mostrado flexível para arranjos como o referido, em relação às turmas de progressão, quando suficientemente justificados.

8.2 A ESCOLA CIDADÃ – O PROJETO EDUCACIONAL DA ADMINISTRAÇÃO POPULAR DE PORTO ALEGRE

Para contextualizar melhor meu estudo, introduzo esta seção apresentando sinteticamente alguns aspectos identificadores do projeto Escola Cidadã, o projeto da secretaria municipal de educação de Porto Alegre, que embasa o tipo de escola na qual desenvolvi minha tese.

O Partido dos Trabalhadores, o PT, assumiu a Prefeitura Municipal de Porto Alegre em 1989, com uma proposta de gestão popular e de implementação de uma administração diferenciada da que vinha sendo proposta anteriormente pelos prefeitos e partidos políticos. A nova proposta tinha como ponto de partida a defesa da participação da população nas decisões sobre o rumo que deveria tomar a cidade para que ela viesse a pertencer de fato a todos os cidadãos. O trabalho educacional então proposto enquadrava-se em políticas públicas que defendiam a democratização e a possibilidade de construção da cidadania, bem como tentava romper com uma tradição histórica populista/autoritária, presente, tantas vezes, em propostas políticas no Estado, conforme Pooli (1999). Para o mesmo autor, entre os eixos em torno dos quais estabeleciam-se as propostas que visavam a dar conta de tal propósito estavam: democratização do ensino, aprendizagem de pedagogias para as classes populares, democratização das relações institucionais e participação popular.

A condução da Secretaria Municipal de Educação foi entregue, naquela ocasião, à professora Ester Pillar Grossi, cujo trabalho foi pautado pela busca de qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo sido adotado como suporte pedagógico preferencial o “ideário científico construtivista”, defendido por Jean Piaget. Nessa primeira gestão do PT em Porto Alegre, o objetivo mais destacado para a educação pública foi o de estancar a produção do analfabetismo dentro das primeiras séries do primeiro grau, uma vez que o sucesso escolar nessa etapa era visto como garantia da continuidade dos estudos pelos estudantes, da possibilidade de abertura constante de novas vagas e da intensificação de ações que eram configuradas como capazes de promover a construção da cidadania⁹⁶.

Apesar dos muitos aspectos destacados como positivos da proposta desenvolvida na área educacional naquela fase, as avaliações feitas pelo grupo que assumiu a secretaria quando do início da segunda gestão do PT em Porto Alegre provocaram mudanças nos rumos

⁹⁶ As estratégias para atingir tais objetivos, na época, foram: assessoria sistemática ao trabalho dos/as professores/as; promoção de encontros para reflexão da proposta didático-pedagógica; estudo dos problemas de ensino; troca de experiências; organização de cursos; de encontros e seminários para professores/as (Pooli, 1999).

da política educacional do município, também, segundo as análises de Pooli (1999). Se até então as séries iniciais e o modelo teórico conhecido como construtivista recebiam atenção central dos projetos da SMED/POA, a partir de 1993 passaram a ser privilegiados aspectos que tinham de certa forma sido negligenciados até então, como a Educação de Jovens e Adultos, a participação mais efetiva da comunidade na gestão dos projetos escolares, bem como a necessidade de extrapolar o espaço da sala de aula para efetivo processo de construção da democracia e da cidadania.

O Secretário de Educação do município foi, inicialmente, nesta segunda gestão, o professor Nilton Bueno Fischer, até então coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e professor da Faculdade de Educação dessa mesma Universidade, usualmente referido como especialista em Educação Popular e como estudioso de Paulo Freire. Foi substituído no cargo pela professora Sonia Pilla Vares, que permaneceu como secretária de 1994 a 1996.

A política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre passou, então, a intensificar a defesa do desdobramento, na rede municipal de ensino, do projeto de radicalização da democracia na cidade, meta da Administração Popular, desde o seu primeiro governo iniciado em 1989 (Azevedo, 2000). A proposta política de democratização da escola foi definida no projeto “Escola Cidadã”, voltando-se, segundo seus proponentes, para a superação da exclusão e para o sucesso escolar do/a aluno/a, nos moldes das propostas das administrações populares ocorridas nos municípios de São Paulo (1989-1992) e Belo Horizonte (1993-1996) e já implantada hoje em algumas dezenas de cidades brasileiras⁹⁷. Nas palavras de Rocha, (1999):

O projeto é um desdobramento para a educação do projeto maior da Administração Popular intitulado ‘Cidade Constituinte’, onde se apontam 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 (p. 6).

O projeto “Escola Cidadã” começou a tomar forma como uma nova possibilidade para a escola pública a partir de 1993, com o advento da segunda gestão da Administração Popular

⁹⁷ No encontro de Cidades Brasileiras com Experiência em Ciclos de Formação, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - do qual participei como convidada -, ocorrido em 28 e 29 de janeiro de 2002, participaram, além de Porto Alegre e Caxias, aqui do Rio Grande do Sul, as cidades de Blumenau e Chapecó (SC), Betim (MG), Cuiabá (MG) e Recife (PE).

de Porto Alegre (Azevedo, 1999). Para esse autor⁹⁸, o projeto inspirou-se em contribuições teórico-práticas de educadores progressistas da academia, da escola pública básica e das experiências da luta democrática e transformadora dos movimentos sociais e está articulado com uma concepção de homem e de mundo e com um novo projeto de sociedade. O referido projeto incorporou as teorias de aprendizagem piagetianas, o interacionismo de Vygotski e a dimensão sócio-antropológica da teoria freiriana, defendendo a inclusão como princípio e o sucesso escolar como meta de todo ato educativo, cuja responsabilidade fundamental, embora não exclusiva, é da escola (*ibid.* p. 22).

Ainda para Azevedo (1999), as sucessivas vitórias eleitorais da Frente Popular em Porto Alegre, a partir de 1989, abriram espaços de poder para a concretização de uma escola pública popular, para todos e de qualidade: “[...] escolas realmente públicas, de cujo processo de construção e execução [...] o usuário participa ativamente” (p. 21). Com tal propósito, várias medidas foram tomadas a partir de 1993. Era necessário abrir a escola à participação dos usuários, possibilitar um amplo debate sobre os seus mecanismos de exclusão, construir uma política pedagógica eficiente na produção da aprendizagem, assegurar o acesso ao conhecimento e o sucesso escolar para todos. Ou seja, trabalhar a participação e a democracia como meio e como fim para a formação da cidadania. Formularam-se, então, as linhas básicas da proposta de democratização da escola em três dimensões: do acesso à escola, da gestão e do acesso ao conhecimento (*ibid.*).

Segundo Azevedo (1999), a democratização também avançou com a nova legislação para a implantação dos Conselhos Escolares e eleição de diretores, ambas datadas de 1993 e que permitiram a maior participação da comunidade na gestão da escola.

Para o mesmo autor, a partir de 1994, de forma paralela às demais preocupações enunciadas, aprofundou-se a discussão sobre a democratização do acesso ao conhecimento na escola, a partir da crença de que:

[...] a aprendizagem se constitui dialeticamente a partir da história e dos saberes de que os indivíduos são portadores, das suas referências culturais, das suas experiências. Da conscientização e da sistematização daquilo que eles já conhecem, os indivíduos produzem novos conhecimentos. A partir desta visão, não há como instituir uma proposta pedagógica sem a participação dos sujeitos relacionados com a escola (*ibid.*, p. 22).

⁹⁸

O autor era nesta gestão Secretário Adjunto de Educação da SMED/POA.

O projeto Escola Constituinte foi organizado, então, após um conjunto de reuniões com as escolas para viabilizar a participação desejada, visando a possibilitar a reestruturação do currículo escolar numa nova organização do ensino. A Constituinte Escolar ocorreu, nas palavras de Soares e Rossetto (2000): “a partir do diagnóstico construído pela rede em 1993, da escola que tínhamos, de forma a chegarmos a diretrizes que orientassem a construção da escola que queríamos” (p. 31). O projeto, desencadeado a partir de março de 1994, constituiu-se das seguintes fases, segundo Rocha (1999):

1ª fase: Organização de grupos temáticos nas escolas. Temas propostos para debate: gestão da escola, organização escolar, avaliação e princípios de convivência. 2ª fase: Encontros regionais: objetivou a sistematização das discussões nas escolas, unificando as propostas da região a serem encaminhadas ao Congresso. 3ª fase: Congresso Constituinte das Escolas Municipais: visou a sistematizar, em um documento único, as discussões em cada região, a fim de constituir as diretrizes globais para a construção coletiva do regimento escolar, expressando a escola desejada e os avanços sociais. 4ª fase: Construção dos regimentos escolares: a partir das diretrizes globais definidas pelo Congresso Constituinte das Escolas Municipais, foi desencadeado um processo de discussão e elaboração dos regimentos escolares em cada unidade, respeitando a especificidade das mesmas [...] (p. 6).

O Congresso Constituinte, realizado em junho de 1995, ocorreu com a participação de professores/as, pais/mães, alunos/as e funcionários/as, após o período de estudos e debates proporcionado pelo projeto Escola Constituinte. O referido congresso discutiu, construiu e aprovou diretrizes e princípios do processo de organização e funcionamento da Escola Cidadã, referentes ao processo de gestão democrática, de elaboração curricular, de avaliação e relativos aos princípios de convivência no interior da escola. O compromisso com essa orientação resultou na reestruturação curricular e reorganização do ensino intitulada Ciclos de Formação em substituição à tradicional organização da escola seriada⁹⁹. A proposta redefiniu os tempos e os espaços escolares, criando a possibilidade de respeitar, mas também de interferir, nos ritmos e nos tempos de aprendizagem do estudante. Sintetizou-se uma nova consignação: Escola Cidadã – Aprendizagem para todos¹⁰⁰.

⁹⁹ É interessante destacar que no I Congresso Constituinte realizado em 1995, entre as deliberações acordadas, no artigo 45, está explicitado que a escola deve ter autonomia para optar pela implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola.

¹⁰⁰ Para um maior detalhamento das políticas construídas na e para a Escola Cidadã, ver Azevedo, In: Silva, L.H. (1999) e a obra de Andréa Krug: *Ciclos de Formação – Uma proposta transformadora*, publicada em 2001.

Para Soares e Rossetto (2000), os princípios sistematizados e votados concretizaram-se, no interior de cada escola, na construção coletiva dos regimentos escolares, tendo presente as limitações legais impostas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Lei Orgânica do Município, a Lei Complementar nº 292 (que dispõe sobre os Conselhos Escolares), entre outras.

O II Congresso Municipal de Educação, realizado em 1999, teve características diferentes do primeiro. Pretendeu aprofundar o processo de democratização iniciado em 1993, apontar os avanços e os pontos de estrangulamento a serem superados, a fim de pautar as políticas públicas na área de educação para o município, com o encaminhamento das diretrizes do encontro ao III Congresso da Cidade realizado em maio de 2000. Contou para tal, com a participação, além dos pais/mães, alunos/as, professores/as, funcionários/as das escolas da rede, de representantes do fórum de entidades da sociedade civil organizada: educadores/as do MOVA/POA¹⁰¹, criado para atender jovens e adultos analfabetos, profissionais das creches, dirigentes de associações de moradores e demais dirigentes de entidades ligadas à área da educação.

O referido Congresso pretendeu tomar para si o desafio de rever e repensar o papel da cada segmento (pais/mães, alunos/as, professores/as e funcionários/as) e ressignificar a relação ensino-aprendizagem a partir da realidade cultural e material dos educandos. Foi organizado em torno dos eixos temáticos: *democratização do acesso, democratização do conhecimento e democratização da gestão*, com a clara intenção de propor uma reflexão sobre a relação existente entre a escola e a sociedade (Soares e Rossetto, 2000). Nas conclusões do referido congresso¹⁰², destaca-se a ênfase posta no trabalho coletivo e na participação da sociedade civil na construção das políticas educacionais. Como afirmam os dois autores já citados, a educação de qualidade social só se universalizará a partir de um amplo debate no intuito de construir parcerias com instituições oficiais e a sociedade civil organizada.

É importante destacar que o II Congresso não teve um caráter constituinte, e, sendo assim, os princípios aprovados no I Congresso continuaram sendo ainda os norteadores do trabalho educacional da rede escolar¹⁰³, mesmo que nas conclusões do mesmo, tenham sido

¹⁰¹ Movimento de Alfabetização de Porto Alegre.

¹⁰² As Teses e Diretrizes do II Congresso Municipal de Educação podem ser encontradas no *Cadernos Pedagógicos* nº 21, de março de 2000.

¹⁰³ No *Cadernos Pedagógicos* nº 21, intitulado II Congresso Municipal de Educação, aparecem em anexo os Princípios da Escola Cidadã elaborados no Congresso Constituinte de 1995. Aparecem os quatro grupos de princípios (Gestão, Currículo, Avaliação e Princípios de Convivência) e um quinto grupo intitulado Novos

apontadas necessidades de aprimoramento dos Ciclos e dos espaços de participação. Além disso, apesar do reconhecimento de avanços obtidos com o projeto, também foi referida a preocupação dos educadores com os problemas de aprendizagem de alguns alunos e alunas (cerca de 1% dos estudantes do I Ciclo na leitura e na escrita, por exemplo), que mesmo motivados a permanecerem na escola, o que não ocorria nas *escolas tradicionais*, segundo os seus idealizadores, não estavam alcançando os resultados desejados. Para superar essas dificuldades, foi apontada, também nessa ocasião, a necessidade de articulação da política educacional com outras políticas como a da saúde e a de assistência social.

Numerosas publicações vêm, nos últimos tempos, apresentando e discutindo as principais conquistas e as dificuldades presentes em cada uma das etapas do projeto educacional que vem sendo implantado na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre sob a atual administração e no qual se inserem as “práticas” que analisei nessa tese.

São elas unânimes em afirmar que a democratização do acesso à escola foi impulsionada desde a primeira gestão do PT (1989-1992), quando foi priorizada a discussão pedagógica, enfatizando-se os processos de alfabetização e de aprimoramento pedagógico na fase inicial de escolarização. Já na segunda gestão (1993-1996), continuou a ser valorizado o crescimento do ensino regular fundamental, mas foi ampliada a atenção para Educação de Jovens e Adultos – com o projeto SEJA - e o atendimento à educação infantil incluiu convênios com creches comunitárias, bem como foi instituída uma escola para *os meninos e meninas de rua*. Para Azevedo (2000): “Foi o tempo de diagnóstico, da formulação do projeto Escola Cidadã, da criação de instrumentos e de espaços de participação e a fase inicial de superação da velha escola taylorista-fordista pela alternativa da escola que busca garantir a aprendizagem para todos” (p. 167).

Data dessa época a proposição dos Ciclos de Formação para o Ensino Fundamental, com a duração de nove anos, distribuídos em três Ciclos com três anos de duração, cada um deles visando a traduzir na organização escolar os ciclos da vida: a infância, a pré-adolescência e a adolescência. No ano de 1995, criou-se, em Porto Alegre, por solicitação da comunidade nas reuniões do Orçamento Participativo¹⁰⁴, uma escola municipal e nela

Princípios, composto de 10 itens que, em publicações posteriores (Azevedo, 2000, por exemplo), aparecem incorporados na listagem inicial.

¹⁰⁴ Modalidade de gestão do orçamento municipal instituído pelo Partido dos Trabalhadores responsável então pela administração da cidade de Porto Alegre.

desenvolveu-se a primeira experiência de organização por Ciclos de Formação, gestada num trabalho coletivo do corpo docente com a participação da comunidade¹⁰⁵.

Na terceira gestão do partido dos trabalhadores (1997-2000), a marca da democratização do acesso à escola foi, ainda segundo Azevedo (1999), a criação do Movimento de Alfabetização de Porto Alegre, o MOVA/POA. Nesse período deu-se a implantação gradativa dessa proposta no conjunto da Rede e iniciou-se a sua consolidação, bem como o aprofundamento da política de integração dos alunos com *necessidades educativas especiais*¹⁰⁶. Como destaca Azevedo (1999), que era então o Secretário de Educação, a Escola Cidadã é a materialização da possibilidade histórica de constituir um contraponto à *mercoescola*, projeto das propostas neoliberais, cuja função era produzir uma cultura que integre as novas gerações às demandas globais do mercado¹⁰⁷. Cabe dizer, ainda, que foi nessa gestão que ocorreu a organização do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, ao qual ficaram subordinadas as instituições de ensino fundamental, médio, de educação infantil e educação profissionalizante, mantidas pelo poder público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação¹⁰⁸.

Atualmente está em desenvolvimento a quarta gestão da Administração Popular (2001-2004), tendo ocupado inicialmente o cargo de Secretário da Educação o professor Eliezer Pacheco. A intenção manifestada então era a de ampliar os espaços educativos da cidade de Porto Alegre, nomeada então Cidade Educadora, bem como de manter as conquistas já obtidas com a implantação da política dos Ciclos de Formação, visando a permitir que a pluralidade de proposições que as escolas vinham construindo fossem explicitadas, a partir da afirmação de uma escola pública e de qualidade que garantisse acesso, permanência e

¹⁰⁵ A referida escola foi autorizada no Orçamento Participativo de 1992. A obra foi realizada no período de 1993 a 1995.

¹⁰⁶ Ainda merece ser destacada a instituição do projeto Orçamento Participativo das Escolas, a partir de 1998, através do qual parte da verba de custeio pode ser disputada pelas comunidades escolares para projetos especiais voltados ao fortalecimento do sucesso escolar, da qualidade do ensino e do combate à exclusão (*ibid.*).

¹⁰⁷ Nessa visão, a concorrência, a competição e o individualismo são considerados valores e causa fundamental do progresso humano. Nela concebe-se a escola como uma instituição voltada para a produção de clientes e produtores, segundo o autor.

¹⁰⁸ O referido Sistema Municipal de Ensino foi instituído pela Lei n° 8198, de 18 de agosto de 1998 (Azevedo, 2000, p. 181).

aprendizagens a todos. Jaqueline Moll (2001)¹⁰⁹, que foi coordenadora pedagógica da SMED/POA, naquele período, considerava que:

o exercício freireano de que cada um diga sua palavra, avançando numa razão argumentativa que pode ser progressivamente mais fraterna, mais acolhedora, mais ‘inclusiva’, e, até, mais pedagógica, seguramente pode inserir com mais qualidade a escola pública municipal na tarefa protagonizada pela cidade de Porto Alegre de reinventar a democracia (p. 4)¹¹⁰.

8.2.1 As Políticas de Inclusão e a gestão dos Princípios de Convivência – o espaço do Congresso Constituinte

Tendo em vista meu objetivo de estudar o processo de regulação e constituição da população de incluídos presente nas Turmas de Progressão, priorizo nessa seção a análise dos Princípios de Convivência gestados no Congresso Constituinte realizado em 1995, que segundo Azevedo (2000), discutiu, construiu e aprovou bases filosóficas, éticas, políticas e pedagógicas do processo de organização e funcionamento da Escola Cidadã. Alguns princípios foram definidos e legitimados, nessa ocasião, e eles passaram a nortear o projeto educacional do Município. Foram eles, para o mesmo autor:

O princípio da educação inclusiva e o compromisso coletivo assumido pela Rede de buscar a superação dos mecanismos de exclusão da própria instituição escolar; a avaliação emancipatória como instrumento de intervenção pedagógica, visando à garantia de aprendizagem, em oposição à avaliação classificatória e excludente; a visão da escola como pólo cultural, isto é, como espaço articulador do contexto sócio-cultural, como ponto de apoio e mediação para construção do conhecimento em interação com o conhecimento científico acumulado; a idéia de aprendizagem continuada e da não repetência; a escola como espaço de trabalho coletivo; a superação da concepção que considera o tempo da aprendizagem como o ano civil; a sanção por reciprocidade como método de construção da disciplina no espaço escolar; o princípio da participação como instrumento principal de construção do conhecimento e formação da cidadania (p. 92).

¹⁰⁹ Professora da FAGED/UFRGS e Coordenadora Pedagógica da SMED/POA até abril de 2002 na gestão do professor Eliezer Pacheco. A referida professora já ocupara esse cargo, também por um breve período, em gestão anterior do professor Nilton B. Fischer, em 1993. Atualmente a Secretaria de Educação está sendo exercida por Sofia Cavedon.

¹¹⁰ É interessante referir que todo o processo de construção deste projeto Escola Cidadã, sumariamente apresentado, contou com a participação, nas diferentes etapas acima referidas, em maior ou menor escala, de muitos professores e professoras das UFRGS, e, especialmente, de professores/as da Faculdade de Educação dessa mesma Universidade.

Cabe destacar que as discussões para a elaboração dos Princípios Norteadores de uma Escola Democrática e de Qualidade – A Escola Cidadã - ocorreram a partir de quatro eixos temáticos: *Currículo e Conhecimento, Gestão, Avaliação e Normas de Convivência*. Delas resultaram ao final 98 princípios que passaram a gerir tais aspectos na implantação do projeto Escola Cidadã (*ibid.* p. 92).

Entre os princípios que integram tal projeto, creio ser interessante destacar o de nº 56, referente ao processo avaliativo, por parecer-me ser o mesmo elucidativo para compreensão das principais propostas do projeto em termos da não reprovação, não exclusão, de aceitação de limitações e mesmo de posturas do corpo discente como um todo, capaz de corroborar com as políticas de inclusão anteriormente expressas. Nele se estabelece que na *avaliação do aluno ele é parâmetro de si mesmo*. Destaco, também, o último artigo (o de nº 98) – *As escolas da Rede Municipal de Ensino devem estar instrumentalizadas para receber o aluno com necessidades educativas especiais* –, posto que ele me parece ser também, como o anteriormente citado, um dos artigos mais representativos das políticas de inclusão que vêm sendo defendidas no município. Cabe referir, ainda, que no II Congresso Municipal de Educação, realizado em 1999, voltou-se a enfatizar a necessidade de aprofundamento dessa política de integração dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo importante destacar que, a partir de então, a presença de tais alunos/as se fez sentir realmente com mais intensidade nas salas de aula da rede municipal¹¹¹.

Nesse mesmo documento, os Princípios de Convivência a serem observados no desenvolvimento do trabalho escolar estão explicitados nos itens de nº 72 a 99 (*ibid.* p. 99-101). Tais princípios destacam a importância de *serem consideradas as características da comunidade, de privilegiar-se o trabalho coletivo, bem como de condenar-se toda forma de discriminação*. Neles é ressaltado o caráter contingente, isto é, a constante possibilidade de reformulação das normas construídas. Como está no documento, essas normas devem sempre contemplar a liberdade de expressão, a flexibilidade, a não cristalização, o respeito às diferenças e ao bem comum, a qualificação das relações através da responsabilidade, bem como a honestidade, a transparência e o diálogo. Além disso, devem, também, levar em conta a legislação vigente no país, no estado e no município, bem como o Estatuto da Criança e do

¹¹¹ Tal fato pode ser constatado tanto nas escolas local de estágio das alunas do Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS, como também através de depoimentos de professoras da rede municipal, em diferentes encontros e seminários, preocupadas todas com as dificuldades inerentes a tal atendimento.

Adolescente, principalmente em relação aos direitos, deveres, garantias individuais e coletivas dos mesmos.

Tais normas preconizam a necessidade de proporcionar-se um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do cidadão, pela eliminação de medidas punitivas e autoritárias, substituídas por medidas educativas, na construção da disciplina no espaço escolar, buscando desenvolver o respeito, a cidadania e não o medo. Enfim, nelas defende-se que a disciplina seja vista como forma de organização da vida escolar e não como meio de controle de comportamentos dos estudantes, adotando sanções conhecidas como ‘sanções por reciprocidade’¹¹², ou seja, sanções que estejam diretamente relacionadas com os atos praticados e que levem a quem infringir as regras ou normas à reflexão e, em certa medida, à reparação da ação praticada.

Nestes itens do documento, aponta-se o Conselho Escolar como o órgão articulador dos diferentes segmentos da comunidade escolar e destaca-se a autonomia da escola na construção de suas normas de convivência, desde que essas observem os princípios determinados pelo Congresso Constituinte e pelos órgãos que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Neles, defende-se, ainda, que a escola e a família construam uma relação de parceria, respeitando e estabelecendo os papéis que competem a cada uma, o que inclui o reconhecimento pelos pais de suas responsabilidades com relação aos filhos e filhas. Finalmente, neles destaca-se que não deve ser esperado que a escola assuma aspectos básicos da educação que caberiam ser desenvolvidos em casa, com a família.

8.2.2 A Escola Cidadã estruturada por Ciclos de Formação – A implantação do projeto

A escola na qual realizei este estudo, inspirada nas discussões promovidas pela SMED/POA, desencadeou, a partir de 1995, o processo de formulação de sua proposta de ensino e de organização dos espaços-tempos escolares, implantando de uma forma pioneira os chamados Ciclos de Formação¹¹³. Atualmente ela está organizada em três ciclos definidos a partir da intenção de respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos e alunas, bem como de dar continuidade a suas aprendizagens nos três anos de cada ciclo.

¹¹² Tal tipo de sanção está em geral relacionada com projetos de trabalho de cunho piagetiano.

¹¹³ Sua experiência serviu de referência para as demais escolas da rede que paulatinamente foram adotando uma organização semelhante.

No I Ciclo, organizado numa dimensão globalizada, estudam as crianças de 6, 7 e 8 anos; no II Ciclo os pré adolescentes de 9, 10 e 11 anos e no III Ciclo, os adolescentes de 12 aos 14 anos. A organização dos II e III Ciclos dá-se por áreas, com uma dimensão interdisciplinar, conforme especificado nas suas Bases Curriculares¹¹⁴. As Turmas de Progressão - agrupamentos de alunos/as com defasagem entre a sua faixa etária e a escolaridade - são definidas, no projeto, como espaços para abrigar estudantes com necessidade de um atendimento especializado, visando a enturmá-los, assim que possível, nas turmas regulares do ano-ciclo. Nessas turmas devem ser realizados trabalhos direcionados para a superação das dificuldades apresentadas individualmente pelos/as estudantes, devendo nelas também proceder-se à adaptação dos alunos/as provenientes de outras escolas ou daqueles/as que não possuam escolaridade anterior. O objetivo indicado para a organização desses grupos é o de atender de modo particularizado aos estudantes, permitindo-lhes avançar para uma turma do ano-ciclo em qualquer momento do ano letivo¹¹⁵, desde que apresentem condições de continuar adequadamente sua socialização e estudos.

O ensino está organizado em quatro áreas de conhecimento: Expressão – *Língua Portuguesa e Literatura, Língua e Cultura Estrangeira (Francês, Espanhol ou Inglês), Educação Física e Arte-Educação (Música, Artes Plásticas e Cênicas)*; Ciências Físicas, Químicas e Biológicas – *Ciências Naturais*; Ciências Sócio-Históricas e Culturais – *História, Geografia, Filosofia e Cultura Religiosa* e Pensamento Lógico-Matemático - *Matemática*. Cumpre destacar que a proposta pedagógica inicial foi organizada a partir dos chamados *Complexos Temáticos*, cujos temas eram levantados junto a pais, alunos/as, funcionárias, professoras e a comunidade, através de pesquisa sócio-antropológica realizada pelas professoras no início de cada ano letivo¹¹⁶.

Entre as inovações implantadas nessa escola, e mais tarde também na grande maioria das demais escolas da rede municipal que adotaram o Ensino por Ciclos de Formação, merecem ser ainda apontados os seguintes aspectos: a) a preocupação com a *formação qualificada dos profissionais em serviço*; b) a criação da figura da *Professora Itinerante*¹¹⁷,

¹¹⁴ Ver o Caderno Pedagógico nº 9, 1996, p. 59-64.

¹¹⁵ Segundo informação da equipe técnica da escola, no momento atual, a transferência está sendo sugerida no primeiro semestre, preferencialmente.

¹¹⁶ Para um maior detalhamento da Base Curricular do projeto, ver *Cadernos Pedagógicos* nº 9, 2ª ed., Porto Alegre, 1999, p. 78-84.

¹¹⁷ É a professora auxiliar da professora referência. A proposta atual é de uma para cada três turmas no I Ciclo, uma para cada quatro turmas no II Ciclo e uma para cada cinco turmas no III Ciclo.

para compartilhar o trabalho da *Professora Referência*¹¹⁸; c) a promoção de *reuniões pedagógicas semanais por turno*, promovidas nos horários de funcionamento das escolas, garantindo a participação dos professores e professoras além de *reuniões pedagógicas gerais mensais*; d) a criação de *Laboratórios de Aprendizagem (L.A.)*, que surgiram com um caráter investigativo em relação às dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as que *fugiam à norma*, atendendo-os, em geral, em turno diferente do que estavam matriculados¹¹⁹; e) a criação das *Salas de Integração e Recursos (S.I.R.)* para atendimento mais especializado; f) a oferta de uma maior *diversidade de disciplinas* no currículo, na qual se incluem Francês, Espanhol, Inglês, Informática, Formação Política e Social, Filosofia, e ainda um espaço ampliado para as disciplinas de Teatro, Música e Artes Plásticas; g) o oferecimento de um *Complemento Curricular*, também no turno inverso, como aulas de Fotografia, Dança, etc.; h) a existência de uma *Coordenação Cultural* responsável pela ampliação da participação dos alunos, alunas e da comunidade, nos eventos culturais da cidade. Merece ser ainda referida a criação das *Comissões de Apoio – Social, Ambiente, Saúde e Bem Estar, Cultural, Comunicação e Esportiva –* cuja função é organizar e dinamizar o cotidiano da escola, promovendo atividades que permitam a participação de estudantes, professoras, funcionárias e da comunidade.

A organização por ciclos, bem como as demais medidas adotadas na rede municipal, visa, nas palavras de Schimitt (1995), a desfazer: “a prática de separar os alunos que conseguem facilmente aprender dos que não conseguem, sem levar em consideração os motivos próprios de cada pessoa e grupo” (p. 8), associando-se por faixa etária e por necessidades e interesses comuns, facilitando a seleção de temáticas para estudo e minimizando, deste modo, muitos problemas disciplinares encontrados nas escolas seriadas e removendo a idéia de repetência do currículo. Tal organização tem pretendido, a partir da utilização de uma proposta pedagógica e de uma organização escolar diferenciadas, a inclusão e a permanência, com aproveitamento e prazer, dos alunos e alunas provenientes das classes populares, conforme vem sendo defendido por Arroyo (1997). Como salienta Azevedo (1996), para concretizar-se a Escola Cidadã:

¹¹⁸ Trata-se da professora titular nas escolas seriadas.

¹¹⁹ Hoje, segundo a equipe diretiva, funcionam mais como um espaço de reforço escolar, atendendo além dos/as alunos/as das TPs, alunos/as do I Ciclo, com uma professora para todas as áreas do conhecimento e os do II ciclo, com atendimento diferenciado em Português e Matemática.

[...] é necessário superar o ‘modelo’ de escola predominante. A forma atual de organização do ensino segue uma lógica voltada à seleção, à classificação e à exclusão. A organização baseada na seriação, no tratamento disciplinar do conhecimento, na avaliação classificatória, sustenta um funcionamento da instituição escolar há muito superada, reforçadora dos mecanismos sociais de exclusão. A escola, tal como está estruturada, é incapaz de articular a construção do conhecimento com os múltiplos contextos sociais, culturais, científicos que interagem e condicionam a vida dos indivíduos (p. 12).

Apresento, agora, mais algumas informações relativas à história da escola estudada, valendo-me de depoimento de algumas das professoras entrevistadas no decorrer de estudos anteriores¹²⁰.

No mês de abril de 1995, começou a funcionar a escola. Segundo as entrevistadas, aquele foi um ano de muitas discussões, de muita polêmica, com muita participação da comunidade. Foi, também, o período da elaboração do Regimento Escolar e das organizações representativas da comunidade, como o Conselho Escolar e as Comissões Permanentes de Trabalho, órgãos que buscavam dinamizar o cotidiano da escola e criar um ambiente cultural para a comunidade no espaço da mesma. No final de 95, foi feita a eleição da equipe diretiva, do serviço de coordenação pedagógica, dos setores e da equipe de apoio, segundo as entrevistas. Todas as professoras – o corpo docente era composto só de professoras - foram eleitas após apresentarem projetos de trabalho. Essa exigência foi cumprida pela coordenadora da biblioteca, da secretaria, do setor de informática, do áudio-visual, dos laboratórios de aprendizagem, bem como pelas supervisoras e orientadoras, embora essas últimas, para candidatarem-se, precisassem ter formação específica para tal.

A escola iniciou em 1995 com cerca de 400 estudantes matriculados, sendo o agrupamento dos/as alunos/as feito, basicamente, por idade e nível de escolaridade a partir das informações que traziam de suas escolas de origem e levando em conta a /última série que haviam freqüentado com aprovação.

¹²⁰ Essas professoras fizeram parte do grupo que iniciou, em 1995, a organização da nova proposta intitulada ‘Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos’ na Escola Municipal em questão, segundo o artigo de Ellen R. Rybu e Mirna L. da Silva (2002). Segundo as autoras, organizaram-se inicialmente dois grupos de professoras trabalhando no projeto; um dedicou-se à “organização da escola e outro à organização do ensino” (*ibid.*, p. 160). O grupo responsável pelas questões de ensino tinha como grande desafio repensar o Ensino por Séries, até então praticamente a única forma de organização escolar existente. No período inicial, as discussões foram subsidiadas pelas experiências pedagógicas dos municípios de São Paulo (1989-1992) e Belo Horizonte (1993-1996) Esse último município foi o mentor da *Escola Plural*, projeto hoje bastante conhecido.

A estrutura dos ciclos foi surgindo paulatinamente. O I Ciclo – espaço dos alunos de 6 a 9 anos – foi estruturado sem maiores dificuldades e iniciou seu funcionamento sem maiores questionamentos. Na organização do II Ciclo, no entanto, de acordo com as entrevistadas, logo foram percebidas dificuldades - como já referi o espaço dos alunos de 9 a 12 anos, correspondente às antigas 3ª, 4ª e 5ª séries do 1º grau. Por exigência da Secretaria de Educação, foi adotada, naquele momento, naquele ciclo, a lógica do *Currículo por Área*, com professoras diferentes em cada área de conhecimento. Ou seja, a proposta não conseguiu superar a fragmentação existente no Ensino por Séries e desenvolver o trabalho de modo integrado tal como era desejado. Logo, foi preciso buscar outras alternativas, sendo uma delas a adoção de uma organização diferenciada, com um número menor de professoras na etapa inicial do II Ciclo, visando a facilitar, ao/à aluno/a, a transição de uma etapa onde havia uma única professora responsável pela turma, para uma outra, com um número bem maior de professoras. Buscava-se facilitar, deste modo, a preparação para o período de diferentes professoras tratando de temas diferenciados e com exigências diversas. Facilitava-se, também, a construção e manutenção de vínculos afetivos pelos contatos mais freqüentes e mais prolongados entre professoras e alunos/as, bem como evitava-se o fracionamento das temáticas a serem trabalhadas. Como destacam as entrevistadas, a avaliação constante do trabalho, prática estabelecida na escola, vem permitindo que novas alternativas sejam buscadas pela comunidade escolar, visando a aprimorar o projeto, que ainda se encontra em desenvolvimento.

O III Ciclo foi organizado na lógica do Currículo por Área, atuando uma professora em cada área de conhecimento. A integração das diferentes áreas e das professoras, segundo a equipe diretiva, vem sendo buscada através do Complexo Temático, definido a partir da pesquisa sócio-antropológica realizada pela comunidade escolar a cada início de ano letivo.

8.2.3 A elaboração dos Princípios de Convivência pela escola

Segundo a supervisão da escola, os Princípios de Convivência, atualmente em vigor, foram aprovados em Assembléia de Alunos em 10/10/97, como culminância de um projeto de trabalho desenvolvido com todo os segmentos da escola, numa série de atividades diferenciadas para cada segmento e para cada um dos Ciclos de Formação, ao longo do ano de

1997¹²¹. Esses princípios vêm sendo retomados ao início de cada ano letivo, principalmente nas turmas do I e II Ciclo, quando algumas normas novas são elaboradas pelos estudantes e professoras. No III Ciclo, ainda segundo a mesma professora, as aulas de Filosofia auxiliam muito nessas discussões. É interessante ressaltar que os princípios aprovados em 1997 estavam ainda presentes na agenda de cada estudante no final de 2001, período em que realizei minhas observações na referida escola. Apresento-os no Quadro 1:

Quadro 1
Princípios de Convivência aprovados pelo Conselho Escolar em 1997

1) Respeitar as pessoas que convivem na escola: As professoras das turmas conversam com os alunos envolvidos; Comunicar aos pais o acontecido e o bilhete deve voltar assinado; Encaminhar os alunos envolvidos à direção.
2) Não jogar lixo no chão: Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou.
3) Preservar os materiais coletivos e individuais: Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou.
4) Ser pontual: Comunicar aos pais os atrasos e as ausências dos filhos na escola.
5) Manter a organização da sala de aula estabelecida pela turma: Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou.
6) Comportamento adequado nos passeios: Os alunos que mantiverem um comportamento inadequado nos passeios (desrespeito, depredação do patrimônio) não poderão participar do próximo.
7) Assumir seus atos: Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou
8) Usar adequadamente os espaços da escola: Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou
9) Entregar na secretaria os materiais que encontrar: Incentivo para os alunos a fim de estimulá-los a serem honestos (voto de confiança).
10) Não mexer nem pegar objetos de outro colega ou adulto: Comunicar a direção o fato ocorrido e os responsáveis deverão trazer, devolver ou pagar o material.
11) Trazer os materiais escolares diariamente: Comunicar os pais e /ou responsáveis quando os alunos não trouxeram o seu material escolar.
12) Não desperdiçar alimentos: Aquele aluno que não comer do que se serviu, nas próximas refeições será servido por um adulto responsável.

Nesses princípios fala-se de respeito às pessoas, ao patrimônio físico da escola, aos materiais coletivos e individuais, à ordem, à pontualidade, à higiene, à propriedade alheia e à

¹²¹ Entre essas atividades ocorreram palestras com o Dr. Jorge Furtado, promotor de justiça e psicólogo tratando do tema *limites* e com professores/as da FAGED/UFRGS, em um curso de extensão organizado visando a qualificar a discussão sobre *políticas de inclusão e problemas disciplinares*.

autotemperança. Merece ser destacado que, ao mesmo tempo em que o autocontrole e a autonomia são estimulados, é também incentivada a responsabilização dos/as alunos/as pelos atos praticados. O refrão *Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou*, que se repete em cinco dos princípios aprovados, mostra a importância dada pela instituição a tais dimensões.

Representam tais princípios, de uma certa forma, a presentificação das preocupações com os ideais modernos de ordem e asseio, destacados, por exemplo, por Sigmund Freud (1978) no *Mal-estar na Civilização*, publicado em 1930 em Viena, quando afirma: “[...] a beleza, a limpeza e a ordem ocupam uma posição especial entre as exigências da civilização” (p. 154). Também refletem a preocupação com a constituição do sujeito autônomo, também um dos proclamados objetivos da modernidade, confirmando, ao mesmo tempo, a função fiscalizadora da instituição escolar, referida por Foucault (1989): “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino [...] não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (p. 158).

Não pode deixar de ser comentada, também, a necessidade enunciada pela instituição de compartilhar com a família suas constatações e decisões em relação às posturas dos alunos e alunas. Tais estratégias são, sem dúvida, decorrentes da chamada aliança escola-família, aliança essa instituída no início da modernidade quando as crianças emigraram da família para a escola, segundo a análise de Comenius na *Didática Magna*. Nas palavras de Narodowski (2001):

A partir da modernidade pedagógica, a decisão sobre a educação não é especificamente uma questão paterna; ao contrário, para ser efetivada, a educação requer o entendimento, pelo menos tácito, de que esse é um assunto para professores. A educação, portanto, a partir do pensamento comeniano, implica uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar, e entre as duas instituições se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele (p. 50)¹²².

Em relação às diferentes práticas que vêm sendo adotadas pela escola para discussão dos Princípios de Convivência, no sentido de buscar uma maior adequação dos mesmos às dificuldades constatadas no trato com os alunos e alunas, merece ser comentada uma etapa

¹²² O autor trata o tema em profundidade em *Infância y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires, 1994. Sobre esse tema Narodowski (1998) manifesta-se, considerando ser possível admitir que o declínio do dispositivo de aliança escola-família possa ser arrolado como mais um fator explicativo da crise vivida pela instituição escolar, nesses tempos pós-modernos.

dessa discussão realizada no final do primeiro semestre de 1999, através da qual visava-se a determinar as regras para participação em *Visitas Pedagógicas*¹²³, tendo em vista os problemas que a escola vinha enfrentando face ao comportamento dos estudantes em tais atividades. O cronograma de trabalhos foi organizado prevendo um levantamento por turma, em toda a escola, de cinco regras que os estudantes deveriam respeitar para participar nas ditas *Visitas Pedagógicas*. Após tal levantamento, foram organizadas reuniões com os representantes das turmas, para organização dos itens a serem apresentados na Assembléia de Alunos, da qual participariam os estudantes maiores de 12 anos, nos turnos da manhã e da tarde, sob a coordenação das orientadoras, supervisoras e algumas professoras das turmas

Segundo os registros da época, no dia 10 de junho, os estudantes trabalharam nas suas salas em pequenos grupos e, depois, em grande grupo, escolheram os critérios a serem adotados e a serem levados para as decisões de assembléia. Na reunião com os representantes de turma, no dia 14, ficou então decidido que para participar dos passeios o/a aluno/a deveria seguir as regras que foram acordadas e referendadas na Assembléia do dia 16. As regras ficaram redigidas como aparece no Quadro 2:

Quadro 2
Regras para participação na atividade *Visitas Pedagógicas* resultantes de um processo coletivo de escolha e estabelecimento de critérios

1) Ter freqüência e comprometimento com as atividades pedagógicas
2) Cumprir as regras da escola e da sala de aula (Princípios de Convivência)
3) Cumprir as exigências de cada visita pedagógica ou passeio, autorização, crachá, taxa e material (dinheiro no dia combinado ou avisar a professora o dia que irá trazer)
4) Estar em condição de saúde para realizar a atividade proposta
5) Durante o passeio: cumprir as regras estabelecidas nos Princípios de Convivência
6) Aluno/a que não cumprir o princípio [o combinado] não participará do [próximo] passeio ou visita pedagógica Nota: Assembléia de Alunos para votação do item nº 6 em 16/06/99 Votantes: Maiores de 12 anos

Analisando as medidas adotadas, tendo em vista determinar os critérios de participação nas chamadas *visitas pedagógicas*, referendadas inclusive pelo coletivo de alunos/as, chama a atenção o fato de tais critérios referirem-se prioritariamente a questões

¹²³ Por *Visitas Pedagógicas* a escola refere-se aos passeios realizados com caráter educativo, dentro da programação curricular.

disciplinares, subestimando o fato de tais visitas e passeios serem organizados, ao menos teoricamente, tendo em vista a obtenção de informações, conhecimentos, aprimoramento dos chamados conteúdos escolares. Horst e Narodowski (1999) referem em seus estudos como esse tipo de preocupação faz-se presente nas escolas, ao comentarem as recomendações que detalhavam o comportamento a ser seguido por alunos e alunas em uma visita – em uma excursão científica - feitas por um diretor de escola, na Argentina no princípio do século XX. Tais recomendações, com a preocupação preponderante com o “como entrar, saudar, sentar-se [...]” (p. 103), de forma assemelhada às preocupações elencadas no Quadro 2, parecem confirmar a percepção dos autores de que: “A transmissão da ciência parece estar relegada a um segundo plano, priorizando-se contrariamente a incorporação de um saber pedagógico mais vinculado à incorporação de técnicas de regulação, sujeição e a métodos para manter a ordem” (p. 103). Comentam ainda:

Pode constatar-se que além do explícito propósito de ensinar e aprender conteúdos temáticos, disciplinares, prescritos curricularmente, os atores da instituição compartilham determinadas normas e regras que sinalizam antecipadamente, o que está permitido ou não efetuar dentro dos limites do âmbito escolar. Isto se denomina *disciplina escolar* (*ibid.*, p. 100)¹²⁴.

Outro momento significativo de discussão do tema Princípios de Convivência, na escola, ocorreu em abril de 2000, durante o Seminário Nacional organizado anualmente pela SMED/POA¹²⁵. A discussão foi organizada, tendo em vista o aumento das situações de violência social constatadas na sociedade como um todo, com repercussões no relacionamento entre as crianças, os jovens e os adultos no recinto escolar, e, conseqüentemente, nas questões disciplinares. Durante o referido seminário, a escola sediou uma discussão do tema, a qual foi coordenada pela Comissão Cultural da instituição¹²⁶. Diferentes escolas da rede municipal relataram medidas que vinham sendo adotadas junto aos estudantes, às famílias e à comunidade para enfrentar a questão da violência. Entre medidas arroladas estavam: realização de estudos dos temas *Agressividade e Violência* pelos docentes; a organização de *Caminhadas pela Paz* nos bairros; o envio de questionários para levantar dados/opiniões,

¹²⁴ No original este trecho está em espanhol. A tradução foi feita por mim.

¹²⁵ Atividades como essas, realizadas a partir de 1997, foram desenvolvidas na rede municipal como parte do projeto *Ação contra a Violência na Escola – ACVE* – realizado em parceria com o IFCH/UFRGS, sob a coordenação do professor José Vicente T. dos Santos.

¹²⁶ Esta Comissão Cultural é uma das Comissões de Trabalho organizadas quando da implantação da escola visando a dinamizar o projeto da mesma com a participação de todos os segmentos da comunidade. Rybu e Silva (2002).

sobre formas de enfrentamento pelas famílias do problema da violência em casa. Também constaram da programação atividades paralelas nas áreas de Teatro e Música, realizadas no recinto das escolas e algumas outras desenvolvidas no horário de recreio nas mesmas instituições, tendo como o mote o tema da Paz.

A propósito dessas preocupações com Agressividade e Violência, cada vez mais presentes nas instituições escolares, parece-me oportuno apresentar algumas das reflexões feitas por Freud (1978) sobre as dificuldades de relacionamento dos grupos humanos, na já referida obra *O Mal-estar na Civilização*. Para o autor:

os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que no máximo podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. [...] A existência da inclinação para a agressão constitui o fator que perturba nossos relacionamentos com nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio de [energia]. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração. O interesse pelo trabalho em comum não a manteria unida. A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle (p. 156).

Sem assumir o peso dado por Freud aos fatores biológicos na interpretação de certas condutas humanas, creio, por outro lado, que suas análises sobre o tema devam ser aqui apontadas, uma vez que tais reflexões põem em questão a visão idealista de Rousseau do homem *intrinsecamente bom* ainda hoje presente no ideário escolar. O que se percebe é que tal discussão não tem estado presente no recinto das escolas, o que talvez ajude a explicar a dificuldade das mesmas no trato mais realista do tema. As afirmações de Gilberto Velho (1996), creio, corroboram a necessidade de enfrentar tal discussão:

A construção de um sistema de reciprocidade através do qual as partes de uma sociedade se relacionam, sejam elas indivíduos ou grupos, não é um dado da natureza, mas sim um fenômeno sócio-histórico. As relações [...] em uma determinada conjuntura são, certamente, resultado de uma história de desencontros, acertos, [...] conflitos, em suma, de interação e negociação.

Também merecem ser referidas as questões levantadas por Diane Papalia e Sally Olds (2000) sobre desenvolvimento humano, feitas sob um outro enfoque. As autoras discutem, com base em pesquisas, o papel da família, da escola e da cultura na promoção de comportamentos *pró-sociais*, *altruístas* e ou *agressivos*. Seus estudos, que de certa forma

contrapõem-se à posição de Freud, acima expressa, afirmam: “a família é importante como modelo, como fonte de padrões explícitos e como guia para adoção de outros modelos. As crianças quando recebem atenção empática, zelosa e responsiva quando bebês tendem a desenvolver essas mesmas qualidades” (p. 237). Em relação ao papel da escola, elas afirmam: também: “[...] Professores afetuosos e empáticos estimulam o comportamento prestativo e zeloso” (Eisenberg, *apud* Papalia e Olds, 2000, p. 238) e relatam pesquisas, segundo as quais crianças que participam de programas de educação moral tendem a mostrar-se mais prestativas, cooperadoras e preocupadas com as outras pessoas. (Battistich, Watson, Solomon, Schaps & Solomon *apud* Papalia e Olds, 2000, p. 238). As autoras também afirmam que as crianças tendem a refletir os valores culturais predominantes dos adultos que as socializam. Analisando o dado das crianças em algumas culturas serem mais *pró-sociais* do que em outras, afirmam que talvez tal postura se deva ao fato de terem essas crianças mais amor e menos rejeição de parte da sociedade adulta¹²⁷.

Tais reflexões foram aqui arroladas tendo em vista o destaque dado pelas mesmas ao papel dos adultos e das práticas culturais na subjetivação das crianças e jovens, que é tema de meu interesse nesse trabalho.

Retomando a análise das práticas desenvolvidas na escola visando à implantação dos Princípios de Convivência, merece também ser referida a atividade desenvolvida ainda no ano de 2000, na segunda quinzena de outubro. Nessa ocasião, a escola promoveu, mais uma vez, a discussão do tema violência, substituindo um dia inteiro da rotina escolar por *lições de convivência*, conforme o depoimento da equipe diretiva. Várias atividades foram realizadas para tal fim, visando a discutir com os estudantes como enfrentar e evitar a violência e como se comportar na escola. As normas disciplinares estabelecidas desde 1997, por meio de discussões com professoras, estudantes, funcionários, pais e mães, foram relembradas e discutidas, a partir de encenações, produções textuais, cartazes, leitura de livros e sessões de vídeo, entre outros meios. Foram avaliadas as normas estabelecidas¹²⁸, com pedidos para que os/as alunos/as destacassem as que estavam sendo respeitadas e as que não estavam. Tal estratégia avaliativa pode ser vista como um recurso voltado à retomada dessas regras pela população estudantil.

¹²⁷ É, para os autores, o caso das crianças indígenas Papagos no Arizona. Como exemplo oposto é citado o comportamento hostil, desconfiado e agressivo das crianças Aloreses em Java, cujos pais são hostis e negligentes. (Eisenberg, *apud* Papalia e Olds, 2000, p. 238).

¹²⁸ Em geral os Princípios de Convivência estabelecidos no Regimento Escolar são referidos como Normas de Convivência pelo corpo docente.

Situações como essas remetem-me às discussões efetuadas por Foucault (1990) sobre o processo de governamentalidade, por ele assim definido: “[...] este contato entre as tecnologias de dominação dos demais e as referidas a si mesmo é o que chamo *governamentalidade*” (p. 49)¹²⁹, projeto com o qual a escola moderna, como tantas outras instituições, para o autor, está comprometida. O envolvimento da educação e da pedagogia em mecanismos de poder e controle não é nenhuma novidade para a teoria educacional crítica, comenta Silva (1994), o que distingue a posição pós-estruturalista, baseada em Foucault, daquela abordagem, é a ênfase no caráter necessário e produtivo do poder. Nessa visão, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. Diz, ainda, o mesmo autor: “A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para ‘canalizar’ suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder” (p. 252).

Nas turmas de II Ciclo, por exemplo, nas quais acompanhei o desenvolvimento dos trabalhos, os/as alunos/as foram instados a fazerem julgamento de valor sobre situações de conflito encenadas em aula, como roubo, delação, preconceito racial, sob a coordenação de professoras das turmas¹³⁰ - práticas pedagógicas possíveis de serem enquadradas, na categoria de *educação moral*, tal como foi referido por Larrosa (1998)¹³¹. Merecem ser comentados os procedimentos de condução, certamente não conscientes, do que estava previsto serem julgamentos dos/as alunos/as, pelas bem intencionadas professoras, através de suas posturas de aquiescência ou não ao que estava sendo dito, demonstradas pelo menear afirmativo da cabeça, pelo sorriso de apoio, pelo incentivo à continuidade da argumentação e ou de desacordo, demonstrado pelo silêncio, pelo ar de contrariedade, de dúvida – ou seja, elas estavam sempre sinalizando a aprovação sobre os julgamentos emitidos pelos alunos/as ou uma discordância dos mesmos – e, conseqüentemente, provocando/direcionando as diferentes respostas, as mudanças nas votações e nos posicionamentos dos grupos.

Tais práticas apontam para o poder do olhar adulto na constituição da subjetividade infantil, na constituição de sua moralidade, embora não se fale, ou se fale muito pouco disto, hoje, nas escolas. Larrosa (1998) comenta que quase nada é dito, no campo da educação

¹²⁹ O trecho citado está no original em espanhol e foi traduzido por mim.

¹³⁰ Participei de algumas das diferentes atividades propostas a convite da supervisora da escola que conhecia meu interesse pelo tema.

¹³¹ O autor enfatiza que essas práticas, por sua novidade, são muito heterogêneas, ao menos na Espanha, na sua introdução no currículo escolar. Não existe nenhuma tradição em programas de treinamento docente, manuais, livros didáticos, que possa contribuir para uma padronização da pedagogia da educação moral.

moral, “sobre como a pedagogia (entre outras práticas sociais) tem um caráter constitutivo e regulativo no que diz respeito ao sujeito moral” (p. 47-48). Como diz esse autor (*ibid.*): O ‘sujeito moral pedagógico’ é constituído “[n] as relações específicas que os alunos têm que estabelecer com a ordem moral, e com eles mesmos na medida que se tornam agentes morais” (p. 48).

Situação como a acima comentada torna visível como os chamados micro-poderes, referidos por Foucault (1982), não estão situados num ponto específico da estrutura social e funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa. Como comenta Roberto Machado, na introdução da *Microfísica do Poder* de Michael Foucault (1982):

Daí a importante e polêmica idéia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existem de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. [...] o poder é algo que se exerce, que funciona. E, que funciona como uma maquinaria, [...] que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social (p. XIV).

Esse caráter relacional do poder implica, ainda segundo Machado (1982), que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se dissemina por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social.

Retomando a discussão das estratégias que a escola analisada, bem como as demais escolas da rede, vêm realizando, o que parece estar ocorrendo é a promoção de mobilizações mais amplas, que visam a dar visibilidade às suas intenções e que envolvem, ou propõem-se a envolver, todos os segmentos da comunidade escolar, para o enfrentamento de questões surgidas ou acirradas em momentos de mudanças e ou em crises como as ocorridas em 1997, 1999 e 2000, relativamente às normas de convivência, como as acima comentadas. Tais estratégias parecem estar sendo adotadas *episodicamente* em detrimento de um planejamento de enfrentamento mais sistemático, do tema, no cotidiano escolar. E, nessa situação, mais uma vez, exemplifica-se a prática da não percepção do papel produtor da escola, da pedagogia, na

construção do sujeito/aluno, o que Larrosa (1994) considera ser uma das inércias fortemente encasteladas no campo pedagógico, quando afirma: “Estamos lidando com inércias, nas quais o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos [...] fica sistematicamente elidida (p. 37).

O que me parece é que não há uma explicitação dos objetivos almejados na condução das práticas pedagógicas ditas de educação moral, ou melhor, parece-me que a Escola não tem clareza sobre o fato de estar fazendo com tais práticas um trabalho nesta área.

8.2.4 Ainda os Princípios de Convivência - os desdobramentos ocorridos na escola

Visando a apresentar os Princípios de Convivência que foram elaborados por algumas turmas, os quais estavam afixados em algumas salas de aula, apresento, no Quadro 3, os compromissos da Turma 1¹³² presentes na sala de aula da Turma 2 em outubro de 2001:

Quadro 3
Compromissos acordados pela Turma 1 para o ano letivo de 2001

Respeitar professoras, colegas e funcionários
No final do recreio ir para o ponto de encontro
Esperar a vez de falar
Sem palavrões na sala de aula
Não cuspir no chão
Obedecer aos professores
Sem gritar com os professores
Respeitar o lanche dos colegas
Não colocar apelidos
Evitar brigas
Manter a sala limpa
Não mascar chiclete na aula
Ir e vir do refeitório, do recreio, de forma organizada

Merecem também serem apresentadas *avaliações* e *proposições* da Turma 3, referentes ao II trimestre, escolhidas dentre uma série de outras, para serem expostas na parede da sala de aula, no período das minhas observações¹³³, que transcrevo no Quadro 4:

Quadro 4
As avaliações e proposições da Turma 3 referentes ao II Trimestre de 2001

Pontos positivos - aulas de Matemática, aulas de Filosofia, aulas de Educação

¹³² Esta turma é a TP de alunos/as menores que tinha aula, em 2001, na mesma sala da Turma 2, só que no turno da tarde.

¹³³ Nesse mesmo período não havia normas de convivência, regras ou combinações expostas na sala de aula da Turma 2.

Física.
Pontos negativos – faltas no Laboratório de Aprendizagem, pouca tolerância com os colegas e os “apelidos”.
Encaminhamentos - aceitar críticas, participar, mais interesse, [...] respeitar as diferenças.

Tendo em vista que as normas de convivência, presentes em algumas salas de aula, elaboradas a partir dos Princípios de Convivência estabelecidos pela comunidade escolar em 1997, deveriam refletir o exposto no Regimento da escola – por sua vez elaborado tendo como referência as decisões do Congresso Constituinte sobre a organização desejada da Escola Cidadã – interessou-me ver que tipo de articulação poderia ligar aqueles projetos às propostas que vêm sendo montadas na escola.

O Congresso Constituinte, realizado em junho de 1995, discutiu, construiu e aprovou diretrizes e princípios do processo de organização e funcionamento da Escola Cidadã, defendendo a inclusão como princípio e o sucesso escolar como meta de todo ato educativo. Precisava, pois, a escola abrir-se à participação dos usuários, possibilitar um amplo debate sobre os seus mecanismos de exclusão e trabalhar propostas de participação e democratização como meio e como fim para a formação da cidadania.

As reformas propostas na e pela escola a partir de 1995 - a organização por Ciclos de Formação em substituição à organização seriada, por exemplo - e os mecanismos adotados na sua implementação – a participação da comunidade mais ampla -, conforme já referido, parecem vincular-se a tais propósitos. E, de modo semelhante, tais propósitos parecem também ter sido contemplados, pelo menos no que tange à participação de todos os segmentos da comunidade escolar na organização do Regimento da escola e, mais tarde, no processo de proposição dos Princípios de Convivência, que a escola desencadeou.

Os princípios definidos no Congresso Constituinte defendiam o caráter contingente, isto é, sempre sujeito a reformulações, das normas a serem construídas, devendo as mesmas contemplar o respeito às diferenças e ao bem comum, bem como a qualificação das relações através da responsabilidade, honestidade, transparência e diálogo. Esses aspectos, de um modo geral, parecem ter estado presentes nas preocupações dos que participaram da construção dos Princípios de Convivência, posto que na redação dos princípios de nº 1, 3, 5, 7, 9, 10, por exemplo, elaborados pela escola já em 1997, presentes no Quadro 1, constava o seguinte:

1) Respeitar as pessoas que convivem na escola; 3) Preservar os materiais coletivos e individuais: *Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou*; 5) Manter a organização da sala de aula estabelecida pela turma: *Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou*; 7) Assumir seus atos: *Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou*; 9) Entregar na secretaria os materiais que encontrar: Incentivo para os alunos a fim de estimulá-los a serem honestos (voto de confiança); 10) Não mexer nem pegar objetos de outro colega ou adulto: Comunicar a direção o fato ocorrido e os responsáveis deverão trazer, devolver ou pagar o material [...]. (Quadro 1)

Ainda, a partir das decisões do mesmo Congresso, a disciplina deveria ser vista como forma de organização da vida escolar, não como meio de controle de comportamento, eliminando medidas punitivas e autoritárias, substituindo-as por medidas configuradas como educativas, buscando desenvolver o respeito, a cidadania e não o medo, usando a ‘sanção por reciprocidade’ como método de construção da disciplina no espaço escolar. Tais sanções, estabelecidas por reciprocidade, deveriam estar diretamente relacionadas com a atitude de quem infringisse as regras e deveriam levar ‘o infrator’ à reflexão (e, à possível reparação) do ocorrido¹³⁴. Nas diretrizes estabelecidas no Congresso era defendida também a idéia de que escola e família deviam construir relações de parceria respeitando e estabelecendo os papéis que competiam a cada uma. É interessante lembrar que Comenius, há mais de trezentos anos, já defendera parceria semelhante.

O capítulo IV do Regimento da escola, referente aos Princípios de Convivência, elaborado com a participação da comunidade escolar e aprovado em janeiro de 1996 pelo Conselho Municipal de Educação, mostra que princípios presentes no Regimento repetiam o que estava no projeto Escola Cidadã, referindo muitas das proposições lá defendidas:

A escola entende a disciplina como forma de organização da vida escolar, não como meio de controle do comportamento. Sendo o ser humano dinâmico e mutável, os princípios não serão definitivos e permanentes, devendo ser avaliados constantemente para que reflitam a realidade da escola. Caberá ao Conselho Escolar articular, avaliar e deliberar sobre os mesmos. No âmbito da sala de aula, educadores e educandos deverão estabelecer os princípios dentro do processo pedagógico. Nenhum princípio poderá ser estabelecido sem levar em consideração a legislação vigente e os princípios emanados do Congresso Constituinte Escolar 95. A escola e a família têm o dever de construir uma relação de parceria, respeitando e estabelecendo os papéis que competem a cada uma, buscando uma

¹³⁴ Práticas pedagógicas como essas podem ser consideradas as práticas nas quais se constrói e se modifica a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, segundo as análises de Larrosa, (1994), a partir das reflexões foucaultianas.

participação comprometida de todos os segmentos. (cap. IV - Regimento Escolar.).

Por outro lado, é necessário comentar como estes princípios vêm se concretizando nas diferentes assembléias das quais participam os distintos segmentos da escola, como se materializam nas agendas, nos relatórios de avaliação, nos Dossiês dos estudantes, bem como que configurações assumem nos cartazes e nas falas presentes nas salas de aula.

O que é possível constatar é que na prática torna-se difícil não reduzir tais proposições à dimensão do controle de comportamentos dos alunos e alunas. As normatizações propostas dizem respeito, prioritariamente, à manutenção da ordem, da higiene, do respeito aos adultos, Assim , enfatiza-se o controle da linguagem, dos gritos, dos palavrões, dos apelidos, das brigas, mas também das movimentações/deslocamentos nas entradas e saídas das salas de aula, nas idas e voltas do recreio e do refeitório, etc., com a intenção apontada de promover a tolerância e o respeito às diferenças, mas também visando ao funcionamento da instituição e mantendo sob controle, regulando e normalizando as crianças e os jovens. É a constatação de que *a ordem e a disciplina são vistas como a alma da escola*, ainda hoje, em muitas situações, à semelhança do que foi referido pelo diretor de uma Escola Normal, da Argentina, no começo do século XX, como nos fala o artigo de Horst e Narodowski (1999), já referido.

Muitas são as referências feitas ao predomínio das preocupações com questões relativas à ordem, à higiene, à organização, às posturas e à contenção de alunos e alunas, na instituição escolar. Bauman (1998), tendo como referência as reflexões de Freud na obra *O Mal-estar da Civilização*, afirma:

é sob esse título [*O Mal-estar da Civilização*] que o provocador desafio de Freud ao folclore da modernidade penetrou em nossa consciência coletiva e, afinal, modelou o nosso pensamento a propósito das conseqüências – intencionais e não-intencionais - da aventura moderna (p. 7).

Para esse autor, era a história da modernidade que a obra contava ainda que Freud falasse de cultura ou civilização¹³⁵. Assim sintetizou Bauman (1998) a mensagem de Freud: “você ganha alguma coisa [com a civilização] mas, habitualmente, perde em troca alguma coisa” (p. 7). Para o mesmo Bauman (1998):

¹³⁵ A publicação em Viena teve o título inicial *Das Unglück in der Kultur* (A infelicidade na cultura). A tradução inglesa, por sugestão de Freud, foi chamada *Man's Discomfort in Civilization* (O Mal-estar do Homem na Civilização) (Bauman, 1998).

Assim como ‘cultura’ ou ‘civilização’, modernidade é mais ou menos beleza (‘essa coisa inútil que esperamos ser valorizada pela civilização’), limpeza (‘a sujeira de qualquer espécie parece-nos incompatível com a civilização’) e ordem (‘ordem é uma espécie de compulsão à repetição que, quando um regulamento foi definitivamente estabelecido, decide quando, onde e como uma coisa deve ser feita, de modo que em toda circunstância semelhante não haja hesitação ou indecisão’) (p. 7).

Comenta o mesmo autor que a beleza, a pureza e a ordem são ganhos obtidos na modernidade que não devem ser desprezados, mas que certamente não podem ser obtidos sem o pagamento de alto preço. Ou seja, tais considerações parecem ser importantes à medida que marcam que nada predispõe ‘naturalmente’ os seres humanos a procurar ou a preservar a beleza, a conservarem-se limpos e a observar a rotina chamada de ordem. Os seres humanos têm sido obrigados a respeitarem e apreciarem a harmonia, a limpeza e a ordem. Assim, sua liberdade de agir sobre seus próprios impulsos é preparada. E sua coerção é dolorosa.

O homem civilizado trocou um quinhão das suas possibilidades de felicidade por um quinhão de segurança. Assim, ainda que mais monótono, um mundo ordeiro é aquele no qual nos sentimos mais seguros. Dessa ordem – que tanto orgulha a modernidade e que tem sido a pedra angular de todas as suas outras realizações (como a beleza e a limpeza) – Freud falou em termos de *compulsão*, *regulação*, *supressão* ou *renúncia forçada*. Para o autor, os *mal-estares da civilização* - a marca registrada da modernidade - resultaram do *excesso de ordem* e de sua inseparável companheira, a escassez de liberdade.

Para Freud (*apud* Bauman, 1998), a civilização se constrói sobre uma renúncia ao instinto. A civilização (leia-se a modernidade, diz o autor) impõe grandes sacrifícios especialmente – diz o mesmo autor – à sexualidade e à agressividade do homem. O anseio de liberdade, portanto, é dirigido contra formas e exigências particulares da civilização ou contra a civilização como um todo. A civilização – a ordem imposta a uma humanidade ‘naturalmente’ desordenada – é um compromisso, uma troca continuamente reclamada e para sempre instigada a se renegociar. Talvez possamos também familiarizar-nos com a idéia de que há dificuldades inerentes à natureza da civilização que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma, diz ainda o mesmo autor.

Como tem sido reiteradamente referido por Narodowski, Larrosa, Veiga-Neto e Varela, entre outros, a escola que temos é uma instituição moderna, com preocupações e práticas modernas numa época pós-moderna. Uma constatação como essa não poderá, de uma certa forma, ajudar a esclarecer a natureza da dificuldade encontrada nas escolas e nas demais

instituições que abrigam hoje grupos humanos, na obtenção de padrões de comportamento ditos civilizados, sem investimentos e negociações claramente organizados e planejados para tal fim? De uma certa forma não era a isto que Velho (1996) se referia quando afirmava que as relações sociais das partes numa sociedade são um fenômeno sócio-histórico e não um dado da natureza, precisando, pois, de processos de interação e negociação para se configurar?

8.3 AS TURMAS DE PROGRESSÃO DA ESCOLA EM 2001 - ESPAÇOS DOS ANORMAIS DE FOUCAULT E/OU DOS ESTRANHOS DE BAUMAN

Numa perspectiva foucaultiana, afirma Veiga-Neto (2001), podemos chamar de anormais:

esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS¹³⁶, os “outros”, os miseráveis, o refugio enfim (p. 105).

Quero introduzir esta seção sobre as Turmas de Progressão – consideradas por alguns, sob alguns aspectos, espaços dos *anormais* da escola –, retomando a discussão sobre a construção do conceito moderno de normalidade a partir da obra de Foucault, feito por Ewald (1993). Considero importante referir tal discussão, tendo em vista os questionamentos e as dúvidas que tal forma de agrupamento ainda causa em muitos dos defensores do Projeto Escola Cidadã, devido à visibilidade a que ficam expostos alunos e alunas – na maioria das vezes com perceptíveis e reconhecidas dificuldades de aprendizagem e socialização –, o que em muitos casos potencializa maiores preconceitos e discriminações por parte dos que se acham abrigadas sob o rótulo de *normais*¹³⁷.

Respondendo à questão *o que é a norma precisamente?* Ewald (1993) afirma:

[a norma] a medida, que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável. A norma permite abordar os desvios, indefinidamente, cada vez mais discretos, minuciosos, e faz que ao mesmo tempo esses desvios não enclausurem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que a expressão de uma relação, [...] de uns com os outros. 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 exterioridade, sem verticalidade (p. 86).

¹³⁶ Uso GLS (*gays*, lésbicas e simpatizantes) para designar o conjunto de optantes por práticas sexuais e/ou de gênero que não seguem as assim chamadas “duas categorias normais”: a masculina e a feminina. No Brasil, recentemente passou-se também a adotar a sigla GLBST (*gays*, lésbicas, bi-sexuais e travestidos).

¹³⁷ Tais discussões não impedem de serem percebidas, também, as numerosas vantagens advindas de tal forma de atendimento.

Afirma, ainda, o mesmo autor: da análise feita por Foucault deduz-se que o anormal não é de uma natureza diferente da do normal. O que é também referido por Canguilhem (*apud* Ewald, 1993) a propósito dos monstros¹³⁸: “para um pensamento da norma, a anomalia não é anormal” (p. 87). Do anormal ao normal, a linha é, pois, incerta. O anormal está na norma: o gigante tal como o anão, o idiota tal como o gênio. Isto não quer dizer, no entanto, que não haja lugar para um processo de valorização no espaço normativo. O normal opõe-se, de fato, ao anormal. Mas esta partilha é de um gênero especial: formula-se em termos de limiares e limites. Precisamente, saber como se efetua a partilha entre o normal e o anormal constitui todo um problema, processo sempre atravessado por relações de poder, como reconhece Ewald (1993).

São palavras de Foucault, sobre o tema dos anormais (1997):

A grande família indefinida e confusa dos “anormais”, cujo medo obcecou o final do século XIX, não marca apenas uma fase de incerteza ou um episódio pouco feliz na história da psicopatologia; ela se formou em conjunto com uma série de instituições de controle,[...] vigilância e distribuição; e, ao ter sido quase inteiramente recoberta pela categoria de “degenerescência”, deu lugar a elaborações teóricas irrisórias, porém a efeitos duramente reais (p. 61).

Entre os personagens da família dos “anormais” (o monstro, o indivíduo a corrigir e o onanista), o aparecimento do “incorrigível” é contemporâneo ao estabelecimento das técnicas de disciplina, surgidas nos séculos XVII e XVIII, nos exércitos, nas escolas e mais tarde, na própria família. Os novos procedimentos de adestramento do corpo, do comportamento, das aptidões engendram o problema daqueles que escapam dessa normatividade. A “interdição” pela qual o indivíduo era parcialmente desqualificado como sujeito de direito, vai sendo substituída paulatinamente por técnicas de adestramento dos que resistem e dos incorrigíveis. São palavras textuais de Foucault (1997):

é preciso estudar o aparecimento, em datas históricas precisas, das diferentes instituições de adestramento e das categorias de indivíduos aos quais ela se dirige. Nascimentos técnico-institucionais da cegueira, da surdez-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados (p. 63).

¹³⁸ O autor está se referindo aos estudos de Foucault (1997) sobre o *monstro humano* que junto com o *indivíduo a ser corrigido* e a *criança masturbadora* constituem as três figuras do domínio da anomalia, isto é, da grande família indefinida e confusa dos *anormais*.

No mesmo texto, Foucault (*ibid.*) destaca no trato dos anormais o papel da teoria geral da “degenerescência”, usada como justificativa moral e social para todas as técnicas de localização, classificação e intervenção sobre os mesmos, bem como a organização de uma complexa rede institucional, amparada na medicina e na justiça, que vem servindo de estrutura de “acolhimento” para os “anormais” e de “defesa da sociedade”.

Para um dos fins a que me propus nessa seção - desnaturalizar o que se tem configurado como anormalidade para alguns grupos de estudantes presentes hoje na escola pública face às políticas de inclusão adotadas, e, em geral, enturmados nas chamadas Turmas de Progressão - é importante destacar, como faz Ewald (1993), que essa partilha entre normal e anormal “nunca exprimirá uma lei da natureza; tão só pode formular a pura relação do grupo consigo mesmo” (p. 87). Tais argumentos, ao explicitarem o caráter construído dos conceitos de normal e anormal, frutos, como afirma Foucault (1982), do “grande esforço de disciplinarização e normalização realizado pelo século XIX” (p. 151), poderão permitir, possivelmente, que a inclusão de tais grupos nas escolas possa ser encarada com maior naturalidade e com menos discriminação.

Ainda com a mesma intenção de desnaturalizar a enturmação de crianças e jovens, com as chamadas necessidades educativas especiais, separados dos *normais*, seja nas antigas *classes especiais* ou nas hoje chamadas Turmas de Progressão, apresento outra referência que considero importante para entender a gênese da organização escolar de estudantes em turmas diferenciadas, procurando destacar o caráter histórico e contingente dessa forma de organização.

Trata-se da reflexão de Bauman, (1998) sobre a já referida preocupação moderna com a *ordem* como “uma situação em que cada coisa se acha no seu justo lugar e não em qualquer outro” (p. 14). Para o autor, essa preocupação marca a Modernidade como, entre muitas outras coisas, uma busca obsessiva pela classificação. Afinal, classificar, afirma o autor, implica criar uma grade categorial hierarquizada, sobre a qual se distribuirão as coisas. Tal grade não apenas separa; ela também funciona como uma estrutura de fundo que comanda, de determinadas maneiras, as relações entre as coisas, de modo que para cada nova coisa que surge é logo procurado um lugar já presente na estrutura e que não apenas acolherá a coisa nova como, o mais importante, atribuirá a ela as propriedades presumidas para todas as coisas que “já estavam” naquele lugar, que “pertenciam” àquele lugar.

Ainda para o mesmo autor, não se pode pensar no *sonho da pureza* – também um dos grandes ideais da Modernidade – sem ter uma imagem da *ordem*, sem atribuir às coisas seus lugares *justos e convenientes*. O oposto da *pureza* – o sujo, o imundo, os agentes poluidores – são coisas *fora do lugar*. Segundo Bauman (1998): “Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em *sujas*, mas tão somente a sua localização e, mais precisamente, a sua localização na ordem de coisas idealizadas pelos que procuram a pureza” (p. 14). A sujeira é essencialmente desordem, conclui Douglas, (*apud* Bauman, 1998): “eliminá-la é um esforço positivo para organizar o ambiente” (p. 16).

O autor chama atenção para a gravidade das conseqüências de tais concepções para o convívio humano quando: “são outros seres humanos que são concebidos como um obstáculo para a apropriada ‘organização do ambiente’; em que, em outras palavras, é uma outra pessoa ou, mais especificamente, uma certa categoria de outra pessoa, que se torna ‘sujeira’ e é tratada como tal (*ibid.*, p. 17)”.

Introduzindo a discussão sobre o conceito de *estranho* – visto como a corporificação da “sujeira” – afirma:

É por isto que a chegada de um estranho tem um impacto de um terremoto [...]. O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária. Ele vem de longe; não partilha as suposições locais e, desse modo ‘torna-se essencialmente o homem que deve colocar em questão o que parece inquestionável para os membros do grupo, abordado’ (*ibid.*, p. 19).

Por isto, ele, o estranho, é combatido *pelas pessoas do lugar*, como os animais nocivos, como as bactérias. Afirma ainda Bauman (1998): “É isto o que ‘as pessoas do lugar’ fizeram, deixe-me repetir, em toda a parte e em todos os tempos” (p. 19).

O autor define a modernidade como a época, ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem “tradicional” herdada ou recebida; significa o desmantelamento da ordem existente e sua substituição por um novo modelo de pureza. “[...]a ‘colocação em ordem’, agora, se torna indistinguível da proclamação de sempre novas ‘anormalidades’, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos ‘estranhos’ (*ibid.*, p. 20)”. As utopias modernas concordavam que o mundo perfeito era “um mundo transparente - em que nada de obscuro [...] se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada ‘fora do lugar’; um mundo sem ‘sujeira’; um mundo sem estranhos” (*ibid.*, p. 21).

Todas as sociedades produzem estranhos, comenta ainda o autor. São os estranhos as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo na modernidade: “cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável” (*ibid.*, p. 27). Citando Lévi-Strauss, Bauman (1998) enuncia as duas estratégias que a modernidade adotou nessa guerra contra os estranhos e o diferente:

a estratégia de *assimilação* – tornar a diferença semelhança; abafar as distinções culturais, ou lingüísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova [...]. A outra estratégia era *antropoêmica*: vomitar os estranhos, bani-los dos limites do mundo ordeiro [...]. Era essa a estratégia da *exclusão* – [...] expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrado [...], ou quando nenhuma das duas medidas fosse factível, destruir fisicamente os estranhos (p. 28)¹³⁹.

Na sociedade moderna, e sob a égide do estado moderno, os estranhos viveram num estado de extinção contida. Eram uma anomalia a ser retificada. Sua presença era tida como temporária cabendo ao estado prosseguir na sua tarefa de eliminá-la. Porém, nessa época que Bauman (1998) chama de pós-moderna, não é o que parece estar prevalecendo: “os estranhos [...] pós-modernos, alegre ou relutantemente, mas por consenso unânime ou por resignação, estão aqui para ficar” (*ibid.*, p. 43). A questão não é mais como se livrar dos estranhos, mas como conviver com a alteridade, diária e permanentemente. Na pós-modernidade eles vieram para ficar. Não estão eles nas escolas públicas, nas Turmas de Progressão, nos Laboratórios de Aprendizagem, nas Salas de Integração e Recursos, tentando ser aceitos nas Turmas Regulares dos Ciclos, mas, na maioria das vezes, sendo mantidos como estranhos?

Na obra que venho examinando de Bauman (1998) - procurando entender o *mal-estar* que as populações de incluídos vêm causando nas instituições que os abrigam - o autor, usando as metáforas dos *nômades*, dos *párias* e dos *arrivistas*, analisa a situação, os sentimentos dos chamados estranhos, bem como dos que os acolhem, afirmando:

[...] a modernidade é a impossibilidade de permanecer fixo. Ser moderno significa estar em movimento.[...] Nesse mundo, todos os habitantes são nômades, mas nômades que perambulam a fim de se fixar. [...] Onde quer que cheguem e desejem ardentemente permanecer, os nômades descobrem que são arrivistas. *Arrivista*, alguém já *no* lugar, mas não inteiramente *do* lugar, um aspirante a residente sem permissão de residência. Alguém que

¹³⁹ Para o autor, as versões *liberal* e *racista-nacionalista* do projeto moderno são a expressão dessas duas estratégias.

lembra aos moradores mais antigos o passado que querem esquecer [...]. Os moradores mais antigos odeiam os arrivistas, por despertarem as lembranças e premonições que se esforçam, com empenho, para fazer dormir (p. 92-93).

Avançando na sua análise, Bauman (1998) introduz a figura do *pária*, membro da casta mais baixa, ou de *nenhuma casta* no sistema de castas hindu, para exemplificar os sentimentos dos estranhos, dos arrivistas, daqueles que *estando em movimento não estão em nenhum lugar*:

[...] A modernidade proclamou que nenhuma ordem era intocável, visto que todas as ordens intocáveis deviam ser substituídas por uma nova ordem artificial, em que são construídos caminhos que levam da parte mais baixa ao topo, e portanto ninguém faz parte de nenhum lugar eternamente. A modernidade foi assim a esperança do pária. Mas o pária podia deixar de ser pária somente ao se tornar, ao se esforçar para se tornar, um arrivista. E o arrivista por nunca haver apagado a mácula de sua origem viveria sob a constante ameaça de deportação de volta à terra de que tentou escapar (*ibid.*, p. 99-100).

8.3.1 As Turmas de Progressão 2 e 3 – de párias a arrivistas

A pergunta introdutória ao estudo que realizei foi: *quem eram os alunos e alunas dessas Turmas de Progressão?*. Segundo a equipe diretiva da escola, eram basicamente, como em geral acontece, alunos e alunas mais velhos/as, multirepetentes, muitos deles oriundos de classes especiais. Havia também entre eles/elas um aluno sem escolaridade anterior, um interno da FEBEM, que freqüentava as aulas apenas duas vezes por semana, por indicação psiquiátrica. Hoje, uma das perguntas que venho me fazendo é, se não seriam eles e elas - os alunos e as alunas dessas turmas - os *arrivistas* da metáfora de Bauman? Questiono-me, ainda: conseguirão eles/elas e a instituição que os/as vêm acolhendo apagar a mácula de sua origem e evitar a constante ameaça de sua deportação?

Desde as primeiras entrevistas com a equipe diretiva da escola, em 1996, no início de meus estudos sobre disciplina escolar, quando o grupo que eu coordenava realizava pesquisa naquela instituição, as Turmas de Progressão (as TPs) foram caracterizadas como turmas que necessitavam de um atendimento especializado, conforme já foi referido muitas vezes nessa tese. Aliás, esse atendimento continua a ser oferecido na própria escola, através: da organização de turmas com um número menor de alunos/as; da presença mais constante da professora itinerante nessas turmas, compartilhando o trabalho com a professora titular; da realização de trabalhos complementares no Laboratório de Aprendizagem (L.A); na Sala de Integração e Recursos (S.I.R.); e, também, do encaminhamentos dos alunos/as para

atendimento médico, psicológico e/ou de assistência social. Também o Conselho Tutelar tem sido acionado quando a escola e a família pensam ter esgotado sua capacidade de atuação.

É importante comentar aqui, como faz Maria Isabel E. Bujes (2001), o papel que os *experts* têm neste campo particular de ação governamental. Em sua aliança com autoridades administrativas, eles passam a deter posições-chaves na sociedade e cada vez mais se tornam presentes e/ou solicitados nas instituições escolares. Para Miller e Rose (*apud* Bujes, 2001) “eles problematizaram novos aspectos ligados à existência e, ao mesmo tempo, sugerem que podem ajudar a superar os problemas descobertos” (p. 103). É interessante destacar que entre as áreas de expertise uma das mais influentes são as disciplinas da área *psi*. Essas disciplinas têm tido efeitos penetrantes sobre as práticas para governar a conduta. Segundo Rose (*apud* Bujes, 2001): “Elas se disseminaram rapidamente, por programas para remodelar os mecanismos de auto-direção dos indivíduos, estejam esses na clínica, na sala de aula, no consultório, na coluna de conselhos das revistas, ou nos programas confessionais da televisão (p. 103)”.

Para atendimento das necessidades das turmas em questão, também têm sido solicitadas parcerias com outras secretarias, tendo em vista discutir, por exemplo, possibilidades de emprego para as famílias e ou para os estudantes mais velhos, bem como local para as famílias deixarem as crianças menores para viabilizar a frequência à escola das maiores¹⁴⁰. São diferentes modalidades da estratégia de *assimilação* referida por Lévi-Strauss (*apud* Bauman, 1998), postas em prática na tentativa de tornar o diferente semelhante.

Os alunos e alunas dessas turmas, com algumas exceções, possuíam necessidades bastante especiais, em termos de aprendizagem e socialização, conforme já tinha também sido referido em relação às primeiras Turmas de Progressão organizadas na escola, segundo a equipe diretiva e suas professoras. A inclusão desses estudantes na escola não era questionada pela comunidade escolar desde aquela ocasião; o que havia então, e que ainda continuavam existindo, eram muitas dúvidas sobre a melhor maneira de atendê-los, sobre o melhor tipo de agrupamento a ser feito, porque aquelas crianças e jovens tinham quase todas as dificuldades específicas, configuradas como de aprendizagem pela equipe diretiva. Havia casos identificados como de *déficits* neurológicos, de retardo mental leve e outros, ainda, de problemas psicológicos, nem todos claramente diagnosticados¹⁴¹. Sob a variedade de tipos

¹⁴⁰ Questões essas ainda não adequadamente solucionadas.

¹⁴¹ Há em muitos casos desconhecimento por parte das professoras das turmas, e, às vezes, mesmo da equipe diretiva da escola, das causas dos problemas apresentados por determinados estudantes.

que se abrigam sob a denominação genérica de *anormais* - entendidos como os que fogem à norma -, Veiga-Neto (2001) vem insistindo em lembrar que as políticas de inclusão escolar nem sempre vêm levando em conta tal multiplicidade.

Também Carlos Scliar (1999) vem problematizando, em seus últimos estudos, alguns aspectos da forma como as políticas de inclusão vêm ocorrendo. Para o autor, por exemplo, a presunção de que a deficiência (as chamadas ultimamente *necessidades especiais*) é simplesmente um fato biológico e com características universais deveria ser problematizada epistemologicamente. Acredita ser necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade. O objeto do discurso da deficiência seria não o deficiente, mas sim os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. A deficiência, para o autor, não é um problema dos deficientes ou de suas famílias, mas está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade.

Em relação às turmas, o que se observava em muitas ocasiões em sala de aula era que os/as alunos/as, como não conseguiam fazer as tarefas solicitadas (ou não estavam motivados para isto), perturbavam o andamento dos trabalhos, inviabilizando-os em muitos momentos. Perturbavam porque não compreendiam as ordens, não compreendiam porque não escutavam o que estava sendo dito, não escutavam porque não paravam (ou não conseguiam parar) para ouvir o que estava sendo solicitado, ou porque estavam conversando, correndo, brincando, brigando ou saindo e voltando da sala de aula. Não compreendiam as ordens também porque não liam, por não saberem ler direito, por não pararem para ler ou por lerem e não entenderem o que estava escrito. O que se constatava era a não ocorrência do que foi referido nos estudos de Foucault (1989) como a “ordenação das multiplicidades humanas”, promovidas pelas técnicas disciplinares como havia ocorrido tantas vezes na modernidade (p. 191).

O depoimento de um grupo de estudantes de psicologia que fez, ou tentou fazer, um trabalho sobre *processos grupais*, em maio de 2001, com a turma 2 - selecionada pela história de seus componentes, pelas suas múltiplas repetências e baixa auto-estima - apresenta algumas das condutas acima referidas. Relataram, na ocasião, as estudantes:

os alunos mostravam-se inquietos, agressivos, ansiosos para falar o que pensavam ou sentiam, não respeitando a vez dos colegas, pois julgavam suas falas mais importantes. [...] Nos sentíamos angustiadas com a falta de controle da situação que havia se formado: os alunos corriam pela sala e faziam o que estavam com vontade, sem preocupação com a proposta combinada no início do trabalho. A agitação era constante, a necessidade era

de fazer as coisas do ‘jeito deles’, havia dificuldade de manter a atenção na proposta e necessidade constante de trocar de atividade. [...] Tinham dificuldade de manterem-se dentro do espaço fixado, necessidade de gritar para se comunicar e dificuldade em perder. [...] O ponto que talvez mais nos tenha causado ansiedade tenha sido a falta de controle sobre as atitudes daquele grupo que prejudicava o resto do trabalho na escola, pois nas salas ao lado outras turmas tinham aula (Depoimento de alunas da Psicologia/PUCRS, 2001).

Os problemas apontados como próprios às referidas turmas pareciam não dizer respeito ao que se costuma chamar de conduta indisciplinada, mas parecem tratar-se mais especificamente do que venho chamando de falta de postura de aluno/a, possivelmente por não terem tido essa postura construída, nos períodos de escolarização até então vivenciados, provavelmente, pela não percepção, por parte das instituições escolares, de que tal postura não é natural e sim cultural e que precisa portanto ser ensinada, como os estudos de Milstein e Mendes (1999) têm demonstrado. Um dos capítulos da obra de tais autores, *A escola no corpo*, sintomaticamente, intitula-se *Escolarizar o corpo e moralizar a ordem*. Essa necessidade da construção da postura de aluno ou aluna já tinha sido arrolada na minha proposta de tese como uma das dimensões não presentes nas propostas escolares contemporâneas.

A falta de *postura escolar* acima referida vem dificultando, desde longa data, o ritual previsto para o funcionamento da instituição escolar: a professora entrar na sala, cumprimentar a turma, apresentar sua proposta de trabalho ou ouvir a turma sobre suas necessidades e interesses, organizar o grupo no espaço conforme as intenções ou objetivos do trabalho, delimitar o tempo, fornecer o material necessário para que o mesmo possa ser executado e acompanhar o desenrolar do mesmo. Frente à situação em geral encontrada nas turmas observadas, o trabalho era proposto sem as condições desejadas, depois de diversas tentativas de conseguir condições mais propícias. Ocorria que alguns estudantes ouviam o proposto, uns poucos faziam o solicitado, uns não faziam nada e outros/as ainda faziam outras coisas.

É importante referir que na Turma 3, uma turma menor, só freqüentada por seis alunos, o clima de trabalho era em geral mais produtivo. O fato de ser possível um atendimento personalizado, pelo número pequeno de estudantes, teria sido o fator responsável pelo melhor desempenho da turma? É necessário referir também que, mesmo na Turma 2, em que as dificuldades de *postura escolar* foram mais evidenciadas, os registros avaliativos

dos/as alunos/as, ao longo do ano letivo, permitiram perceber *avanços* de todos os estudantes, tanto em termos de aprendizagens como de socialização, face aos dados anteriores.

Também é importante comentar que em algumas das turmas regulares do II Ciclo, nas quais fiz algumas observações para ampliar as possibilidades de entendimento das ocorrências nas Turmas de Progressão, as situações vivenciadas e mesmo os problemas presenciados pareceram-me não ser da mesma ordem, não terem a mesma dimensão, nem em termos de conduta nem de aprendizagem: as propostas de trabalho eram desenvolvidas, em geral, sem maiores dificuldades. Seriam pois as precariedades sócio-econômicas, as carências afetivas, as diferenças culturais, as experiências escolares anteriores, o trabalho pedagógico proposto, os problemas físicos e ou psicológicos de alguns estudantes daquelas turmas que justificariam as dificuldades encontradas?

Uma questão que também merece ser referida e que ocupou a atenção das professoras das TPs e da equipe técnica da escola, juntamente com a supervisão da SMED, no final de 2001, dizia respeito ao encaminhamento a ser dado a alguns alunos e alunas, daquelas turmas, considerados/as como não tendo condições de serem incluídos nas turmas regulares em 2002, após a última avaliação. Por orientação legal, não deveriam depois de três anos continuar em TPs. Alguns alunos/as estavam nesta situação¹⁴² Havia destes casos uns vinte na escola, entre os 1116 alunos¹⁴³. Após avaliação especializada (PAE), a escola foi autorizada a deixá-los/as permanecer em Turmas de Progressão por mais um tempo, em 2002, por ser tal espaço ainda o melhor, dadas as suas condições de garantir um “atendimento” mais individualizado.

Preocupações como essas eram antigas na escola. Desde a implantação do novo projeto, questões como a conciliação do tempo de conclusão do Ciclo de Formação - previsto para se dar em nove anos para todos/as - com a situação de alguns alunos e alunas, (em geral alunos/as de TPs, muitos deles oriundos das chamadas Classes Especiais), que não estavam conseguindo as condições mínimas para finalizar tal formação naquele espaço de tempo, preocupavam as professoras. Havia também, desde então, a solicitação de um pronunciamento da SMED sobre a interpretação a ser dada acerca da legislação sobre a Educação Especial para nortear algumas daquelas decisões.

¹⁴² Há toda uma discussão necessitando ser feita sobre alternativas a serem pensadas para alguns estudantes com reconhecidas dificuldades de aprendizagem e/ou menor interesse acadêmico pelo menos em determinados períodos de suas vidas. A proposta de acoplar cursos profissionalizantes à educação fundamental e/ou organizar um Ensino Médio de formação profissionalizante e cultural começa a ser pensada.

¹⁴³ O Quadro 9 (em Anexo) - síntese das promoções da escola no final de 2001 – evidencia-se tal situação.

Merece ser comentado que a *questão das enturmações*¹⁴⁴ foi foco de discussão na rede municipal de ensino durante todo o ano de 2001. A posição da coordenação da SMED/POA a respeito deste tema foi expressa em um documento entregue à rede municipal no final de 2001 para servir de orientação para os casos de enturmação diferencial, como o caso acima relatado. No referido documento, há uma aceitação de enturmações diferenciadas – referidas como *outras enturmações* -, abrindo a possibilidade de manter alunos e alunas em turmas de progressão por um período maior de tempo do que o previsto na legislação, ressaltando, porém, o caráter de excepcionalidade de tal medida. O referido texto estava assim redigido:

O processo que desejamos para todos alunos e alunas é o da continuidade dos estudos ao longo da educação fundamental com sua turma, com seu grupo de amigos e colegas entre os quais se produzem identidades, cumplicidades e histórias comuns. Assim, falar de *outras enturmações*, ao longo desta trajetória, é apontar para situações que não deveríamos desejar e que devem ser temporárias (SMED/POA, 2001:1).

Entre essas *outras enturmações* permitidas em caráter temporário e de excepcionalidade, estão os casos de nove alunos e alunas da Turma 2, e de duas alunas da Turma 3, que serão comentados ao longo deste trabalho e cuja situação, no quadro geral de avaliações da escola, está expressa no Quadro 9.

8.4 AS PRÁTICAS ESCOLARES ENQUANTO TECNOLOGIAS DISCIPLINARES - A CONSTRUÇÃO/REGULAÇÃO DO SUJEITO/ALUNO DAS TURMAS 2 E 3

[...] vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação - a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (Popkewitz, 1994, p. 174)

Tendo em vista as pretensões do meu trabalho de privilegiar o estudo da nova população de crianças e jovens presentes na escola pública municipal – fruto das políticas de inclusão adotadas - e as práticas pedagógicas que estão constituindo e regulando esses

¹⁴⁴ Esta questão diz respeito aos critérios a serem levados em conta na organização das turmas de alunos e alunas, questão essa que suscita ainda muitas discussões na rede de ensino do município de Porto Alegre.

sujeitos/alunos, selecionei para análise, nessa seção, alguns dos dispositivos pedagógicos¹⁴⁵ utilizados pela instituição na condução do processo educativo da referida população. Fiz tal seleção considerando, assim como Popkewitz (1994), que a organização curricular veicula não só informações, mas também formas de ver o mundo e o eu. Nesse sentido o currículo – esse artefato inventado na virada do século XVI para o XVII, que estabelece uma estrutura disciplinada, coerente, ordenada, para o que é ensinado nas escolas (Hamilton, 1992) - pode ser compreendido como um dos poderosos dispositivos pelos quais a escola procede à objetivação e à subjetivação dos estudantes.

Embora seja freqüentemente usada como uma característica natural e descritiva da escolarização, a categoria “aprendiz” emergiu só no final do século XIX, pois, até então, a criança era chamada de “escolar” (Popkewitz, 1994). A invenção da categoria de estudante e, mais tarde de “aprendiz”, re-construiu a “criança” como um objeto de escrutínio por parte do professor. O mesmo autor refere que:

fazer das crianças ‘aprendizes’ é introduzir uma concepção moderna de infância. As categorias de aprendizagem ‘transformam’ a criança moderna em alguém que dá atenção às coisas no mundo ao invés de alguém que confia numa fé transcendental; e supõe-se que essa atenção seja mensurável de forma secular, científica. A criança é também vista por outros e compreende a si própria como uma pessoa racional, ‘solucionadora-de-problemas’ e ‘em desenvolvimento’ (p. 178).

Também para Popkewitz (1994) constitui-se na modernidade:

um esquema de racionalidade pelo qual as crianças deveriam ser medidas para avaliar o desenvolvimento de personalidades e estágios de cognição. [...] através de estágios universais de desenvolvimento, de categorias psicológicas do ‘eu’ e de medidas racionais de rendimento. [através de] classificações intemporais e universais, sem nenhuma base aparente em qualquer localidade particular ou relação concreta de tempo e espaço (*ibid.*, p. 178-179).

Afirma ainda o mesmo autor: “nas escolas aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender gramática, ciências, ou geografia, é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito” (p. 185). Acrescenta no mesmo texto: “Minha ênfase no conhecimento curricular está dirigida a vincular nossas formas de falar e raciocinar – as formas pelas quais nós ‘dizemos a verdade’

¹⁴⁵ Estou usando *dispositivo* na concepção de Foucault para quem o termo significa: “o conjunto das práticas, discursivas e não-discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder” (Silva, T. T., 2000, p. 43).

sobre nós mesmos e sobre os outros – com questões de poder e regulação” (p. 185). Sobre a questão da regulação ainda comenta:

a idéia de regulação pode produzir uma forte reação na medida em que ‘atinge’ uma parte da sensibilidade norte-americana¹⁴⁶ – derivada do Iluminismo – que coloca um alto valor na iniciativa individual e na intenção humana na direção da vida social. Minha preocupação com regulação, entretanto, não deve ser lida como uma desconsideração dessas sensibilidades iluministas. A razão e a racionalidade são centrais aos esforços sociais para melhorar nossas condições humanas (*ibid.*, p. 185).

Também afirma não considerar o sistema de controle um mal a ser erradicado, explicitando que sua estratégia de investigação consiste em tornar a razão e a racionalidade objetos de questionamento, isto é, consiste em explorar os sistemas particulares de idéias e regras de raciocínio que estão entranhados nas práticas da escola, devendo os mesmos ser vistos como sistemas historicamente contingentes. Acrescenta ainda o autor que a noção de regulação não serve para atribuir distinções de bom/mau ou moral/imoral quando se fala do processo de escolarização: “[...]é uma premissa sociológica de que todas as situações sociais têm restrições e constrictões historicamente inscritas sobre nossa individualidade (*ibid.*, p. 191)”.

Para o autor, o currículo regula, ainda, em dois diferentes níveis. Num deles impõe o que deve ser conhecido, determinando qual conhecimento é mais válido, tendo claro que as informações são selecionadas numa vasta gama de possibilidades e que essa seleção, de uma certa forma, molda e modela a reflexão e a prática. Num outro nível de regulação, destaca, o que já vinha defendendo sobre os variados níveis de aprendizagens, para além das informações, que o currículo propicia:

a seleção de conhecimentos implica não somente informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. [...] O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo. Juntamente com a aprendizagem de conceitos e de informações sobre Ciências, Estudos Sociais e Matemática são aprendidos métodos de solução de problemas que fornecem parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como são o seu mundo e o seu “eu”. Aprender informações [...]

¹⁴⁶ Creio que não é só a sensibilidade norte-americana que se sente atingida pela admissão da idéia de regulação nas práticas escolares. Toda a categoria de profissionais ligados à educação, ditos progressistas, comprometidos com projetos emancipatórios, parecem lidar muito mal com os conceitos de regulação e controle.

é também aprender [...] *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar (*ibid.*, p. 192).

Horst e Narodowski (1999), em seus estudos sobre o mesmo tema - o funcionamento dos dispositivos de poder da escola moderna -, aprofundam suas análises sobre as *micropráticas* do poder nas instituições escolares, o que também vêm sendo feito por autores como Jennifer Gore (1994), entre outros. Para Horst e Narodowski (1999):

a disciplina escolar constitui um mecanismo que impregna a totalidade das atividades escolares e se apresenta na realidade, dada sua capacidade de prescrição, como um espaço de aprendizagem [...]. Sua particularidade reside no fato de que não só proíbe ações em prol da preservação da ordem escolar, como, para a obtenção da obediência e sujeição necessárias para produção dessa relação de docilidade, tem como finalidade gerar ou produzir saberes e condutas institucionalmente esperadas. Daí que ela seja portadora de uma determinada positividade, dado que além [...] de impedir a aparição de condutas e atitudes negativas, condenáveis para os atores institucionais, acumula a tarefa de propiciar e fomentar a aquisição e promoção de condutas admitidas (p 101)¹⁴⁷.

O que é possível perceber é que os referidos autores, assim como Gore (1994), que têm em comum nas suas análises o uso da perspectiva foucaultiana, mostram preocupação semelhante à demonstrada por Popkewitz (1994) relativamente aos processos de aprendizagem, para além das informações que são produzidos nas instituições escolares, por essa forma particular de poder que é chamada de poder disciplinar.

Foucault (1989), na introdução de - *Os recursos para o bom adestramento* -¹⁴⁸, inicia citando Walhausen, que falava da *correta disciplina* como uma arte do *bom adestramento*. Diz-nos ele textualmente: “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (p. 153).

Essa análise sobre o que promove um dispositivo disciplinar, e não só sobre o que o mesmo proíbe, remete à discussão sobre a consideração produtiva ou positiva do exercício do poder assim expressa por Foucault (1989): “Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (p. 172). Acrescenta ainda o mesmo autor: “de modo geral, diria que a

¹⁴⁷

O texto original se encontra em espanhol. A tradução foi feita por mim.

¹⁴⁸

Capítulo II da *Disciplina*, terceira parte de *Vigiar e Punir* (1989).

proibição, o rechaço, longe de serem as formas essenciais adotadas pelo poder, não são senão seus limites extremos. As relações de poder são acima de tudo produtivas” (*id.* 2000, p. 156). O poder produz e, afirma ainda, Foucault (*apud* Morey, 2000): “[...] e produz o real, através de uma transformação técnica dos indivíduos que em nossa sociedade recebe o nome de normalização” (p. i).

Hunter (1996) também destaca dois deslocamentos na teoria de Foucault em relação às tradicionais teorias de poder, que merecem ser ainda referidos. O primeiro diz respeito ao espaço ocupado pelo Estado, como o ponto focal a partir do qual emana todo o poder; para Foucault, o poder está em todo lugar, ele vem de todos os lugares. Tal perspectiva, sem minimizar o papel do Estado como momento privilegiado de condensação de poder, permite analisar este mesmo Estado, incorporando uma analítica do poder que extravasa a pura noção repressiva. O segundo deslocamento, como os demais autores acima referidos vêm defendendo, é a própria ressignificação da noção: vê o poder como produtor de verdades, de conhecimento, com positividade ao contrário da tradição de vê-lo quase como sinônimo de sanção negativa.

A partir de tais considerações, passo a caracterizar os dispositivos pedagógicos utilizados pela instituição e selecionados para análise: as pastas da secretaria, os relatórios de avaliação e os Dossiês.

8.4.1 As pastas da secretaria – dando início ao processo de individualização dos/as alunos/as

[...] pelo registro permanente de dados [...] a escola vai gerando um campo de conhecimentos sobre os sujeitos, tornando-os descritíveis e analisáveis, mantendo-os na sua singularidade, vendo sua evolução, permitindo a estimação dos desvios da normalidade e a comparação entre uns e outros (Foucault, 1989, p. 169).

Em concordância com o enunciado de Foucault, Horst e Narodowski (1999) afirmam que a escola é o espaço privilegiado de individualização do sujeito/aluno, processo que começa no momento da matrícula com o preenchimento da ficha de inscrição pelos pais. Esse momento, além de confirmar o mecanismo de aliança família/escola - fator indispensável no funcionamento da instituição para os autores citados - permite o início formal da construção de um saber acerca das dimensões intelectuais, físicas, comportamentais e familiares dos/as

alunos/as e de sua evolução durante a totalidade de sua permanência na escola. “Saberes que ao serem devolvidos ao sujeito o constituem como indivíduo, constroem seu eu” (Varela, 1995, p. 45). Saberes esses que começam a ser registrados nas chamadas *pastas da secretaria* das escolas.

Das pastas examinadas constavam: a) *Fichas de inscrição*; b) *Ficha cadastral de aluno*; c) *Termo de matrícula*; d) *Esclarecimentos sobre o trabalho pedagógico da escola*.

As *Fichas de inscrição* continham dados de identificação dos estudantes (data de nascimento, endereço) e de seus pais (profissão, salário, número de dependentes, número de irmãos na escola), registros de ocorrências consideradas importantes e, em alguns casos, dados de relatórios de avaliação de anos anteriores¹⁴⁹. Destaco que no quesito *situação familiar* era solicitado que, em caso de pais separados, fosse informado com quem o/a aluno/a morava, o nome do/a responsável, a profissão e o salário do mesmo. Na *Ficha cadastral de aluno*, havia dados mais precisos sobre o estudante, sua família e seu histórico escolar. Discriminava-se, por exemplo, nessa ficha, a opção religiosa do/a aluno/a. No *Termo de matrícula*, documento firmado entre a escola e a família, esta declarava estar ciente do regimento da escola e, assumia, particularmente, o compromisso de participar de todas as atividades propostas, o que está configurado como essencial para a aprendizagem do/a aluno/a e a continuidade dos seus estudos. Estavam citados, no documento, O Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente para amparar esse último compromisso. Esse documento continha também informações sobre a obrigatoriedade da frequência, sobre medidas a serem tomadas em caso de acidente, sobre a necessidade de a família informar a escola em eventuais mudanças de endereço, bem como sobre a ocorrência de faltas e de atrasos do estudante. O documento intitulado *Esclarecimentos sobre o trabalho pedagógico da escola* informava a família, de forma sintética, acerca do projeto político pedagógico da instituição: sua organização por ciclos, as formas de progressão, o papel do Complexo Temático, dos Dossiês, dos relatórios de avaliação, bem como o horário de funcionamento da escola.

Nas referidas pastas, estavam ainda arquivadas, como já mencionei, ocorrências que a escola considerava significativas da vida de alguns estudantes. Havia registros de entrevistas com os/as alunos/as, ou com suas famílias, relatos de ocorrências nas quais os/as alunos/as estiveram envolvidos, feitos por algum membro da equipe diretiva e, ainda, relatórios de

¹⁴⁹ A análise de relatórios de anos anteriores, feito na Turma 3, não foi possível fazer na Turma 2, porque, nas pastas secretaria dessa turma, havia poucos dados de relatórios anteriores.

avaliação. É importante referir que todas as ocorrências registradas diziam respeito a problemas disciplinares notificados às famílias. Penso que tais registros correspondem a uma versão *light* do *livro de ocorrências* utilizado, em épocas anteriores, nas escolas chamadas de tradicionais e, ainda hoje, presente em tantas escolas e, também, ao chamado *livro de disciplina*, dispositivo disciplinar, referido por Horst e Narodowski (1999), como utilizado na realidade Argentina. Tal como apontam esses autores, as pastas funcionavam como um mecanismo de exame, que, cercado de suas técnicas documentárias, fazia de cada indivíduo um caso: “que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder” (Foucault, 1989, p. 170).

Como comenta Rose (1998): “O nascimento e a história dos saberes sobre a subjetividade e a intersubjetividade estão intrinsecamente ligados a programas que, a fim de governar os sujeitos, descobriram que precisam conhecê-los [...] o governo depende do conhecimento” (p. 36). Comenta também Rose (*ibid.*) que duas características são de importância particular para se governar uma população: inicialmente é necessário fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis; e, além disto, registros precisam se tornar quantificáveis para que se possa operar sobre eles. Acrescenta o autor:

[...] governar uma população exige conhecimento de um tipo diferente. Exige a transformação de certos fenômenos - tais como um nascimento, uma morte, um casamento, [...] o número de pessoas que vivem nesta ou naquela casa, seus tipos de trabalho, [...] riqueza ou pobreza – em materiais sobre os quais o cálculo político possa trabalhar. Isto é o cálculo depende de processos de ‘inscrição’, que traduzem o mundo em traços materiais: relatórios escritos, mapas, gráficos e, de forma proeminente, números (p. 37).

Creio ser importante destacar o papel da secretaria das escolas na viabilização de todo esse processo de registro e quantificação dos saberes coletados.

8.4.2 Os relatórios de avaliação – aparatos pedagógicos de objetivação e subjetivação

[...] este processo tão familiar do exame não põe em funcionamento, dentro de um só mecanismo, relações de poder que permitem obter e constituir saber? [...] O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos (Foucault, 1989, p. 165-166).

Os relatórios de avaliação são instrumentos elaborados pelas professoras de cada turma com a colaboração da equipe diretiva para informar aos estudantes e às suas famílias a situação dos mesmos na escola. São entregues no final do 1º e do 2º semestres para as famílias, sendo que uma cópia dos mesmos fica na pasta de cada aluno/a na secretaria. Tais relatórios podem ser vistos, como aponta Foucault (*apud* Dreyfus e Rabinow, 1995), atuando/operando sobre os estudantes como “modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos” (p. 231).

Os relatórios organizados em 2001 iniciavam referindo o Complexo Temático da escola, selecionado no início do ano letivo, após a denominada pesquisa sócio-antropológica feita na comunidade com a finalidade de embasar os trabalhos propostos durante o ano. Estavam organizados em quatro partes assim denominadas: a) *interações nas áreas de conhecimento*; b) *organização e a convivência do/a aluno/a na escola*; c) *compromisso da família com a escola*; e d) *freqüência nas diversas áreas do conhecimento*. No relatório do último semestre, havia ainda uma indicação da forma de progressão do aluno: *Progressão Simples (PS)*, *Progressão com Plano Didático de Apoio (PPDA)* e/ou *Progressão Sujeita à Avaliação Especializada (PSAE)*¹⁵⁰.

Na primeira parte – direcionada às *interações nas áreas de conhecimento* - estavam relacionados os trabalhos propostos pelas diferentes áreas do conhecimento e havia relatos sobre avanços e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Havia também referências a aspectos como: comprometimento ou não dos mesmos com as propostas da escola, que incluía referências ao tipo de interesse demonstrado, ao modo como realizavam as tarefas e a como se relacionavam com professoras e colegas.

Na segunda parte - *organização e a convivência do/a aluno/a na escola* – uma ficha contendo uma seqüência de itens para serem assinalados pelas professoras com *Sim* (), *Não* () e/ou *Às vezes* (), buscava sumariar as atitudes dos estudantes:

Quadro 5
Indicadores dos níveis de organização e convivência do/a aluno/a na escola

<input type="checkbox"/> respeita os professores e funcionários;
<input type="checkbox"/> relaciona-se bem com os colegas;
<input type="checkbox"/> usa adequadamente os espaços da escola;
<input type="checkbox"/> organiza-se para o início das atividades em aula;
<input type="checkbox"/> participa com interesse das atividades propostas;

¹⁵⁰ Em caso de Progressão Simples, o aluno/a prosseguirá normalmente seus estudos; no caso de Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio, o aluno/a que persistir com alguma dificuldade progride para o ano seguinte mediante a elaboração desse plano e acompanhamento do mesmo pelas suas futuras professoras. A Progressão Sujeita a uma Avaliação Especializada é para os casos de alunos/as que serão promovidos precisando de uma investigação mais especializada e de um plano de apoio que respeite suas necessidades especiais. Em geral são encaminhados para o L.A e ou para a S.I.R.

<input type="checkbox"/> respeita as regras e as combinações estabelecidas pelo grande grupo;
<input type="checkbox"/> apresenta as atividades solicitadas, de forma completa no prazo previsto;
<input type="checkbox"/> mantém seu material organizado e com capricho;
<input type="checkbox"/> preserva o material da escola;
<input type="checkbox"/> cumpre os horários da escola;
<input type="checkbox"/> é assíduo

Na terceira parte - *compromisso da família com a escola* – deveriam ser preenchidas com *Sim, Não e/ou Às vezes* informações que envolviam afirmativas do tipo: () a família compromete-se com as diferentes atividades da escola.

Na quarta parte do relatório - *freqüência nas diversas áreas do conhecimento* -, havia o registro das faltas dos/as alunos/as em todas as disciplinas escolares discriminadamente.

Os relatórios de avaliação da Turma 2, do 1º e 2º semestres de 2001, apresentavam ambos a mesma estrutura. Os do 1º semestre iniciavam assim: *No decorrer do primeiro semestre, tivemos como referência o Complexo Temático - Valores: Conflitos e Práticas Sociais - , buscando a construção dos conceitos vida, comunicação, comunidade, cultura, movimento, preconceito e educação*. Não foi possível perceber, nos documentos examinados e nos depoimentos colhidos, de que modo a programação escolar buscara dar conta de tais dimensões ao longo do 1º semestre.

Os relatórios do 2º semestre referiam, a partir do mesmo Complexo Temático, a intenção de buscar *sensibilizar os alunos para a vivência da cooperação, ajuda mútua, respeito, confiança em si mesmo, perseverança*. Também não encontrei referências e nem acompanhei situações de sala de aula que esclarecessem, ao menos de forma explícita, como se teria lidado com tais propósitos.

Não analisei os relatórios do 1º semestre da Turma 3 por não estarem na escola no final do ano¹⁵¹. Os do 2º semestre também iniciavam, tal como os da Turma 2, referindo que os conceitos trabalhados tinham sido abordados a partir do Complexo Temático selecionado pela escola e que as atividades desenvolvidas tinham tido como objetivo principal *levar o estudante a ampliar a sua capacidade de compreender-se e compreender o outro, reconhecendo e valorizando a realidade na qual está inserido e levando-o a perceber que esta pode ser transformada e enriquecida com suas contribuições e descobertas*. Não vi, também nesta turma, uma programação explícita voltada a dar conta de todos esses aspectos, embora tenha participado de situações, no final do ano, em momentos de avaliação informal

¹⁵¹ Fui informada que, em alguns casos, os ditos relatórios tinham ficado com as famílias.

da turma, sobre a situação da mesma e de cada aluno/a em particular, quando algumas dessas dimensões puderam ser experienciadas pelos estudantes, com a cumplicidade afetiva e competente da professora titular.

Foi em situações como as acima referidas que apareceram os conselhos dados pelas colegas para a aluna T. (aluna que veio de Canoas para morar com a avó, quase no fim do ano), alertando-a sobre *os riscos de seus namoros avançados*; a *valorização* da aluna V. feita pelo grupo (gordinha órfã que é criada pela bisavó, que tinha uma baixa auto-estima e para quem os colegas disseram quando a mesma se avaliou como uma pessoa chata: *tu só és chata quando tu queres!*¹⁵²); o reconhecimento da melhora de postura do aluno E. (o aluno que até o início do 2º semestre estava sempre *de mal com o mundo*), entre outras. Também merece ser destacado o clima agradável de convivência que foi se estabelecendo, no final do ano, nessa turma, após atividades como a venda coletiva de merenda para a realização de um passeio no barco *Cisne Branco*; os espaços mais frequentes de conversas e de trocas de confidências e, ainda, a organização e a realização da festa do *amigo secreto*.

Nas duas turmas, após a referência ao Complexo Temático, os relatórios avaliavam o grau de integração do/a aluno/a na turma, com as professoras e os/as colegas, bem como apresentavam alguns dados referentes ao grau de interesse, de participação e de execução das tarefas propostas, durante o semestre. Lá estava registrado, por exemplo, que:

o aluno E, da Turma 3, apresentou muitos avanços ao longo do semestre; a aluna J. apresentou poucos avanços devido a sua dificuldade de concentrar-se e ao seu desinteresse pelas atividades; a aluna T., embora não demonstre dificuldades de aprendizagem, apresentou alguma dificuldade de adaptação aos princípios de convivência da escola e da turma, [...] muito inquieta, mal humorada, relacionamento cheio de atritos com os colegas. E, ainda: a aluna V. apresentou alguns avanços [...] poderia ter crescido muito mais, pois não apresenta grandes dificuldades cognitivas. O que a prejudica é a sua enorme desorganização¹⁵³.

Nesses relatórios intercalavam-se avaliações de aprendizagens de *conteúdos*¹⁵⁴, com aspectos de comportamento e atitudes; referiam, também, em alguns casos, além do grau de interesse e de participação, o grau de dependência da professora, como pode ser exemplificado na avaliação dos seguintes estudantes da Turma 2:

¹⁵² Fato acontecido durante a observação feita na Turma 3 em 22/11.

¹⁵³ Esta aluna é a que foi abandonada pela mãe ao nascer e como a avó não quis assumi-la foi criada pela bisavó. Os pais morreram num acidente. Será *desorganização* a palavra mais adequada para defini-la?

¹⁵⁴ Aprendizagem de conteúdos é a forma como nas escolas é referida a aprendizagem das matérias escolares clássicas.

O aluno A.G: em Educação Física seu comportamento é motivo de desavença com a turma [...] suas brincadeiras demonstram agressividade. Tem dificuldade de respeitar as regras combinadas; as alunas A P. e C.: em Estudos Sociais [...] falta comprometimento com a aprendizagem, [apresentam] conduta inadequada.

Nos relatórios também eram destacados os *avanços* e as *dificuldades* de cada estudante, de forma mais detalhada, em cada área de conhecimento. Eram descritas, por exemplo, a situação do/a aluno/a em relação à capacidade de leitura, de interpretação dos textos lidos e ouvidos, de escrita, no campo numérico e em estudos referentes às áreas de Ciências Naturais e Sociais, como pode ser conferido nos seguintes depoimentos, sobre alunos/as da Turma 2:

J.L.: o aluno compreende o que é lido oralmente, mas não o texto escrito; P. : a aluna não consegue interpretar textos. Consegue quando ouve uma história; Je.: aprecia atividades que envolvem raciocínio lógico-matemático. Resolve bem operações. [...] tem resistência para escrever.

Referiam, ainda, os relatórios, o desempenho dos estudantes nas aulas de Teatro, como personagens e como platéia, e, também, em Língua Estrangeira. Explicitavam o desenvolvimento e o envolvimento do/a aluno/a em Educação Física, em relação às aulas teóricas e às práticas, ao desenvolvimento motor e à preferência por jogos e exercícios. Referiam também, na área de Artes Plásticas, os trabalhos realizados e as habilidades artísticas desenvolvidas, como nos comentários:

D. W. - o destaque foram seus desenhos - demonstra um grande domínio da figura humana - e suas dificuldades nas aulas de Educação Física¹⁵⁵. A aluna F. - em Artes demonstrou interesse por detalhes nas composições; [apresentou] capacidade de observação e registro; teve dificuldades nas dobraduras, no recorte e na colagem, bem como no entendimento das propostas. O aluno Je.- [...] fez bons trabalhos, inclusive sobre a obra de Portinari. A aluna P. C. - realizou com perfeição as colagens e as pinturas. Não fez a história em quadrinhos.

Na segunda parte do relatório - referente ao comportamento e à organização dos alunos e alunas na escola e na sala de aula, avaliados/as através dos itens listados no Quadro 5 –, as avaliações eram, em geral, bastante negativas, como pode ser observado nos registros:

J. L.: [o aluno veio para a escola com um histórico de muitas repetências e apresentando dificuldades cognitivas e de relacionamento]. Em 2001

¹⁵⁵ Trata-se do aluno cuja mãe parece ser alcoólatra. É o primeiro aluno a ser destacado em Artes. O aluno não tinha Dossiê, os seus trabalhos estavam numa pasta toda desenhada com bonitos passarinhos feitos por ele.

apresentou alguns avanços em aprendizagens. O fato de preferir brincar, de envolver-se em atritos prejudicou a sua evolução. Demonstrou pouco interesse, dispersivo, perturbando a sala de aula. Reconhece a importância das normas de convivência, mas necessita da intervenção constante do adulto para vivenciá-las. Em relação aos níveis de *organização e convivência na escola* foi avaliado na maioria dos itens com *não*.

J.: a aluna apresentou resistência para cumprir as combinações, envolvendo-se em conflitos com colegas e professoras. Foi resistente para realizar as atividades: apresentou algumas realizações e muitas omissões, o que dificultou sua avaliação. Em relação à *organização e convivência na escola*, foi avaliada na maioria dos itens com *não*.

O registro das minhas observações feita no dia 31/10 nesta turma (em anexo) exemplifica melhor tais avaliações:

Em 31/10 havia no quadro da sala da Turma 2 um cronograma das atividades do dia. [...] Novo era o desenho de um *Arco Íris*, que ilustrava o texto que estava sendo estudado. O texto me pareceu muito longo. [...] O aluno R. (um aluno mais velho do que os outros) pediu-me para ler com ele as questões. Só assim conseguiu entender, assim mesmo parcialmente, o proposto. Apresentava muito esforço. Era um dos poucos que estava fazendo o que havia sido proposto.

E, ainda consta do registro, naquele mesmo dia:

Após o recreio uma parte da turma foi para o L.A., e a professora fez um grupo único com os/as demais. [...] Naquele dia a aluna A. P. (que só tem 12 anos), menina alegre, risonha, estava de salto alto, brincando/brigando com o aluno D.W. A aluna J. (mulatinha, bonita, de trancinhas, que parece ter tido problemas com o padrasto), a qual andava sempre com a A.P., parecia estressada, não estava trabalhando. Alguns corriam pela sala. Outros entravam e saíam da aula. Não se instalou, naquele período, um clima de trabalho.

Em relação à participação da família em termos de comparecimento para receber os Dossiês, de devolução das avaliações dos alunos e alunas – o *ver pelo olhar da família* – e de atendimento às solicitações da escola, feita na terceira parte do relatório, as famílias, em muitos dos casos examinados, não tinham correspondido adequadamente a tais solicitações, o que pode ser constatado pelas avaliações não devolvidas ou devolvidas em branco e pelo não comparecimento, de muitas delas, para o recebimento dos Dossiês nas reuniões trimestrais. Em relação à frequência, avaliada no final do relatório, a maioria dos estudantes não apresentou maiores problemas. Merece ser comentado que nos relatórios referentes ao 2º semestre, elaborados no final do ano, na maioria dos casos, era comentada a evolução *positiva*

em termos de aprendizagens e conduta do/a aluno/a, em relação ao início do ano, mesmo que tal evolução não tivesse ocorrido em todas as dimensões avaliadas e desejadas.

Ocorre-me que tal fato possa ser atribuído não só ao desenvolvimento que crianças e jovens sofrem naturalmente - ao longo de um ano de convívio com seus pares, com a mediação de suas professoras, respaldadas pelo planejamento pedagógico da instituição – como também ao fato de a avaliação positiva, com a minimização das dificuldades, ser coerente com a intenção de valorizar os avanços dos estudantes e justificar suas promoções, de acordo com as diretrizes do projeto mais amplo da rede municipal.

8.4.3 Os Dossiês – a materialização do dispositivo “aliança escola-família”

A educação [...], a partir do pensamento comeniano, implica uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar, e entre as duas instituições se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele (Narodowski, 2001, p. 50).

A necessidade de a escola assumir a educação das crianças, como defendida por Comenius, prendia-se ao fato da necessidade de tal empreendimento ser entregue a *experts*, tendo em vista viabilizar a utopia comeniana – a pansofia – , pois, se todos têm de saber tudo, pretendendo, com isso, unificar e democratizar os saberes, então a educação não será uma questão de decisão pessoal que compete ao seio da família. Acrescenta Narodowski (2001) a respeito da proposta comeniana: “a decisão sobre a educação não é especificamente uma questão paterna; ao contrário, para ser efetivada, a educação requer o entendimento, pelo menos tácito, de que esse é um assunto para professores” (p. 50). E, como, comenta ainda o mesmo autor (*ibid*): “Conseqüentemente, a educação escolar só pode se desenvolver, de modo harmonioso, sob o acordo tácito entre pais e professores acerca das responsabilidades que correspondem a cada um, dentro dessa divisão de funções” (p.52). É preciso que os pais cedam - a partir de um contrato implícito que aceita a legitimidade do saber dos professores – seus direitos sobre o corpo de seus filhos. Como comenta ainda Narodowski (2001), a aliança escola-família entra no discurso comeniano garantindo o cumprimento do ideal pansófico em todas as suas possibilidades. Para o mesmo autor Comenius inicia a Modernidade pedagógica prefigurando, pela primeira vez, o pacto escola-família sem o qual a escolaridade não seria viável.

Os Dossiês, referidos neste trabalho como a *materialização do dispositivo “aliança escola-família”*, são documentos organizados pelas professoras de cada turma com a participação de membros da equipe diretiva para serem entregues e analisados pelas famílias trimestralmente. No final do ano, as famílias dos estudantes que são aprovados sem restrições, com *Progressão Simples (PS)*, levam os Dossiês para casa após reunião com a professora. Os aprovados com *Progressão com Plano Didático de Apoio (PPDA)* e com *Progressão Após Avaliação Especializada (PSAE)* deixam seus Dossiês na escola, após exame da família, para orientação dos trabalhos no ano seguinte¹⁵⁶.

Os Dossiês examinados continham:

- uma *Carta aos Pais*;
- uma *Avaliação da Turma como um Todo*;
- uma *Auto Avaliação dos/as alunos/as*;
- um documento de avaliação da família chamado *Ver pelo olhar da família*;
- a *avaliação do Dossiê feita pelo/aaluno/a*;
- alguns *trabalhos de aula, e*
- os *trabalhos e as avaliações do Laboratório de Aprendizagem (L.A)* no caso de alunos/as usuários/as do mesmo.

É importante destacar que os Dossiês das TPs analisados (17 da Turma 2 e 4 da Turma 3) estavam quase todos muito incompletos: não continham todas as auto-avaliações propostas, apresentavam poucos dos trabalhos realizados e algumas vezes esses mesmos trabalhos estavam em branco. Constatei, também, que entre os trabalhos apresentados, muitos tinham problemas de redação, sendo alguns dos textos escritos pelos alunos e alunas ininteligíveis.

A Carta aos Pais

[...] o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário
 [...] os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária (Foucault, 1989, p. 168).

A *Carta aos Pais* era o documento introdutório do Dossiê. Estava assinada pela equipe pedagógica e pelas professoras da turma. Por ela, a família era informada de que o Dossiê continha trabalhos realizados nas diversas áreas do conhecimento no trimestre, tendo em vista o Complexo Temático selecionado e trabalhos feitos no Laboratório de Aprendizagem (L. A.) pelos estudantes que dele participavam. Informava que a *Avaliação da Turma como um Todo* tinha tido a participação dos alunos e alunas, das professoras, da orientadora educacional, da

¹⁵⁶

O significado de cada uma dessas promoções encontra-se explicitado em uma nota anterior.

supervisora escolar, de uma mãe representante da turma e da direção. Informava ainda que a *auto-avaliação* era coordenada pela orientadora educacional e que a *avaliação do Dossiê* – prática iniciada no ano de 2001 - era feita pelo próprio aluno ou aluna¹⁵⁷. Tais documentos podem ser vistos como o *sistema de registro intenso e de acumulação documentária* referido acima por Foucault (1989) e concebidos por ele “como uma peça essencial nas engrenagens das disciplinas” (p. 168).

A Avaliação da turma como um todo - as Turmas 2 e 3

Graças a todo este aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável [...] para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular [...] e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, [...] a estimação dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa ‘população’ (Foucault, 1989, p. 169).

Esta modalidade de avaliação das turmas, realizada trimestralmente no momento dos Conselhos de Classe, juntamente com os relatórios de avaliação acima analisados, corresponde às práticas referidas por Foucault (1989), que permitem a constituição dos indivíduos na sua singularidade e ao mesmo tempo viabilizam a constituição de um sistema comparativo que possibilita a descrição de grupos, a estimação dos desvios dos diferentes indivíduos e sua distribuição numa população.

Essa prática avaliativa contava com a participação dos alunos e alunas, das professoras, da equipe diretiva e de uma mãe representante da turma. O objetivo enunciado era o de destacar os aspectos positivos e os negativos percebidos na turma, bem como os encaminhamentos coletivamente decididos. O registro das discussões, das análises efetuadas e dos encaminhamentos, em geral, era sintetizado pela supervisora da turma, em parceria com as professoras titular e itinerante. Depois, o mesmo era digitado, reproduzido e incorporado ao Dossiê de cada estudante.

Na primeira *Avaliação da Turma como um todo* da Turma 2, no final de maio, foi registrada a retomada das expectativas da turma para o ano de 2001. A turma esperava *amizade, tolerância, paz, carinho, aprendizagem* e [aprender] *cantos em espanhol e italiano*. Afirmaram, ainda, querer: *aprender a ler, a escrever e a fazer cálculos*. Comprometeram-se a

¹⁵⁷ É necessário referir que tal avaliação não ocorreu nas TPs estudadas em 2001. Creio que não houve tranquilidade suficiente, naquelas turmas, nos últimos dias de aula para tal procedimento.

estudar, a se esforçar, a não brincar fora de hora, a comparecer e permanecer na aula, respeitando os colegas, funcionários e professoras. As professoras registraram estar contentes com o coletivo da turma. Informaram já ter ocorrido duas progressões de alunos/as (encaminhamento para as turmas dos Ciclos) e afirmaram que logo outras poderiam ocorrer. Foi enfatizado que os/as *alunos/as precisam acreditar em si, trabalhar e estudar para avançar, pois cada um tem o seu tempo.* A mãe representante declarou esperar que os/as *alunos/as se desenvolvessem e que participassem das aulas de Educação Física*¹⁵⁸.

Na avaliação do II trimestre, realizada em fins de agosto, foi questionada a situação da turma em relação ao I trimestre. Os/as alunos/as declararam que a turma *ainda não estava bem; que muitos estudantes perturbavam e não deixavam os outros aprender e que alguns tinham dificuldade de cumprir as combinações.* Questionados pela supervisora e pelas professoras sobre o que cada um poderia fazer para a turma render mais e para que pudessem aprender, responderam: *comprometer-se, respeitar o outro, cumprir com a palavra, realizar todas as tarefas sem incomodar, parar de conversar e, por último (!), ler e estudar mais.* Ainda afirmaram, conforme registros nos Dossiês, *ter saudades da Educação Física no pátio e, também, dos passeios.* Os pronunciamentos das professoras faziam referência à necessidade de os estudantes colocarem em prática o que havia sido verbalizado, ou seja, *agir e não só prometer. Precisam se respeitar (seu corpo/material) para poder respeitar as pessoas que convivem com eles. São capazes, porém estão desperdiçando as oportunidades que estão tendo. Demonstram ter medo de progredir, de avançar.*

Na III avaliação, feita em novembro, no primeiro momento, os/as alunos/as listaram as coisas boas acontecidas em 2001:

o estudo dos cavalos; o plantio com a professora J; a música no recreio; a visita à estação de tratamento da água no bairro Moinhos de Vento e à piscina da Academia da Figueira; o aniversário da professora titular; os quebra-cabeças em Espanhol; os passeios na comunidade para realizar os esboços dos trabalhos de Arte; o trabalho na computação; a [volta da] Educação Física no pátio; as peças de teatro e a música sinalizada. Falaram ainda que haviam aprendido: contas de adição, de subtração, de multiplicação, de divisão, a escrever textos, ler e entrar na Internet.

Consta que no segundo momento, a orientadora explicara aos/as alunos/as como seriam enturmados/as em 2002, comentando que estavam, ainda, sendo definidos os melhores

¹⁵⁸ Por problemas de conduta, a Turma 2 não estava tendo aula de Educação Física no pátio. Só voltou a ter as aulas no pátio em outubro, segundo os registros consultados.

lugares para cada um deles. Constava, também, no documento examinado, o comentário da professora titular sobre os alunos *estarem mais organizados e haverem demonstrado conhecimento do local onde vivem*. Além dessas características da turma, estavam lá registradas as suas dificuldades, como a necessidade que tinham de uma atenção especial, da presença da professora ao lado de muitos deles para entenderem as tarefas propostas, por exemplo. Também havia referência à dificuldade das professoras conseguirem que os estudantes realizassem as atividades propostas e a constatação de que os mesmos não tinham aproveitado tudo o que poderiam por não terem se comprometido com os trabalhos. Estava registrado, ainda, que nas aulas de Educação Física ocorreram muitas dificuldades para trabalhar no pátio e também na sala de aula, devido às constantes mudanças de interesse do grupo. O trabalho nas aulas de Espanhol também foi considerado difícil, embora tenham sido propostos para estudo, naquelas aulas, temas como *as plantas*, – projeto principal de trabalho da turma - segundo contêm os registros. Em Artes Plásticas, o trabalho sobre a *observação das plantas existentes no bairro* foi considerado muito bom.

Os/as alunos/as da Turma 3, na I *Avaliação da turma com um todo*, no final de maio, segundo os registros, foram assim questionados/as: *Qual a contribuição que tu podes dar para melhorar a tua aprendizagem e a dos colegas?*. As respostas registradas foram:

ter atitudes adequadas em sala de aula; ser mais responsável e amigo; respeitar as professoras e colegas; aprender mais matemática; faltar menos e ficar quieto; leituras; fazer os temas e usar sempre os óculos (esse foi o propósito da aluna J., que havia recebido óculos da SMED no primeiro semestre e que embora tivesse grave deficiência visual não os usava).

Ao responderem o que fariam para garantir o cumprimento dessas promessas, consta terem dito: *prestar atenção; estudar mais em casa; vir sempre ao Laboratório de Aprendizagem; fazer os trabalhos; parar de brincar e colocar apelidos nos colegas e, também, parar de conversar*. Afirmaram, ainda, referindo-se ao final do trimestre, considerarem importante progredir [ir para uma Turma dos Ciclos]. Já as professoras disseram: *a turma desde o início evoluiu, é pequena, com possibilidade de trabalhos diferenciados. Às vezes o trabalho se torna muito agitado, [...] pegam alguns colegas para 'Cristo', dizendo coisas maldosas*. Acrescentaram: *para aprender é muito importante o relacionamento*. Havia, também, nesse documento de avaliação, um destaque para o investimento que vem sendo feito pela escola nessa turma. É importante registrar, em relação à grande maioria de respostas dadas pelos estudantes, como as mesmas parecem se adequar ao

que é esperado que os mesmos digam. É também digno de ser salientado como é forte entre os estudantes a idéia de que é preciso ficar quieto, brincar menos e não conversar para aprender mais e ser promovido, aspectos que também parecem coincidir com as opiniões tantas vezes enunciadas pelas professoras.

Na II avaliação realizada em agosto, segundo os registros, o grupo de professoras e alunos/as, a partir de uma proposta das professoras da turma, levantou os pontos positivos e os negativos do período, em termos de aprendizagens e posturas, bem como definiu os encaminhamentos a serem feitos. Entre os pontos positivos destacaram:

[os estudantes] estão aprendendo mais nas aulas de matemática; os assuntos são bons nas aulas de filosofia; melhoraram nas aprendizagens; as aulas de Educação Física (vôlei e handebol); as progressões que ocorrem na escola por ciclos; a melhora na organização da turma, a frequência e o relacionamento com as professoras e os momentos [de trabalho] com as outras turmas.

Entre os pontos negativos disseram que:

às vezes [os estudantes] não se interessam pelas atividades; a sala é pequena; quando está calor, ficam desanimados; falta de atenção; faltas no Laboratório de Aprendizagem; pouca tolerância com os/as colegas e as críticas; continuam colocando apelidos; atitudes; não aceitar as diferenças dos colegas.

Os encaminhamentos aprovados foram:

participar das aulas com mais interesse; acreditar mais em si mesmo; não faltar ao Laboratório de Aprendizagem; afixar o horário do Laboratório na sala de aula; evitar riscos nas mesas; esforçar-se para progredir; cumprir a palavra, respeitar as diferenças; aceitar a intervenção e a crítica dos professores; organização do material; valorizar a si, à professora e a tudo que a escola oferece.

Na avaliação do final do ano, os/as alunos/as dessa turma responderam coletivamente a três questionamentos. O primeiro era: *Aproveitaste os momentos de aprendizagem oportunizados pela escola? O que deixaste de fazer?* Entre as respostas constavam: *deixei de lado as leituras na biblioteca; não terminei todas as atividades; deixei de prestar atenção e não aproveitei as aulas de Espanhol e Francês.* Frente ao segundo questionamento *Que valores trabalhados e praticados na escola tu levas para a vida? Praticaste na escola?* algumas respostas referiram: *amizade, responsabilidade, respeito, tolerância com os outros e*

ser mais solidário. E, frente ao terceiro - *O que aprendeste este ano?* - responderam que *haviam aprendido várias coisas, que aquele ano tinha sido melhor, pois a professora tinha podido acompanhar mais as dificuldades de cada um e dar mais atenção aos alunos e alunas*. As professoras registraram uma grande melhora em relação às atitudes e ao comprometimento de alguns, enquanto outros precisavam interessar-se mais e melhorar seu relacionamento e integração com os/as colegas. Reafirmaram que a turma, no decorrer do ano, foi crescendo bastante nas aprendizagens e que o trabalho estava *muito legal*.

A prática pedagógica de avaliação coletiva das turmas de alunos/as, a chamada *Avaliação da turma como um todo*, enfatizando o processo individualizador dos indivíduos em processo de avaliação e, simultaneamente, enquadrando os estudantes em diferentes grupos, vai ao encontro da reflexão de Bujes (2001) sobre a governamentalização da infância. A autora retoma a discussão do caráter individualizador da sociedade moderna e de suas práticas, apontado tantas vezes por Foucault¹⁵⁹, para quem os grandes instrumentos disciplinares – a vigilância, a sanção normalizadora e o exame - têm como finalidade máxima produzir o indivíduo. Ela destaca o quanto Foucault avançou nessa discussão ao mostrar que a *individualização* ocorre num duplo movimento com a *homogeneização*, em movimentos que se dão de forma simultânea. Diz ainda, (*ibid.*): “

o que as instituições colocam em operação são práticas constantes de observação e de exame, tornando a criança como um objeto que pode ser descrito, mensurado, comparado a outras e são essas mesmas práticas que permitem classificá-la e normalizá-la, localizá-la em diferentes grupos” (p. 83).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são instrumentos de normalização, entendendo-se a norma (no sentido explicitado por Ewald, 1993) como uma medida que torna comparável e individualiza num mesmo mecanismo. Examinando, a seguir, algumas práticas de auto-avaliação, empreendidas nas turmas que estudei.

A auto-avaliação

Na mesma medida em que proliferam ocasiões nas quais as pessoas (sujeitos comuns ou celebridades) são convidadas a expor as mazelas de sua privacidade[...] multiplicam-se as “respostas” aos conflitos aí confessados:.

¹⁵⁹ A autora destaca que tais análises já tinham sido feitas antes de Foucault, por Durkeim, Weber e Marx (*ibid.*)

na voz de um sem número de *experts*: psicólogos, psicanalistas, orientadores educacionais, médicos [...] comunicadores [...] - toda uma gama de conselheiros do corpo e da alma – dedicam-se a comunicar os novos saberes que nos diferentes ambientes se produzem. São dois tipos de texto - dos que se confessam e dos que interpretam as confissões, a partir de um certo campo de conhecimento - , em que sobressai um discurso sobre a sexualidade, sobre a intimidade amorosa, sobre as relações afetivas, sobre o uso que as pessoas fazem do seu corpo (Rosa Fischer 1999, p. 56).

Gostaria de destacar que, nos meus contatos com as instituições escolares como orientadora de estágios, a dupla produção de textos – dos que se confessam e dos que interpretam as confissões -, referida por Fischer (1999) e tão presente em diferentes espaços na mídia atualmente, não me parece ter chegado de forma generalizada ao recinto das escolas. Quando os alunos e alunas são instados a se auto-avaliarem - o que não me parece, também, ser uma prática generalizada na maioria das escolas com as quais tenho interagido nos últimos anos¹⁶⁰ - embora esta prática tenha sido proposta na escola em estudo em todas as avaliações trimestrais analisadas - tais instrumentos avaliativos não costumam ser sistematicamente retomados/interpretados pelos adultos seja como parte da proposta pedagógica, seja como parte do processo constitutivo do sujeito/aluno.

O que costumeiramente parece-me ocorrer é que as fichas são preenchidas, anexadas aos Dossiês e, quando os mesmos são devolvidos pelas famílias, são guardadas junto com os Dossiês nas pastas da secretaria ou no Serviço de Supervisão Pedagógica. É importante acrescentar que em muitos dos Dossiês analisados nesse meu estudo não havia fichas de avaliação respondidas, o que me leva a pensar que a escola, embora planeje e proponha tal prática em todas as avaliações trimestrais, no momento dos Conselhos de Classe, aceita que alguns alunos/as deixem de realizá-la, o que me parece demonstrar que a prática de auto-avaliação na instituição – a relação reflexiva do ser humano consigo mesmo de que nos fala Larrosa (1994), embora prevista e desejada, não é uma prioridade.

Merece também ser destacado que as auto-avaliações propostas ao longo do ano tiveram sempre um caráter bastante dirigido. Os estudantes eram solicitados a avaliar sua atuação, preenchendo pequenos espaços em branco, o que lhes dava pouca chance de dizer outras coisas além do que era esperado. Os aspectos avaliados, na grande maioria das vezes, diziam respeito à confecção dos trabalhos, à organização do material e ao respeito às normas

¹⁶⁰ Em função do meu trabalho no Curso de Pedagogia, em especial no acompanhamento das alunas nos campos de estágio, em assessorias a escolas da rede pública e em cursos de extensão, tal contato tem sido freqüente.

de convivência da turma e da escola. Havia questões em todas as avaliações, especificamente sobre comportamentos no recreio e no refeitório, sobre as brigas e as reações dos alunos e alunas quando provocados/as por outros estudantes. Era-lhes perguntado, por exemplo, se neste último caso conversavam com os “desafetos”, chamavam a professora ou qual atitude tomavam. É interessante referir os depoimentos da aluna J e do aluno R, sobre seus comportamentos no recreio e no refeitório. Disse J: [no recreio] *costumo brigar um pouco [...] quando alguém me provoca, eu chamo a prof.*; R. (o aluno mais velho, esforçado e com muitas dificuldades de aprendizagem) manifestou-se de forma oposta: *no recreio me porto bem porque costumo ficar sentado. [...] No refeitório sou ruim. [...] Quando alguém me provoca eu calo a boca*¹⁶¹.

Argüida sobre a validade do caráter dirigido das auto-avaliações e sobre o fato das propostas terem sido apresentadas algumas vezes através de textos com lacunas para serem preenchidas, o que aumentaria as chances das respostas estarem sendo induzidas, uma das professoras respondeu-me que tal fato era intencional, pois eram aquelas as questões que elas gostariam que fossem pensadas. Tal objetivo parece ter sido atingido em algumas auto-avaliações, como as abaixo transcritas:

C. L. (Turma 2) - eu fasso [faço] os trabalhos, [...]. tema de casa eu fazia, gosto mais de matemática: consigo acabar mais rápido. No recreio, me comporto bem, no refeitório também. Quando alguém me provoca eu tento me contro lar [controlar]. Assim eu respeito as combinações da turma e da escola.

Sobre os trabalhos de casa, avalia-se assim a J.(Turma 2): *divez icândoeu fazinha* (de vez em quando eu fazia). Na auto-avaliação do 1º semestre o aluno E., da Turma 3, (o que era conhecido como mal-humorado), no item referente à contribuição para melhorar, escreveu: *respeitar as professoras [...] também os colegas*. É interessante o comentário deste mesmo aluno na auto-avaliação do III trimestre:

este ano aprendi muito mais, pois no ano passado não gostava da professora. [Devo] Procurar não “estourar” tão fácil. Como aluno sou “mais ou menos”. [...] Se a professora me respeita, eu respeito ela, os funcionários e os colegas também.

¹⁶¹ Esse comportamento *acovardado* será o contraponto desejado ao comportamento agressivo de tantos outros adolescentes ?

Considero importante destacar, também, que nas turmas analisadas as atividades de *auto-avaliação* foram propostas de diferentes formas, nas avaliações trimestrais realizadas, ao longo do ano. Tais práticas, organizadas em geral pela orientadora educacional, previam o preenchimento individual de fichas pelos estudantes, sendo explicitado que essas visavam a levá-los a refletirem sobre seus *desempenhos* e *atitudes* em cada trimestre. A proposta no II trimestre para a Turma 2, por exemplo, pedia que os/as alunos/as respondessem com *sim* ou *não*, às seguintes questões:

Quadro 6
Auto-avaliação - Turma 2 - II Trimestre

Organizo meu material ()
Faço as atividades ()
Participo ()
Respeito ()
Sei ouvir ()
Atendo solicitações ()
Trabalho em grupo ()
Colaboro com a limpeza ()
Cumpro as regras da turma ()
No recreio evito confrontos ()
Conheço e respeito os Princípios de Convivência da escola ()
Como tu aprendes melhor (de que jeito)? ¹⁶²

É importante registrar que nessa listagem havia apenas uma questão referente aos chamados *conteúdos* – a última –, sendo as outras doze questões referentes a comportamentos, posturas, organização, higiene e ao cumprimento de ordens. Em suma, como já tantas vezes foi comentado ao longo desse trabalho, e, também, como foi referido por Bujes (2001), eram privilegiadas “as práticas institucionais em que as marcas mais salientes eram as da submissão, do silêncio e da ordem” (p. 4).

Já a *auto-avaliação* proposta no III trimestre para a mesma turma, incluía frases para serem completadas, tratando também de execução de trabalhos, de temas de casa e, ainda, de relacionamentos, posturas no recreio, no refeitório e em situações de conflitos e brigas. Mais uma vez, apenas uma dessas frases referia-se ao que mais haviam gostado de aprender e pedia a justificativa da resposta.

¹⁶²

Neste item era esperada uma resposta por extenso por parte dos/as alunos/as.

Para a Turma 3, as propostas de auto-avaliação no final do ano também foram feitas através de perguntas: a) *citar as aprendizagens mais interessantes e as dificuldades* b) *analisar o processo de avaliação da escola e os relacionamentos*. Em um outro momento de auto-avaliação, foi questionado: *tendo em vista os trabalhos realizados, que tipo de aluno te consideras? (responsável, disciplinado, comprometido, etc)*. E, *como estão teus trabalhos? (completos, caprichados, sujos, amassados, etc?)*. Nas propostas de auto-avaliação dessa turma, também merece ser comentado o fato de aparecer, ao lado de uma questão relativa às aprendizagens consideradas interessantes e às dificuldades sentidas pelos/as alunos/as, a sempre presente preocupação com os relacionamentos e com a organização, capricho e limpeza dos trabalhos, como nas demais turmas analisadas, tanto nas Turmas de Progressão como nas turmas regulares dos ciclos.

Cabe salientar que esse mesmo tipo de preocupação já estava presente em auto-avaliações propostas em anos anteriores, como em 1999 e 2000, às quais, também, tive possibilidade de examinar. Transcrevo um conjunto de orientações presente em uma das modalidades de auto-avaliação então proposta, onde era solicitado aos estudantes que respondessem com, *sim, não* ou *às vezes*, a questões relativas a comportamentos/posturas:

a) na chegada na escola: *consigo ficar na fila, esperando a professora e subo as escadas devagar;*

b) na sala de aula: *faço meus trabalhos no meu grupo, cuido do material da sala, trago o meu material, respeito meu colega, respeito a minha vez de falar, participo de todas as atividades na sala de aula; na educação física e na música, sempre faço os temas de casa, pergunto quando não entendo;*

c) no recreio: *não brigo, brinco sem me machucar, sem brigar;*

d) no refeitório: *lancho sem brigar; respeito as funcionárias;* e

e) na escola: *cuido da minha escola, não risco na classe, deixo o chão limpo no final da aula.*

É também interessante observar como uma avaliação menos dirigida, efetuada também em 1999, com perguntas abertas como: *o que foi difícil?* E *o que foi fácil?* permitiu aos/às alunos/as responderem mais livremente sobre suas dificuldades e seus acertos. Os/as alunos/as afirmaram ser difícil: *fazer letra emendada, atacar na goleira, ler, escrever, jogar basquete, futebol e pular corda*. E consideraram fácil: *pular corda, andar de pé de lata, de perna de pau, desenhar, completar as letras, contar, desenho de números*. É interessante detectar como

nessas respostas os chamados conteúdos são alinhados pelos/as alunos/as ao que normalmente é referido na escola como “habilidades motoras” e “atividades recreativas”, o que parece demonstrar que para os/as alunos/as tudo isso supõe aprendizagem, dificuldades e têm significados semelhantes. É forçoso concluir que, ao limitar/direcionar as respostas, limita-se o que pode e o que não pode ser dito sobre a ação escolar o que termina determinando, a mais longo prazo, o que é e o que não é tema escolar.

Tais considerações têm relação com o que Larrosa (1994), referindo-se às práticas de “educação moral” – entre as quais as atividades de auto-avaliação analisadas podem ser enquadradas - argumenta:

[...] nessa [tipo de] atividade não há um texto anterior. O discurso pedagógico é basicamente interrogativo e regulativo. Há apenas um conjunto de perguntas dirigidas a fazer com que as crianças produzam seus próprios textos de identidade. Mas não se pode dizer qualquer coisa, nem dizê-la de qualquer maneira. [...] O que as crianças aprendem aí é uma gramática para a auto-interpretação e para a expressão do eu e uma gramática para a interrogação pessoal do outro. Em geral, uma gramática para a interrogação e a expressão do eu. Aprendendo os princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constróem uma experiência de si. A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança. O dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores (p. 46-47).

O mesmo autor ainda comenta que o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. É dessa forma que atuam os processos auto-avaliativos. As perguntas que os/as professores/as fazem nas práticas escolares, seus comentários sobre o que os/as alunos/as dizem, as generalizações de histórias singulares, contadas e repetidas, terminam estabelecendo, regulando e modificando o significado das histórias pessoais que se produzem, ou, dito de outro modo, realizam “certas operações sobre a experiência de si dos/as alunos/as na medida em que essa experiência estava constituída, tanto no vocabulário e na trama dos relatos que contavam, quanto na maneira de contá-los” (*ibid.*, p. 48). A questão que me coloco é se nas escolas está sendo dado esse espaço, de uma forma significativa, para que as crianças e jovens realizem “essas operações sobre as experiências de si” de que fala Larrosa, o que hoje me parece ocorrer, de forma mais freqüente, apenas, em algumas etapas da Educação Infantil nas chamadas “rodinhas de convivência”, e, assim mesmo, apenas em algumas escolas. A escola para as crianças mais velhas e para os jovens continua sendo, na maioria das vezes, o espaço para a escuta e para a escrita dos chamados saberes escolares transmitidos pela professora e/ou pelo

livro texto. O espaço para a oralidade, para falar e falar de si, como objetivo a ser proposto, ainda não me parece ter sido priorizado como tal.

O texto de Rosa M. H. Silveira (2001): *Oralidade merece ser um saber escolar?* corrobora esse ponto de vista, ao afirmar:

Embora em nossas vidas os eventos de oralidade sejam muitíssimos mais freqüentes do que os de leitura e escrita, a língua escrita é mais privilegiada, mais digna de “fé” [...], de tal forma que ela vêm a representar – em termos de modalidade lingüística – aquilo que deve ser trabalhado na escola (p. 118).

O Ver pelo olhar da família

Esse dispositivo de aliança [escola/família] se anuncia [...] já nas obras de La Salle ou Démia (*apud* Narodowski, 1995). Em seus textos pedagógicos, observa-se uma tendência a assegurar o dispositivo de aliança, através de um controle exaustivo da vida familiar, que inclui a categorização não somente de desvios no comportamento infantil, como também nas condutas observadas nos pais e irmãos das crianças que não cumprem com as pautas escolares (*ibid.*, 1995, p. 61).

Este dispositivo é usado pela instituição com a mesma intenção da auto-avaliação. Através dele é a família que se confessa. O documento *Ver pelo olhar da família* é enviado pela escola para ser preenchido pela família, tendo em vista permitir aos pais/mães ou responsáveis avaliarem o trabalho desenvolvido durante cada trimestre e darem sugestões. Apresenta também o propósito de coletar dados sobre o comportamento do/a aluno/a e da família, em casa, conforme a referência de Narodowski já havia assinalado (*ibid.*).

As questões contidas em um dos formulários, enviado com os Dossiês em 2001, para serem assinaladas com *Sim* () *Não* () e/ou *Às vezes* () foram as seguintes:

Quadro 7

As questões do documento - *Ver pelo olhar da família*

1 Você acompanha os bilhetes através da agenda de seu (sua) filho (a)? ()
2 Analisando este Dossiê, a família sente-se satisfeita com o trabalho desenvolvido pela escola neste trimestre? ()
3 Você considera que as tarefas que seu (sua) filho (a) tem levado como tema são suficientes? ()
4 Seu (sua) filho (a) tem horário específico, com acompanhamento da família,

para estudo em casa (tema, trabalhos,...)? ()
Observações: 163

Creio ser necessário destacar, em relação às questões deste formulário reproduzido acima, que as mesmas parecem endereçar-se a famílias de classe média, ou mais especificamente, a *mães* de classe média, já que são elas que ainda conseguem atualmente manter algum acompanhamento do trabalho escolar dos filhos e filhas. Não me parece ser essa a realidade da grande maioria das mães de classe popular – condição social da esmagadora maioria das mães das crianças e jovens que freqüentam as turmas que analisei, devido às suas condições de vida, aos seus horários de trabalho e também às diferenças culturais que inviabilizam, muitas vezes, o entendimento adequado das solicitações da escola. É também preciso levar em conta, em relação a essas solicitações, que cada vez mais são as avós que estão se encarregando da guarda dos netos e netas, devido às rupturas das relações conjugais dos filhos e filhas, às opções por novos parceiros e à dificuldade de conciliar novos arranjos amorosos com os filhos e filhas de uniões anteriores. Nestes novos arranjos familiares, muitas dificuldades precisam ser referidas, no relacionamento entre avós e netos/as, ocasionadas, muitas vezes, pela diferença de idade, o que também dificulta o exercício de autoridade relativo ao controle da vida escolar dos estudantes.

No Dossiê do I trimestre, as questões enviadas aos pais tinham sido: 1) *que valores, idéias, princípios, você considera que as pessoas desta comunidade estão transmitindo para as crianças e jovens?* 2) *que valores você considera mais importantes que a escola trabalhe com seus filhos?* É importante destacar o depoimento de uma professora de dança da escola, a G., a respeito da preocupação com essa temática:

na pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade no início do ano – como a proposta da escola prevê – as famílias disseram que queriam que trabalhássemos respeito, amizade [...] o mesmo que nós na escola queremos [...] mas não é o que acontece [...] acho que nem elas [as famílias] e nem nós sabemos como fazer isto.

Tal depoimento parece reforçar a percepção de que práticas de educação moral, enquanto estruturadas em atividades intencionalmente realizadas com este fim, com este objetivo, não compõem com freqüência os projetos político-pedagógicos das escolas, ou

¹⁶³ Nos Dossiês que examinei, esse documento, em geral, não estava preenchido.

melhor, talvez o que ocorra seja que esses não são explicitados como tal, conforme estudos anteriores dos quais participei, referidos na introdução dessa tese, já tinham constatado. Talvez, ainda, possa ser mais adequado afirmar que as práticas de educação moral - veja-se o teor das avaliações individuais, das avaliações das turmas e das auto-avaliações já examinadas -, embora realizadas, não têm logrado alcançar as transformações desejadas. É importante destacar sobre este tema o depoimento de Larrosa (1998), referindo-se, também, à inexistência de forma substancial de projetos de educação moral na realidade educacional espanhola.

A Avaliação do Dossiê pelo/a aluno/a

As avaliações escritas e permanentes não são o resultado de uma evolução natural que ocorreu na cultura escolar. Ao contrário, tais avaliações – enquanto técnicas de observação hierarquizada e de julgamento normalizador – foram construções que possibilitaram que o poder disciplinar se capilarizasse e, com isso, que o sujeito moderno dispensasse o olhar permanente do rei/pastor (Keith Hoskin, *apud* Veiga-Neto, 1995, p. 43).

A Avaliação do Dossiê – prova material do que se faz na escola - como prática avaliativa foi introduzida na escola no final de 2001. Para tal, os alunos e alunas foram solicitados/as a organizarem o material trabalhado ao longo do ano para ser incluído nos Dossiês, isto é, os trabalhos de aula, as avaliações da turma como um todo, as auto-avaliações, entre outros. A proposta feita foi que, após a organização, deveriam examinar com calma o material selecionado e, então, avaliá-lo. As professoras e/ou supervisoras responsáveis pela turma coordenaram a atividade que devia ser finalizada com o preenchimento de uma ficha de avaliação, cujos itens estão apresentados no Quadro 8:

Quadro 8
Perguntas contidas no documento - Avaliação do Dossiê

Tem todos os trabalhos?
Os trabalhos estão organizados?
Estão caprichados e coloridos?
A letra é legível?
Realizei todas as tarefas com empenho?

Esta avaliação, conforme pode ser percebido, era explicitamente voltada aos procedimentos de organização, capricho e beleza da apresentação do material. É importante destacar que a preocupação mais manifestada continua a ser, neste caso, com a *forma* mais do

que com o *conteúdo* dos trabalhos. O importante era, então, ter o material organizado, caprichado, enfeitado e, além disso, os/as alunos/as deviam saber manuseá-lo, avaliá-lo e organizá-lo.

Aqui estão presentes, novamente, de forma preponderante, as preocupações modernas com a beleza, com a limpeza e com a ordem, como aspectos valorizados nos processos avaliativos. Como já referi anteriormente, essas têm sido apontadas como dimensões importantes na produção dos sujeitos na modernidade, como tão bem foi comentado por autores como Freud (1978) e Bauman (1998), aos quais já fiz referência neste estudo. É importante também comentar, como faz Larrosa em diferentes momentos de sua obra, que as questões foucaultianas referentes à *experiência de si* e ao *auto-governo* estão presentes nas práticas escolares e são vivenciadas pelos alunos e alunas nos rituais e procedimentos do dia-a-dia das salas de aulas, mesmo que a escola, poucas vezes, se aperceba de que seu papel “produtivo” excede aquilo que está explicitado nessas mesmas práticas.

Os Trabalhos de aula

Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, [...] sem uma *askesis*, [...] um adestramento de si por si mesmo [ao qual] os Pitagóricos, os Socráticos, os Cínicos tinham dado grande importância. Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento [...] memorizações, exames de consciência, [...] silêncio e escuta de outro a escrita - o fato de se escrever para si e para outrem – só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável (Foucault, 2000b, p. 132).

Tomo, também, a seleção dos *trabalhos de aula* para comporem os Dossiês, como mais um dos exercícios de *adestramento de si por si mesmo*, isso porque o processo de seleção de trabalhos que até então era feito pelas professoras titulares, segundo informou-me a professora itinerante, no final de 2001, passou a ser feito com a participação dos/as alunos/as. Nessa ocasião, foi solicitado aos estudantes que também participassem da organização dos Dossiês, escolhendo alguns trabalhos seus para comporem tal documento. É importante destacar, em tais procedimentos, o papel desempenhado pelas professoras que, de únicas responsáveis pela determinação do que podia e do que não podia ser incorporado aos Dossiês, passam a dividir tal responsabilidade com os/as alunos/as. Este processo de democratização de relações não pode deixar de ser visto, também, como mais um momento de regulação e de disciplinamento dos estudantes, uma vez que a promoção dos estudantes à posição de co-

participes na organização do material termina por responsabilizá-los pelo processo e, portanto, melhor sujeitá-los às regras que o sustentam.

Valho-me, também, dos trabalhos presentes nos Dossiês para comentar as temáticas trabalhadas no final de 2001, com as turmas nas quais realizei meu estudo. Alguns trabalhos tinham propostas pouco usuais, tratando de temas como colonização, gênero, racismo, preferências dos jovens, posturas, violência, respeito e auto-respeito, temas supostamente do interesse da faixa etária dos estudantes e considerados adequados ao processo de informação e formação dos mesmos. Havia, também, trabalhos que tratavam de questões referentes à vida dos/as alunos/as (os trabalhos que faziam fora da escola, por exemplo, como na Turma 2, um texto sobre *cavalos*, narrando o depoimento e a experiência dos alunos Je.e J.L no trato com esses animais). Tais trabalhos, embora estivessem de acordo com o que as propostas educacionais contemporâneas vêm defendendo, de forma semelhante ao que sucedeu com os referentes a outros temas, estavam, muitas vezes, incompletos ou em branco.

É interessante notar que temas como relações humanas, não-violência, respeito, liberdade (temática discutida nas aulas de Filosofia na Turma 3) foram abordados em diferentes momentos, tanto nas TPs como nas turmas do II Ciclo observadas. Por outro lado, textos pouco usuais em salas de aula mais conservadoras/tradicionais, como a letra da música *Eduardo e Mônica*, da banda brasileira de rock *Legião Urbana*, que discutia o cotidiano de um jovem casal, e um texto chamado *Diário de um Adolescente*, que abordava alguns aspectos da problemática do estudante jovem, configuram-se como tentativas de adequar as propostas de trabalho aos supostos interesses e necessidades das turmas, incluindo-se entre esses o que se poderia chamar “temáticas de jovens”, conforme as propostas pedagógicas progressistas vêm defendendo.

Também nos Dossiês da Turma 3 encontrei trabalhos de Francês, História, Ciências e Filosofia. Havia, também, desenhos e questionários que tratavam de temas como: atletas destacados; ídolos e artistas de cinema e TV; programas de TV; filmes de sucesso; questões políticas e ainda trabalhos sobre animais.

Assim, por exemplo, em observação que fiz na Turma 3, realizada em 9/11, foi possível acompanhar um trabalho realizado a partir dessas temáticas. Os/as alunos/as organizados em dois grupos - as *Luluzinhas* e os *Bolinhas*, segundo a classificação jocosa de uma aluna, a J. -, respondiam a perguntas feitas pela professora sobre o casal Eduardo e Mônica, da música da Legião Urbana, conversando alegremente e falando sobre outras coisas

como a torta *Negra Maluca* que o E. (o “ex” mal-humorado aluno) iria trazer para vender como merenda, para viabilizar um passeio no barco *Cisne Branco*.

A preocupação com temáticas contemporâneas também pode ser observada na Turma 2, quando o texto *Menino e Menina*, problematizando estereótipos referentes a questões de gênero e à postura das mães na criação dos filhos e filhas, colocava em discussão algumas posturas excludentes atribuídas aos homens e às mulheres. Tal tipo de trabalho é, também, um exemplo da tentativa da escola de interferência no processo de construção de sujeitos masculinos e femininos. No desenrolar desse trabalho, foram questionadas as afirmações do referido texto que diziam: *menino sobe em goiabeira e menina boazinha deixa o que é seu arrumado*. Também foi problematizado, pela professora, o pedido feito pela mãe à filha, relatado no referido texto: *arruma as coisas de teu irmão, filha – ele é igualzinho ao pai – [deixa tudo desarrumado] – acrescenta a mãe, rindo*.

Pelo que pude depreender do trabalho realizado, os/as alunos/as foram levados a discutir a construção cultural dos papéis esperados de meninas e meninos a partir das posturas da família. Caminham nessa direção as discussões de Dagmar E. Meyer (2000), ao enfatizar que:

sujeitos masculinos e femininos, como também concepções de masculinidade e feminilidade, são produzidos em articulação/confronto de muitas outras identificações, baseadas por exemplo, na nacionalidade, na raça, na religião e/ou na “posição” ocupada em diferentes sistemas de produção econômica (p. 136).

O texto sobre “ser homem” presente no Dossiê do C. C. (o aluno interno da FEBEM) parece-me também ter sido proposto com tal objetivo: *Só um homem sabe: fazer xixi em pé, amar uma mulher, ficar sentado no sofá e deixar a mulher trabalhando só [sozinha]*.

Os trabalhos e as avaliações no Laboratório de Aprendizagem

A grande família indefinida e confusa dos “anormais” cujo medo obcecou o final do século XIX, não marca apenas [...] um episódio pouco feliz na história da psicopatologia; ela se formou em correlação com um conjunto de instituições de controle, com uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, ao ter sido [...] recoberta pela categoria de “degenerescência”, deu lugar a elaborações teóricas irrisórias, porém a efeitos duramente reais (Foucault, 1997, p. 61).

Examinei, também, alguns trabalhos da Turma 2 realizados no Laboratório de Aprendizagem (L. A.), constantes nos Dossiês, e algumas avaliações dos/as alunos/as feitas pela professora do referido laboratório. Segundo uma das professoras responsáveis por tal atendimento, o trabalho naquele espaço pedagógico distinguia-se do trabalho de sala de aula, prioritariamente, por atender aos/às alunos/as com maiores dificuldades de aprendizagem num ritmo mais individualizado. Merece ser comentado que os trabalhos propostos e arquivados nos Dossiês não diferiam muito dos propostos em aula. Cabem as seguintes questões: qual será mesmo hoje a diferença da proposta? O atendimento mais individualizado por se tratar de grupos menores? Isto, por si só, justifica a existência do L.A.? É interessante destacar que, no período da minha observação, havia um computador no L.A., disponível para os/as alunos/as trabalharem com *caça-palavras*, *jogos de alfabetização*, etc., o que era muito do agrado dos/as alunos/as.

Merece também ser comentado que as avaliações feitas pela professora do L.A. eram, em geral, mais rigorosas do que as feitas pelas professoras de sala de aula. Esse fato poderia ser explicado pelo uso de critérios mais técnicos usados pela professora do L.A. ou poderia ser simplesmente atribuído à dificuldade, inerente a todo processo de avaliação, de emitir-se pareceres objetivos sobre o desempenho dos indivíduos.

Por ser um grupo menor, disse-me uma das professoras, *é mais fácil o/a aluno/a comportar-se bem*. Relativamente a esse comentário, parece-me importante perguntar: *o comportar-se bem* seria, então, a dimensão determinante para que a aprendizagem de conteúdos escolares referentes às áreas de conhecimento – objetivo primordial declarado das escolas - ocorresse? Seria isto o que a professora teria querido salientar? Ou era o aprendizado do comportamento escolar – *o comportar-se bem* – efetivamente a meta desejada? O que ocorre, na verdade, é que não se pode deixar de reconhecer que se controla melhor um grupo pequeno e ocupado. E as professoras têm muita clareza sobre isto.

É interessante salientar, ainda, que havia, no momento das minhas observações, uma queixa bastante presente nas falas das professoras, da equipe diretiva e nos documentos produzidos pela escola sobre o problema de frequência dos/as alunos/as ao L.A. As professoras atribuíam o fato ao pouco valor dado pelos pais a esse tipo de trabalho. Parece-me que merece ser pensado se seria mesmo essa a causa principal das ausências ou se o problema não estaria relacionado com outros fatores tais como: a proposta de trabalho do próprio laboratório não interessar aos/às alunos/as ; o gasto com passagens, que a vinda à escola em

outro turno acarretava; o fato de os alunos/as voltarem à escola em outro turno, que poderia interferir no trabalho doméstico e/ou no cuidado de irmãos menores, compromissos bastante comuns entre as crianças e jovens do extrato social estudado.

O que não pode deixar de ser destacado é que o espaço do L.A. configura-se como mais uma instância de disciplinamento, regulação e controle escolar, e, também, de produção de saberes sobre uma categoria de alunos/as que precisam ser “normalizados/as” e, para tal, precisam ser conhecidos/as, esquadrinhados/as, e, para isso, mais uma vez, sub-divididos.

8.4.4 Algumas outras considerações sobre os Dossiês - falas, depoimentos, histórias e silêncios

Quero ainda destacar, entre os depoimentos encontrados nos Dossiês examinados, como mais algumas exemplificações dos trabalhos propostos, as falas de alguns estudantes da Turma 2, em que são perceptíveis, mais do que em outras ocasiões, os sentimentos do grupo. São elas:

- a declaração de afeto do R. M. (o menino adotado, cujos pais biológicos morreram de AIDS) para a professora titular: *sempre fala que gosta de nós, gosto muito dessa pessoa;*
- o destaque dado por quase todos/as os/as alunos e alunas à visita feita à estação de tratamento de água no bairro Moinhos de Vento e principalmente à *água quentinha* da piscina térmica da Academia da Figueira, no 1º semestre;
- a avaliação positiva da A. (a aluna mais velha que tem um diagnóstico de retardo mental leve), feita pelas professoras: *não falta, faz as tarefas, não briga.*

E ainda o texto *Minha vida na escola*, do Je., o adolescente da Turma 2, que no final do ano foi promovido para o III ano do II Ciclo. Je. é o *indisciplinado simpático*, que ainda não resolveu bem seus problemas de ortografia, mas sabe bem o que quer dizer:

deves encuando [de vez em quando] eu apronto mais [mas] depois eu acabo na pior porque eu gaio [ganho] bilhete [...] o [ou] pior não avaso [avanço] eu [ou] vou para a direção [direção] muitas vezes sou agressivo com os colegas ou professoras. Pretendo melhorar na escola. [...] [Mas] Eu sou onesto (honesto) e não afuso (abuso).

E, nos Dossiês da Turma 3, pelo mesmo motivo, merecem serem referidos:

- o espaço do Carnaval da Restinga na vida da risonha e alegre L. (a aluna que nasceu com os olhos fechados);
- os namoros *avançados* da T.(a menina que veio de Canoas para morar com a avó) e a solidariedade da turma na tentativa de alertá-la sobre os riscos que corria;
- o depoimento da J.(a aluna dispersiva, com problemas de visão, sempre de bem com a vida, filha de uma doméstica): *sou feliz, me acho importante, pois meus familiares gostam de mim. Graças a minha família minha festa [de quinze anos] vai ser perfeita;*
- os avanços do aluno E., que segundo suas professoras estava *mais solto, mais frouxo* no final do ano e que até então era mal-humorado e negativo, cheio de tristeza e amargura em relação à sua infância, à falta de afeto, à falta de amigos. A sua proposta de releitura do texto *Meus oito anos*, escrita no início do ano, merece ser referida: *Minha infância – [o período] que eu mais odiei. Livro favorito: não gosto de ler. Cor preferida: preto. Melhor amigo: não tenho.* Seu progresso em termos de relacionamento foi muito significativo¹⁶⁴.

E, ainda, a história do J., o adolescente loiro, alto, bonito, que vendia bugigangas nas sinaleiras no turno da tarde e que veio de Ijuí no início do segundo semestre de 2001:

13/08/2001 - Meu nome é J.. Nasci em Ijuí, e eu vou contar um pouco de minha história. Nós vimos [viemos] de Ijuí porque lá não tinha modo de sobrevivencia [sobrevivência] nos passava fome [,] necessidade o meu pai não achava serviço e daí nos fomos para Canoas numa chácara [...] ela era pior ...nos tava [estávamos] construindo a casa e de repente caiu um temporal e molhou todas as nossas coisas e nos fiquemos [ficamos] sem nada. E daí a minha vó [?] chegou com um caminhão da prefeitura abaixo de chuva [...] nos voltamos para Ijuí e de lá de Ijuí nos fomos para Porto Alegre e aqui o meu pai ganhou um terreno e um emprego de garçon e ganhava super bem e construiu uma casa bem grande para toda a família. E o passar do tempo o irmão do meu pai foi morar no lado de minha casa e passou alguns anos e no lado da minha casa invadiram lá e a minha tia e uma mulher começaram a fazer fofoca a inventar coisas e a minha mãe e o meu pai se incomodaram demais e nos si [nos] mudamos para cá e estamos muito felizes aqui.

É interessante perceber nalgumas dessas falas os dispositivos pedagógicos, as práticas disciplinares – as chamadas tecnologias do eu de Foucault (motivo de tantas análises de Larrosa (1994), de Marshall (1994), entre tantos outros) – presentes na escola, através das quais são propostas algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Para Larrosa (1994), “Essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressas quase sempre em

¹⁶⁴ Poderia ser atribuído à influência da professora titular.? Ao colega J.? À turma como um todo? À soma de todos esses fatores? A nenhum deles?

termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc” (p. 38).

Tratando do tema da governamentalidade, Marshall (*ibid.*) afirma que, para Foucault, a construção de identidades ou de sujeitos é um ato profundamente politizado. Para Marshall (1994) aquele autor por “governo” quer dizer algo como

uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; [...] que elas possam ou devam ser *sujeitos*. Essa atividade diz respeito às relações privadas entre o eu e o eu, ou a relações privadas interpessoais com mentores profissionais, ou a relações com instituições e comunidade, ou com o exercício da soberania política (p. 29).

Comenta ainda Marshall (*ibid.*) que em *Vigiar e Punir* Foucault argumentava que a microfísica do poder, aplicada através das tecnologias de dominação, ao mesmo tempo individualizava e normalizava as pessoas como sujeitos. E, na *História da Sexualidade* (Vol.1), o mesmo autor mostra como nós, em parte, ajudamos e encorajamos esses processos ao construir a nós mesmos através das tecnologias do eu. Nesta obra afirma: “A chave para a tecnologia do eu é a crença de que é possível dizer a verdade sobre o próprio eu” (p. 26). De acordo com Foucault (*apud* Marshall, 1994) tornou-se quase um lugar-comum a crença de que falar a profissionais, de uma forma similar à confissão, sobre o corpo e seus desejos, pode revelar as verdades mais profundas sobre o próprio eu”(p. 26). Na *História da Sexualidade* (vol.1), Foucault defende que o exame e a confissão são as principais tecnologias para a construção do eu. Trazendo essa discussão para o âmbito das práticas escolares, é importante referir o posicionamento de Larrosa (1994):

“se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em algumas das modalidades incluídas nesse repertório. [...] é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como “sujeitos”(p. 45).

A minha questão é: a escola sabe disto? Sabe, mas não fala sobre esse seu papel? Sabe, mas não planeja espaços suficientes para que tais práticas ocorram? E, quando ocasionalmente planeja, tem a “real” dimensão do que está propondo?

8.4.5 O conteúdo dos Dossiês das Turmas A e B do II Ciclo

Conforme já referido, visando a ampliar a minha análise sobre os estudantes das TPs, bem como sobre as propostas de trabalhos desenvolvidas com os mesmos, decidi, ainda, para detectar o que lhes era peculiar, característico, analisar também a situação de alunos/as de turmas dos Ciclos (a atuação em sala de aula, os trabalhos, os comentários das professoras), os considerados “normais”, na abordagem que venho desenvolvendo neste trabalho. Com tal objetivo, fiz, no final do ano, algumas observações em três turmas do II Ciclo e analisei Dossiês de alunos/as dessas mesmas turmas por serem esses/as os/as que mais se aproximavam, em termos etários e de propostas pedagógicas, dos estudantes objetos de meu estudo¹⁶⁵. Na verdade, pretendia observar como estava ocorrendo o processo de constituição, regulação e governo - de disciplinamento – daqueles alunos e alunas enquadrados na norma.

Quero destacar que os Dossiês examinados, num total de quatorze, tinham a mesma organização e continham os mesmos tipos de documentos dos Dossiês das TPs, o que, nesse sentido, mostra existir uma mesma orientação que se aplica a todos os grupos na escola.

Apresento a seguir algumas constatações que fiz a partir da leitura dos Dossiês sobre estudantes aprovados com Progressão Simples (PS), isto é, aqueles aprovados sem necessidade de nenhum atendimento especializado no ano seguinte:

- Aluno L., do I ano do II Ciclo (10 anos): avalia suas aprendizagens, as amizades que fez, os planos de ler mais¹⁶⁶. Estava no L.A.¹⁶⁷.
- Aluna F., do I ano do II Ciclo: sua auto-avaliação do III trimestre estava muito mal escrita. Parecia não ter compreendido bem as propostas¹⁶⁸. Afirmou: *estou melhor, eu conversava [...] agora não mais [...] eu já estou melhor*. Sobre as atitudes [necessárias] para aprender mais e melhor escreveu: *prestar bem a atenção quando a professora está falando*¹⁶⁹. O documento *Ver pelo olhar da família* estava em branco.
- Aluna L., do III ano do II Ciclo: - sua auto-avaliação estava muito bem escrita: texto original, letra bonita.
- Aluno R., do III ano do II Ciclo: havia elogios nos seus trabalhos. Na auto-avaliação de agosto, desencadeada a partir das palavras *aprendi, melhorei e deveria*, afirmou: *deveria parar de conversar e ficar olhando para os lados*.

¹⁶⁵ Examinei Dossiês de alunos e alunas do II Ciclo promovidos com Progressão Simples (PS), em número de cinco, com Progressão com Plano Didático de Apoio (PPDA) em número de quatro e cinco com Progressão Sujeita à Avaliação Especializada (PSAE).

¹⁶⁶ Foi a primeira vez que encontrei tal propósito.

¹⁶⁷ E passou com PS?

¹⁶⁸ Como foi promovida com PS?

¹⁶⁹ Esta afirmação, do senso comum, sobre o processo de aprendizagem está muito presente ainda nas falas das professoras e alunos/as nas escolas.

Havia trabalhos seus feitos no computador. No início do ano, afirmara que o que poderia fazer para melhorar era: *ficar quieto e no meu lugar*. Disse estar cumprindo as regras [da turma]. O comentário da professora a esse respeito, foi: *é isto aí, adorei!*

Apresento, também, dados colhidos nos Dossiês de alguns alunos e alunas promovidos/as com Plano Pedagógico de Apoio (PPDA), isto é, alunos/as que necessitarão ter algum acompanhamento no próximo ano segundo a avaliação feita, bem como algumas falas desses mesmos estudantes:

- Aluna C., do I ano do II Ciclo: *meu relacionamento com os colegas está mais ou menos e bem com as professoras. No recreio, brinco com os colegas. Quando alguém me provoca eu dou nele*. Na auto-avaliação do II trimestre a mesma aluna afirmou: *eu quase não brigo [...] mas não deixo me bater*. Sobre seu relacionamento declarou: *está mais ou menos porque eu não gosto que me chamem de cretina*. Quanto às atitudes para aprender mais e melhor, escreveu: *ajudar a todos a respeitar as professoras*.
- Aluno D., do II ano do II Ciclo (10 anos): seu Dossiê estava bem organizado. Avaliou-se apontando algumas coisas que não fez bem: *não tenho todos os trabalhos, nem todos estão organizados, a letra não está legível, nem todas as tarefas realizei com empenho*.
- Aluno M., do II ano do II Ciclo (10 anos): *as tarefas quando tinha eu fazia rápido para me livrar. Quando me provocam, tento me acalmar*. Na avaliação do Dossiê usou *mais ou menos* para se avaliar. Seus textos não eram muito legíveis.
- Aluna J., do II ano do II Ciclo: *gostei do teatro, do espanhol, [...] era diferente. No recreio [gosto] de passear pela escola*¹⁷⁰.

Os dados presentes nos Dossiês de alguns estudantes promovidos sujeitos a uma avaliação especial (PSAE), isto é, estudantes que precisarão de um atendimento mais cuidadoso no ano seguinte, expressavam algumas das suas dificuldades:

- Aluno L., do II ano do II Ciclo: na auto-avaliação o aluno se classificou como *mais ou menos*. Seus textos apresentavam muitos erros.
- Aluna R., do II ano do II Ciclo: a aluna apontou suas dificuldades dizendo: *minha letra não é bonita*. Na auto-avaliação do início do ano, afirmara: *eu às vezes sou meio chata, eu vou agora trabalhar mais e não conversar*.
- Aluna A., do II ano do II Ciclo: sua letra não era legível. Alguns dos comentários da família foram: [deveria] *trazer mais tarefas para casa; a escola tem muita atenção com os alunos; [deveria haver] mais atividades; os alunos gostam da escola; trabalhar [bastante] para não precisar roubar*.
- Aluna D., do II ano do II Ciclo: a aluna, em uma auto-avaliação, afirmara: *eu não tenho horário para estudar. Eu posso me horganizar (!) com o*

¹⁷⁰ Na auto-avaliação do II trimestre, as questões, embora fosse dito que eram sobre atitudes, relacionamento e aprendizagens, perguntavam apenas: *ouves a professora?, cumpres as regras?, és responsável com os materiais?* Sobre aprendizagens não havia questões. É significativo destacar que na auto-avaliação proposta no III trimestre, também, todas as questões eram sobre comportamento e organização.

horário às 4.00 horas. Na avaliação do Dossiê *nem todas, nem sempre*, foram as expressões que mais usou para avaliar seus trabalhos. Os comentários das professoras a seu respeito foram em geral bastante críticos: *teu trabalho sobre o Planeta Azul foi fraquíssimo; apresentaste muitas dificuldades para realizar as atividades sobre as regras do jogo.* Poucos foram os comentários construtivos.

- Aluno M., do II ano do II Ciclo (11 anos): O aluno apontou na auto-avaliação algumas coisas que não fez..Estavam muito mal escritos seus textos. Estava no L.A. Na avaliação do II trimestre prometeu evitar palavrões, violência, deboches, brigas. Falou: *é necessário melhorar [o comportamento da turma] na troca de período. Evitar apelidos.* Afirmou: *eu sou mais ou menos bom aluno para os professores. Quando alguém me provoca – os maiores – eu falo para a professora.* Sobre as regras que não está cumprido respondeu: *ficar sentado na cadeira até a professora chegar.* Os comentários das suas professoras estavam assim redigidos: *texto confuso, repetição de idéias, não usa pontuação adequada,[...].* Havia comentários em letra vermelha dizendo: *Pedi um texto e não um parágrafo! Tua escrita é confusa e repetitiva; [...]fraco [...] que triste!* E ainda: *deves caprichar mais e melhorar a letra*¹⁷¹.

Chamou-me a atenção, na análise do material dessas turmas do II Ciclo, o tom negativo dos comentários de algumas professoras, nalguns Dossiês, principalmente no caso de alunos/as promovidos sujeitos a avaliação especializada (PSAE), o que não constatei nos Dossiês das TPs analisadas, em que não encontrei esse tipo de comentários. Os que havia naquelas turmas tinham um caráter *mais construtivo*. Será porque dos alunos/as das turmas regulares dos Ciclos, os/as alunos/as ditos *normais*, se espera mais? Pode-se exigir mais? O processo de disciplinamento, em termos de exigências, pode ser intensificado? Ou a explicação estará no fato de serem as professoras das TPs mais “tolerantes” e por isto mesmo selecionadas para a função? Ou o nível de dificuldades manifestada por muitos estudantes das TPs impedia que fosse esperado deles melhores desempenhos do que os apresentados?

Através dos *trabalhos* presentes nos Dossiês das turmas A e B, foi possível perceber que foram abordados com essas turmas, em 2001, uma variedade de temas nas diversas áreas de conhecimento. Entre eles podem ser destacados: a fábula *Derrotando a Violência*, o texto *Porto Alegre é demais* do José Fogaça, alguns textos de Ruth Rocha e poesias do Vinícius de

¹⁷¹ O que terá desencadeado tantos comentários negativos sobre um mesmo aluno? Estaria esse aluno destacadamente mais atrasado do que os demais? Haveria problemas de comportamento interferindo na relação das professoras com ele? E, se fosse esse o caso, porque isto não apareceu no seu Dossiê? E, ainda, se seus trabalhos estavam tão inadequados por que o aluno não foi encaminhado para uma TP?

Moraes¹⁷². Também merece ser comentado que esses temas, pelo que pude observar, foram tratados com mais profundidade e dando conta de dimensões, em geral, não tratadas nas TPs.

Houve também trabalhos tratando de violência, de posturas, de respeito e auto-respeito, como nas TPs. Merece ser comentada que a auto-avaliação proposta em Filosofia, para ser respondida com *preciso melhorar, bom e muito bom*, foi toda uma tentativa de propor um código de posturas, de convivência. Também um texto intitulado: *Você quer ser benquista?* parece ter sido proposto com o mesmo objetivo. Tais dados vêm reforçar o comentário, tantas vezes feito nessa tese, sobre a preocupação da escola com a modelagem dos comportamentos das crianças e dos jovens estudantes, mesmo que não explicita tal objetivo nos seus planejamentos oficiais. E sobre isto também me questiono: poderia ser muito diferente? Poderia a instituição escolar, da forma como está ainda hoje organizada, não priorizar a organização do coletivo visando a viabilizar seu funcionamento? Mas, a esse respeito, mais uma pergunta também merece ser feita: precisaria a organização ser da forma como em geral é proposta?

Havia também nos Dossiês referência a muitas visitas pedagógicas feitas e a trabalhos realizados a partir das mesmas, como a realizada ao Memorial do R.G.do Sul, no primeiro semestre. É importante registrar que visitas como essa também ocorreram nas TPs. É importante também referir a postura afetiva e exigente de algumas professoras dessas turmas cobrando nos textos, por exemplo, as respostas corretas, a correção ortográfica e a pontuação adequada. E, também, a significativa diferença, em relação às TPs, em termos da quantidade de trabalhos que com essas turmas foi possível propor e realizar, bem como o nível de aprofundamento que foi possível ser exigido nos mesmos. Destaco que usei os termos *foi possível propor, realizar e exigir*, em termos dos trabalhos desenvolvidos com as Turmas dos Ciclos, porque nas minhas observações nas salas de aula das TPs, constatei a dificuldade das professoras em desenvolver as atividades propostas, mesmo quando adequadamente planejadas, contextualizadas, como muitas vezes ocorreu¹⁷³.

Nas *Avaliações da turma como um todo*, os depoimentos, de uma certa forma, se pareciam com os encontrados nas TPs. Havia elogios, destaques e críticas. Essas últimas

¹⁷² Havia trabalhos versando também sobre: Cadeia de Alimentos, Seres vivos e os Seres sem Vida, Compostagem, Planeta Azul, Relevô, Mapas e Regiões, História dos Esportes e suas Regras, Trabalho Infantil nos Diferentes Estados do País, O Renascimento, Comunidades Primitivas e, ainda, Desafios Lógicos, Preços, Prazos e Juros.

¹⁷³ O planejamento pedagógico para TPs é uma questão que merece uma atenção especial e que ainda não foi abordado em toda sua complexidade. Ver Xavier *et al.*. *Turmas de Progressão na Escola Cidadã*. In: Xavier (2002).

referiam problemas na fila, muita conversa, brigas nas salas de aula e no recreio. São significativos os depoimentos: [os/as alunos/as] *prejudicam a aprendizagem com bagunça e precisam de atividades constantes, pois se desorganizam facilmente*. Na avaliação de uma das turmas, chamou-me a atenção o comentário: *a regra que não está sendo cumprida é a conversa*. Esse tipo de preocupação com as questões de comportamento parece ser a tônica dos profissionais envolvidos com as questões escolares em todos os tipos de agrupamento.

As *auto-avaliações*, presentes nos Dossiês, em geral eram legíveis, mostrando compreensão do solicitado, demonstrando, em geral, auto-crítica dos estudantes em relação à sua atuação. Entre as *auto-avaliações* propostas para as turmas do II ciclo, que examinei, algumas também tratavam, prioritariamente, de aspectos relativos a atitudes e relacionamentos, como nas TPs, através de questões como: *estás conseguindo ouvir com atenção professoras e colegas? Estás conseguindo cumprir todas as regras estabelecidas pela turma? Estás cuidando do teu material e do da escola? É interessante destacar que, quando os alunos eram questionados acerca de suas aprendizagens, também a ênfase era posta em posturas e não na aquisição dos ditos conteúdos, como pode ser observado nas seguintes perguntas: estás conseguindo concentrar-te e prestar atenção nas aulas? Estás realizando os temas, de forma organizada e na data? És um bom aluno? Por quê?*

Finalizando esta análise, vale destacar o bom ambiente de trabalho observado, em geral, nas turmas do II Ciclo, a qualidade dos trabalhos propostos, dos textos utilizados, bem como o nível das respostas de muitos dos estudantes. O aproveitamento do tempo, pós-recreio, pós-ida ao refeitório, por exemplo, com trabalhos adequados ao tempo disponível, também merece ser destacado, se for levado em conta a necessidade de produtividade exigida da instituição escolar¹⁷⁴.

¹⁷⁴ O adequado aproveitamento do tempo nas escolas, face às constantes interrupções dos trabalhos, pelos mais variados tipos de solicitação, parece ser um dos grandes empecilhos à qualificação do trabalho proposto. Ver Xavier *et al.* (1997).

9 UM GRUPO DE CRIANÇAS E JOVENS MUITO ESPECIAIS – OS ALUNOS E AS ALUNAS DAS TURMAS 2 E 3

as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos (2001, p. 10)

Para a realização desta seção, como foi referido na introdução do capítulo 7 desta tese, examinei dados relativos aos/as alunos e alunas, entre os disponíveis na secretaria da escola no final de 2001, que diziam respeito à sua situação familiar, saúde, história escolar, ocorrências disciplinares, resultados de avaliações registradas nos relatórios do 1º e 2º semestres, bem como os constantes nos seus dossiês do III trimestre. Todos esses dados foram, em muitos momentos, complementados por informações fornecidas pela equipe diretiva, pela secretária, pelas professoras titulares e pela itinerante das turmas estudadas e, principalmente, pela professora responsável, na ocasião, pela supervisão da Turma 2, bem como pelas observações que fiz nas salas de aula e em diferentes espaços escolares no último trimestre de 2001.

9.1 APRESENTANDO OS ALUNOS E AS ALUNAS DA TURMA 2 E AS DECISÕES TOMADAS SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS DOS A SEREM DADOS À SUA VIDA ESCOLAR

Neste capítulo final, parece-me importante apresentar, um pouco mais detidamente, os/as alunos/as que integravam as turmas que acompanhei ao longo do meu estudo para mais uma vez localizar os sujeitos que têm sido marcados como “especiais” – os anormais de Foucault, e/ou os estranhos de Bauman. Mais uma vez destaco que minha intenção ao “apresentá-los” não é a de expô-los, ou a de identificá-los, mas a de dizer um pouco mais sobre quem são esses sujeitos marcados como diferentes e em que sentido eles diferem dos

outros, dos alunos ditos normais que freqüentam as classes regulares, se que é que diferem tanto! Passo, então, agora, a tecer algumas referências sobre cada um deles.

Um dos alunos, o C. C. (interno da Febem, que tinha um diagnóstico de doença mental, que já havia sofrido freqüentes internações psiquiátricas), segundo o relatório do 2º semestre de 2001, esteve freqüentando a S.I.R.¹⁷⁵ em 2001 e havia *apresentado alguns avanços*, no final do ano letivo. Estava *reconhecendo as letras de seu nome* e havia conseguido *escrever o seu primeiro nome*. Constava em sua pasta que o aluno, que morava anteriormente com umas tias-avós em Caçapava, RS, fora deixado pelo pai no abrigo Odila Gay da Fonseca, nesta capital, há uns dois anos e que não tivera desde então mais nenhum contato com seus familiares. Esse aluno apresentava dificuldade de integração, de permanecer em sala de aula, de cumprir as combinações e, especialmente, de aceitar frustrações. O aluno freqüentava a escola só duas vezes por semana, por recomendação médica, tendo em vista as dificuldades identificadas relativamente às suas poucas condições de permanecer por períodos mais longos em sala de aula. Segundo consta em seu relatório de avaliação, ele havia feito em 2001 um vínculo afetivo com as professoras com as quais mais convivera.

A aluna G. e o aluno J., estudantes cujo nível sócio-econômico era mais elevado do que o dos demais, tinham um diagnóstico, segundo a equipe diretiva, de *retardo mental leve*. G. fora encaminhada para avaliação genética por apresentar *agenesia cerebelar associada à deficiência mental* e J. viera de *classe especial* e já fizera numerosas cirurgias, tendo, inclusive, permanecido em coma, durante três meses. Tinha um diagnóstico de defasagem entre a idade cronológica e a mental. Havia no grupo uma outra aluna mais velha, A. (esta aluna tinha já 19 anos), que também apresentava aquele mesmo tipo de diagnóstico. A referida aluna tinha muitas limitações, embora fosse *muito esforçada* em aula. Era a filha mais velha da família de uma professora. Tivera uma irmã gêmea que morreu no parto. Havia registros de que a mãe tivera muitas dificuldades para aceitar as dificuldades da filha, que fora reprovada na 1ª série, em 1991, quando fora, então, encaminhada para uma *classe especial* na qual permaneceu por dois ou três anos. Kursou as primeiras séries com repetições até 1999, quando ao ser reprovada na 4ª série, veio para essa escola, ficou numa TP e passou a freqüentar a S.I.R.. Segundo constava em sua última avaliação, ela continuou demonstrando interesse e envolvimento com as atividades propostas: *produziu textos no computador, criou*

¹⁷⁵ S.I.R.: Sala de Integração e Recurso. O atendimento neste espaço pedagógico é feito por professoras especializadas em Educação Especial, conforme já referido.

sua página na Internet, aprendeu a salvar no disquete sua produção, enviou e recebeu e-mails, mostrando-se mais cooperativa e autônoma na sala de informática.

O aluno R. (também um dos alunos mais velhos, que havia ingressado na escola em 1995 e que teve muitas passagens pelas TPs, tendo sido caracterizado sempre como *muito esforçado*), embora não tivesse diagnóstico médico de nenhum tipo de deficiência, demonstrava em aula *grande dificuldade de compreensão das propostas de trabalho*. O pai era biscateiro e, assim como a mãe, analfabeto. Outros dois alunos, segundo registros existentes em suas pastas, *tinham necessidade de atendimento emocional* (J.L. e D.W.). Seus casos tinham sido encaminhados ao Conselho Tutelar, devido ao *descomprometimento da família*. O J.L. chegara à escola com um histórico de muitas repetências e apresentando *dificuldades cognitivas e de relacionamento*. Há registro de que, em uma entrevista realizada por um membro da equipe diretiva com a mãe do aluno, a mesma declarara em face dos sérios problemas de aprendizagem e disciplinares que o filho vinha apresentando: *não sei se é dificuldade ou se é falta de laço*. E o D.W. (filho único, que passava muitas horas sozinho em casa, cuja mãe, segundo informações recebidas, era alcoólatra) continuava tendo *muitas dificuldades de aprendizagem*. Tais dificuldades, segundo a supervisora da turma, não haviam sido diagnosticadas, porque o encaminhamento feito para avaliação psicológica e neurológica, a ser providenciado pela família, não fora realizado. Nas avaliações do final do ano, continuou a ser considerado pelas professoras como *muito dispersivo*. Esse aluno ainda não havia completado adequadamente seu processo de alfabetização e, segundo a professora titular, parecia ter receio de ler.

Havia também na turma o caso de um aluno infrequente, (F.), encaminhado igualmente ao Conselho Tutelar e, que, por tal razão, iria permanecer em uma Turma de Progressão de III Ciclo em 2002. Para esse aluno, fora recomendado o encaminhamento para atendimento emocional, recomendação não providenciada pela família. Segundo a secretária da escola, o pai de F. fora assassinado e corria o boato na escola de que o mesmo planejava crescer para vingá-lo.

Havia, ainda, na turma alguns alunos, todos do sexo masculino, que tinham *muitos problemas de conduta, e esse era o problema principal deles*, segundo a supervisora da turma. Entre eles, segundo ela, estavam o A.G., o C.L., o M.M. e o R.M. (um menino adotado pelos tios, após o falecimento dos pais com AIDS). É interessante registrar que os dados constantes dos documentos do aluno C.L. e as observações das suas posturas na sala de aula não me

pareceram corresponder a tal afirmação. Na sala de aula, mostrava-se calmo, trabalhando em geral sozinho. Ao final do ano foi promovido para uma turma do III ano do II Ciclo, embora fosse referida, no seu relatório de avaliação, sua *dispersão* e suas numerosas faltas. Segundo depoimento de sua mãe, o aluno *faltava, às vezes, por preguiça*.

Os alunos A.G. e M.M. tinham, em suas pastas de anos anteriores, diversos registros de brigas, de condutas agressivas com colegas e, também, de problemas de falta de higiene (foi-lhes proposto, em mais de uma ocasião, tomarem banho na escola, o que nunca aceitaram). O aluno M. M., segundo a supervisora da turma, vivia como um “menino de rua”. Segundo ela, *a mãe quando bebe bate muito nos filhos*. Registros feitos pela professora de Educação Física e pela Professora Itinerante, em agosto de 2001, denunciavam que *M. M. ameaçou bater na professora, [...] com um punho fechado mandou-a “se f...”*¹⁷⁶. É interessante registrar que há referências (em registros anteriores) de atritos desse aluno com essa mesma professora e que há outros (datados de 1996) de que teria ferido, cuspidado e usado palavras de baixo calão no trato com outras professoras. Consta ainda desses registros uma fuga do aluno numa ida ao Circo¹⁷⁷ e, ainda, o fato, em uma outra ocasião, de ter tirado a roupa na frente dos colegas. Seu caso foi encaminhado, então, ao Conselho Tutelar. É importante destacar que, no final do 2001, tanto esse aluno, como o A. G., foram promovidos para o II Ciclo. Conforme consta em seus relatórios de avaliação, eles *mostraram crescimento* ao longo do 2º semestre. Os registros feitos sobre A. G., por exemplo, indicavam que ele havia apresentado *avanços no pensamento lógico-matemático, interesse e autonomia no uso do computador* e que ele estava conseguindo *relacionar-se de uma forma mais tranqüila com colegas e professoras*. Também merecem destaque os comentários positivos relativos ao aproveitamento e ao *potencial* de M.M., constante em sua avaliação, tanto em Linguagem como em Estudos Sociais e, também, em Matemática (nestas duas últimas áreas foi o aluno mais bem avaliado do grupo), embora ainda *apresentasse problemas sérios de postura, de faltas e ausências da sala de aula*. O aluno foi promovido para o III ano do II Ciclo.

O aluno R.M. (o menino que era adotado), também com registros de brigas e agressões em anos anteriores, em setembro de 2001, mandou a professora, no refeitório, *“tomar no c.”*¹⁷⁸. Esse aluno ficará numa turma de progressão em 2002 por *problemas cognitivos* e por

¹⁷⁶ O aluno mandou a professora “se foder”,

¹⁷⁷ Atividade realizada pela escola em determinada ocasião.

¹⁷⁸ O aluno mandou a professora “tomar no cu”.

infreqüência prolongada. Seu caso também foi encaminhado ao Conselho Tutelar, em função do que foi considerado *descaso da família* com o seu descomprometimento com a escola.

O aluno Je. também evoluiu em suas aprendizagens, embora ainda tenha apresentado atitudes inadequadas em sala de aula, *irritando-se com facilidade, não realizando as atividades propostas, envolvendo-se em brincadeiras e atritos e saindo da sala de aula com freqüência*, segundo sua avaliação final. Foi a ele que uma de suas professoras chamou de covarde, na frente de toda a turma, quando ele, no início de uma aula, no Laboratório de Informática, dirigiu-se a ela fazendo uma pergunta sobre o trabalho proposto¹⁷⁹. O motivo que desencadeou tal resposta da professora foi, pelo que pude perceber, ter esse mesmo aluno batido em uma criança menor no corredor antes de entrar na sala de aula. O que mais chamou minha atenção, na ocasião, foi o fato de ninguém ter ficado muito admirado com o ocorrido, e mais, acredito que nem ele próprio se surpreendeu. Havia, na ocasião, mais professoras na sala, inclusive a professora titular, profissional afetiva e interessada nos avanços da turma e em cada aluno/a em particular. Creio tratar-se tal episódio de mais um exemplo da naturalização da violência nas relações sociais, o que termina não provocando mais nem estranheza nem repúdio.

As alunas F. e J eram as menores da turma; estavam ambas com 11 anos no final de 2001. Da F. havia poucos registros na secretaria. Entre esses havia um dizendo que a família e a professora concordavam que *a aluna requeria muita atenção e tinha necessidade de auxílio* e que a mesma recebia atendimento psicológico. Não havia, no entanto, referências aos motivos de tais necessidades. A aluna foi avaliada no relatório final positivamente em termos de *convivência e organização na escola, tendo evidenciado crescimento nas aprendizagens de leitura e escrita*. O manuseio de seu material mostrou-me que ela escrevia de uma forma um pouco mais inteligível do que os demais. Nas minhas observações, pareceu-me ser pouco participativa, quieta, parecendo estar sempre “de mal com o mundo”.

A aluna J., cujo pai já era falecido, morava com a mãe e o padrasto. Segundo os registros, a menina havia apresentado necessidade de atendimento emocional no ano de 2000: *inventava coisas, não realizava as tarefas*. Seu caso foi encaminhado ao Conselho Tutelar, em agosto de 2000, após visita domiciliar para chamar a mãe à escola. Havia suspeita de ter sido molestada pelo padrasto. A mãe alertada chamou a filha de mentirosa, dizendo: *a escola não tem de se meter na vida particular*. No final de 2001, a aluna mostrava-se mais tranqüila,

¹⁷⁹

Diversas disciplinas desenvolviam seus programas, em alguns momentos, no L.de I.

segundo a supervisora, embora ainda saísse muito da sala de aula e ficasse muito no pátio. Apresentou, em 2001, *crescimento em termos de leitura. Estava lendo de forma mais fluente e começando a entender o que lia*. Foi avaliada negativamente em termos de *convivência e organização* na escola, bem como no quesito da *participação familiar*. *Demonstrou resistência em cumprir as combinações*. Surpreendeu-me ver que, em sua auto-avaliação, a aluna registrava ter cumprido todas as tarefas, ter atendido às normas, ou seja, não parecia reconhecer dificuldades bastante visíveis em seus trabalhos. Seus textos eram praticamente ininteligíveis.

As alunas A.P. e P.C. tinham poucos dados nas suas pastas e também não mereceram referências especiais da equipe diretiva nem de suas professoras. Tinham, as duas, 12 anos, no final de 2001, não apresentando *problemas de relacionamento nem de conduta na sala de aula*, aspecto que marco como divergente dos demais alunos/as. Consta, ainda, que estavam *lentamente avançando em suas aprendizagens*, principalmente *na leitura*. Chamou-me a atenção o número de desenhos entre os trabalhos da A. P. (menina risonha, alegre) e da P. C (aluna que considero ser muito graciosa e que dançava muito bem). Essa última menina tinha no seu dossiê muitos trabalhos, todos coloridos, que me pareceram ser um tanto infantis, para uma aluna de 12 anos, embora fossem bastante bonitos. Foi comentado seu *visível crescimento na leitura*. Estava lendo textos de livros, de revistas, embora apresentasse, como em geral vinha acontecendo com outros/as colegas, dificuldades para registrar por escrito suas idéias, suas percepções.

A aluna C. também tinha 12 anos e, embora tivesse pai e mãe, morava com a avó, sem que na sua pasta estivesse registrado o motivo. Segundo o relatório do 2º semestre de 2001, ela *apresentou crescimento: estava lendo textos simples* e sua escrita apresentava-se *silábica alfabética, com muitas trocas e ausências de letras*. Na parte 2 do relatório de avaliação – *convivência e organização na escola* -, a avaliação predominante indicou que a aluna tinha, *poucas vezes, as posturas esperadas*. A participação da família foi avaliada positivamente. Foi-lhe recomendado, embora tenha sido afirmado que estava *mais integrada no grupo*, que procurasse *relacionar-se de forma mais tranqüila* e que *conversasse menos em sala de aula*. Em relação às normas de convivência, foi-lhe dito no relatório de avaliação que *apresentava dificuldade de respeitar as combinações da turma e de escutar os outros*. Seus trabalhos escritos eram praticamente ininteligíveis também.

Em relação à promoção dos/as 9 alunos/as definidos como não tendo condições de serem encaminhados no início de 2002 para as turmas regulares dos Ciclos, situação anteriormente comentada, ficou estabelecido para os alunos/as da Turma 2, em avaliação conjunta com a assessoria da SMED, que a aluna G. (uma das duas alunas mais velhas, que anteriormente referi) deveria freqüentar uma Turma de Progressão de III Ciclo em 2002. A SMED ficou de fazer uma consulta ainda em 2001 ao Conselho Municipal, para que a escola pudesse estruturar tal turma dentro de outra lógica, com um número menor de professoras e não com uma professora para cada disciplina, como ocorre habitualmente no III Ciclo. Se tal autorização não fosse dada, a aluna deveria permanecer em 2002 numa turma cuja configuração deveria assemelhar-se à da Turma 3, que explicitarei em seções anteriores.

Foi decidido que o aluno C.C. (o interno da Febem) deveria continuar em 2002 em uma TP estruturada tal como a Turma 2 de 2001. Também foi definido que a Escola faria a solicitação de um estagiário da área de Educação Especial para acompanhar o grupo no qual esse aluno fosse enturmado. Quanto ao J. L. (o aluno com dificuldades cognitivas e necessitando atendimento emocional, segundo dados da secretaria) foi definido que permanecesse em uma TP para que pudesse avançar em seu processo de alfabetização, podendo, assim, posteriormente, ser incluído em uma turma do ano ciclo.

Quanto ao aluno J. (aluno que veio de *classe especial* e fez numerosas cirurgias), foi decidido que deveria continuar freqüentando uma TP e, ainda, que seria encaminhado para a lista de espera da S.I.R. De forma semelhante foi a decisão tomada relativamente a R. M. (o menino adotado pelos tios), que deveria continuar cursando uma TP, em função das *dificuldades cognitivas* e da sua infreqüência prolongada às aulas. Ao R. (que é aluno da escola desde 1995) foi sugerido freqüentar uma turma de Educação de Jovens e Adultos nesta mesma escola, mas no turno da noite em 2002. Caso não pudesse ou não quisesse estudar à noite, foi-lhe possibilitado ficar em uma TP de III Ciclo com a organização acima referida. O D.W. (um loirinho risonho, que é filho único) deveria continuar numa TP de II Ciclo, pois constava que suas dificuldades com a leitura e a escrita tinham se mantido até o final do ano de 2001. Já o aluno F. deveria permanecer numa progressão de III Ciclo por ser infreqüente. A aluna A (a que já tem 19 anos) deveria cursar uma oficina de padaria na APAE da Vila Nova, por sugestão da escola, em 2002. No outro turno poderia cursar uma TP de III Ciclo com um número menor de professoras, caso isso fosse autorizado pela SMED. Segundo suas professoras, talvez, depois, pudesse vir a freqüentar uma turma de Educação de Jovens e

Adultos. Os/as demais alunos/as foram promovidos/as para turmas do II Ciclo. Enfim, essas eram as marcas/características que carregavam os/as estudantes deste grupo, bem como aqui estão apresentadas algumas das definições tomadas pela escola frente a suas vidas escolares.

9.2 APRESENTANDO OS ALUNOS E AS ALUNAS DA TURMA 3 E AS DECISÕES TOMADAS SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS A SEREM DADOS À SUA VIDA ESCOLAR

Um dos alunos matriculados na Turma 3, o A.C., não estava mais freqüentando a escola no 3º trimestre. Depois de inúmeras faltas, recebeu atestado de infreqüência¹⁸⁰. Em face da impotência da mãe de obrigá-lo a ir à escola, foi encaminhado para aprender um ofício numa padaria no 2º semestre de 2001. Segundo dados da secretaria, o aluno tinha 10 irmãos e seu pai falecera em 1995. O aluno tinha muitas necessidades materiais, inclusive falta de roupas. Constavam, ainda, nos registros da secretaria da escola, observações tais como: *a mãe diz não poder obrigar o filho a ir à escola; o aluno tem nível de “tolerância zero”*. Entre os depoimentos do aluno, supostamente explicativos de suas faltas, havia considerações como: *professoras chatas; [...] não estou afim*. Em setembro de 2001, foi registrado, inclusive, que mandou a professora *tomar no c...*

Os/as alunos/as dessa turma eram quase todos/as oriundos/as de Turmas de Progressão de III Ciclo no ano de 2000. Exceções a isso eram o aluno J., rapaz inteligente e capaz - segundo depoimento da professora titular da turma -, nascido em Ijuí, que veio de um *assentamento* para a escola em julho de 2001 e a aluna (T), que veio de Canoas para morar com a avó, em outubro de 2001. Essa aluna, também segundo a mesma professora, apresentou algumas dificuldades para adaptar-se aos princípios de convivência da escola e da turma. O comentário de suas professoras na avaliação final foi: *embora não tivesse apresentado dificuldades de aprendizagem, mostrou-se freqüentemente inquieta, mal humorada, sem concentração, atritando-se com os/as colegas, o que dificultou seu aproveitamento, [...] deve melhorar suas atitudes, controlar seus impulsos*. Esses dois alunos ficaram na turma em caráter transitório, em processo de adaptação. No final do ano, foram promovidos para o III Ciclo. Também foram promovidos para o III Ciclo o aluno E. e a aluna V.

¹⁸⁰

Atestado chamado FICAI: ficha de controle de aluno infreqüente

O aluno E., segundo o relatório do 2º semestre, apresentou muitos avanços no final do ano: *ampliou relacionamentos e demonstrou respeito às regras de convivência da escola e da turma, apresentando-se mais tolerante, interessado e capaz. Participou das discussões orais, dos desafios (jogos, charadas, problemas), da ajuda aos colegas, das trocas com o grupo, conseguindo permanecer com mais tranqüilidade em sala de aula. Conquistou o carinho e o respeito de todos do grupo. Está mais independente*¹⁸¹.

Considero que a entrada na turma do aluno J., de quem E. ficou muito amigo, parece ter-lhe feito muito bem e ter contribuído para suas novas posturas. Talvez a sua avaliação *tão mais positiva* tenha sido feita, tendo como referência suas atitudes anteriores, registradas assim em sua pasta da secretaria: *não admite que errou; apresenta mau-humor constante (5/01/01); ‘acertou’ o testículo de um outro aluno (19/09/01); não vem com o uniforme de Educação Física, não aceita autoridade (s/d); quebrou um pote (um vaso?) na escola (s/d); teve muitas faltas no 1º semestre de 2001*. Suas respostas à proposta de releitura do texto *Meus oito anos*, escritas no início do mesmo ano, já referidas, em páginas anteriores deste trabalho, atestam toda sua amargura, sua negatividade em face da vida que até então vinha levando. É significativo também seu comentário na auto-avaliação do III trimestre: *este ano aprendi muito mais, pois no ano passado não gostava da professora. [Devo] procurar não ‘estourar’ tão fácil. Como aluno sou ‘mais ou menos’. Se a professora me respeita eu respeito ela, os funcionários e os colegas também*.

A aluna V. morava com a bisavó que tinha a sua guarda desde seu nascimento. A mãe abandonou a filha ao nascer e a avó (materna? paterna? ambas?) também não quis a menina. Seus pais faleceram em um acidente. Havia referência à aluna estar em tratamento psicológico há bastante tempo e apareciam muitas consultas médicas referidas em sua pasta. Havia também muitos registros de atrasos, de faltas e de encaminhamento ao Conselho Tutelar em mais de uma ocasião. (Foi, também, encaminhada à S.I.R e recebeu ficha de aluna infrequente (FICAI)) em 1997, 1998 e 1999. Um dos registros em sua pasta estava assim redigido: *morte dos pais e total desapego com o apreender*. Nas minhas observações, pude perceber, também, que a bisavó (avó do pai da aluna), com quem a aluna morava, era de origem alemã e a aluna era mulata. Creio que sua mãe era negra, pois ouvi sua bisavó, numa reunião, referindo-se à

¹⁸¹ Em termos de independência, não foi bem o que eu percebi. Esse aluno em geral só trabalhava com a professora titular *forçando-o*. Vi também muita resistência sua para fazer as tarefas, tanto na sala de aula como no computador. No dossiê seus trabalhos, em geral, estavam em branco. Achei-o, no entanto, realmente bastante tranqüilo e bem integrado com a turma.

mesma como a *Pretinha*. Esse dado, creio, aliado às diferenças de geração e etnia na constituição do núcleo familiar da aluna, precisariam ser levados em conta no atendimento da mesma, o que, no entanto, não vi nunca ser referido no período de minhas observações.

No relatório do 2º semestre de 2001, estavam registrados alguns avanços seus: *a aluna não apresenta grandes dificuldades cognitivas. O seu problema é a sua enorme desorganização, inquietação e mudanças de humor, impedindo uma maior concentração. Muitos atritos [com os/as colegas], mas com reconhecimento de que poderia ter agido de outro modo, o que evidencia crescimento.* Segundo sua professora, após conversas individuais (inúmeras), *procurava melhorar, embora não mantivesse a sua intenção.* No relatório do 1º semestre, havia referência de que em Educação Física *mantinha-se afastada do grupo*, apresentando dificuldades pelo seu peso (estava muito gorda). Estava registrado que gostava muito de desenhar. Havia também referência a atritos com os/as colegas. Não vi isto no fim do ano. Nas minhas observações, o que vi foi uma menina muito ansiosa, pouco cuidadosa com sua aparência, com uma muito baixa auto-estima, sendo criada por uma velha pobre que parecia gostar muito dela.

Da Turma 3 deveriam continuar em TP em 2002, segundo decisão tomada em conjunto com a assessoria da SMED, duas alunas: a J. - aluna referida como muito alegre e extrovertida – que tinha problemas graves de visão, gostava muito de desenhar e desenhava muito bem e que tivera um ótimo envolvimento em Educação Física, *apresentando melhoras no seu condicionamento físico.* Aliás, no relatório de 2000, foi comentado que J. tinha *um excelente potencial* em Educação Física. Segundo a professora titular, a aluna nasceu de uma relação forçada num dos muitos momentos de embriaguês do pai. Enquanto estiveram juntos, o pai batia na mãe com frequência. Havia uma tentativa da mãe - que é uma empregada doméstica - de compensar a filha com presentes. Ainda, segundo a mesma fonte, essa aluna não conseguia redigir o que expressava, bastante bem, oralmente. Além disso, *apresentava resistência para escrever, revisar seus textos, seus erros.* Enfim, *sua dispersão, desorganização, resistência para iniciar um trabalho, seu desinteresse pelas atividades e a falta de comprometimento em realizá-las, impediam seus avanços.* Na auto-avaliação do II trimestre, a aluna escreveu: *tive muitos problemas na escrita, tive dificuldade (sic) na matemática. Desenho bem.* São também afirmações suas, no seu dossiê, em 26/11/01: *Sou feliz, me acho importante pois meus familiares gostam de mim. Graças a minha família minha festa [de quinze anos] vai ser perfeita.*

Definiu-se que deveria continuar em TP assim como a também a L. (aluna que nasceu com os olhos fechados e que não se viu no espelho até aos três ou quatro anos de idade, por decisão da família, para que não ficasse traumatizada. Por esse motivo, inclusive, ela já havia feito muitas cirurgias, não estando ainda bem recuperada). Essa aluna – alegre, comunicativa, risonha, também referida como simpática e afetiva -, segundo os registros e o depoimento da professora titular, foi *sempre muito esforçada, não tendo maiores problemas na área da linguagem tanto oral como escrita. Demonstrava prazer em ler e estava evoluindo em sua produção textual. Nas aulas de Filosofia, expunha suas idéias com clareza, contribuindo com o grupo. Sua grande dificuldade foi sempre para lidar com as questões matemáticas, com questões que exigiam capacidade de abstração.* Há registros de que *estava avançando naquela área com o uso de material concreto, mas que ainda não estava em condições de ir para uma turma de III Ciclo.*

Enfim, como foi referido em relação à Turma 2, essas são algumas das marcas, das características que carregam os/as estudantes deste grupo, bem como algumas das definições tomadas sobre suas vidas escolares. Parece-me importante destacar que esses depoimentos, ao mesmo que tempo que apresentam e que falam sobre, também os marcam, os constroem. Ou seja, opera-se, também dessa forma, o disciplinamento desses sujeitos que assim vão sendo conhecidos, categorizados, classificados, ordenados e, nesta medida, produzidos e regulados.

Quero, nesse momento, e antes de concluir esta seção, resumir minhas impressões sobre as crianças e os jovens das turmas analisadas, em um parágrafo: os/as alunos/as da Turma 2 eram, em suma, na sua grande maioria, crianças pobres, multirepetentes, algumas com diagnóstico de *déficits* orgânicos e/ou psicológicos, outras com *necessidades especiais* nem sempre identificadas, muitas delas com carências materiais e também afetivas, que moravam com a família nas vizinhanças da escola, sendo que sete delas eram negras. Os /as alunos/as da Turma 3 eram todos, tal como os da Turma 2, também adolescentes pobres. Aliás, apenas dois deles, o J. e a T. (que vieram respectivamente de Ijuí e de Canoas no 2º semestre) não apresentavam maiores *problemas de aprendizagem*. Além disso, duas alunas, a L., a J., tinham problemas de deficiência visual e a V. estava em tratamento psiquiátrico. Finalmente, essas três alunas, bem como o aluno A.C., o jovem que não estava freqüentando a escola no III trimestre, também eram negras. Ou seja, também nessa turma foram reunidos sujeitos que integram as chamadas “minorias”, tantas vezes discriminadas em muitas das instâncias sociais.

Valho-me de um dos comentários feitos sobre a situação da aluna G. (da Turma 2), que me parece ser emblemático da situação de um grande número dos alunos e alunas freqüentadores de turmas como as analisadas e das formas como são definidos e classificados a partir dos padrões mais usuais de normalidade, para concluir esta seção:

A aluna G. não tem a compreensão e a aquisição de conteúdos no mesmo nível que a maioria das meninas da sua idade e também não tem condições de freqüentar uma turma de C30 [III ano do III Ciclo] que corresponderia a sua faixa etária, porém *a aluna teve grandes avanços em seu processo escolar*. [O grifo é meu]. (Relatório de Avaliação/III trimestre/2001).

9.3 CONFIGURANDO AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – AS PATOLOGIAS ORGÂNICAS E OS DISTÚRBIOS DE CONDUTA ATRIBUÍDOS AOS ALUNOS E ALUNAS DAS TURMAS DE PROGRESSÃO

É possível afirmar que mais da metade dos estudantes em cada uma das duas turmas analisadas podiam ser considerados como *portadores de necessidades educativas especiais* - recurso lingüístico que vem sendo usado como uma alternativa politicamente correta para designar os alunos e alunas que fogem à norma - ¹⁸²; por isto, decidi dedicar esta seção a uma análise mais detalhada das situações encontradas. A afirmação sobre as limitações orgânicas e/ou emocionais dos estudantes referidos está baseada nos registros existentes nas pastas da secretaria de tais alunos/as, feitos a partir de informações fornecidas pelas famílias e/ou presentes em boletins médicos e/ou psicológicos. Tais estudantes tinham tido todas trajetórias escolares marcadas por passagens por *Classes Especiais*, por sucessivas reprovações, por histórias de fracasso escolar e por sucessivos encaminhamentos para atendimento médico e ou psicológico.

Um fato constatado foi que na maioria dos casos não havia informações suficientes, registros adequados ou diagnósticos mais precisos sobre os problemas de aprendizagem e/ou de saúde, bem como da situação socioeconômica e familiar dos alunos e alunas em tais situações. As professoras responsáveis pelas turmas, embora demonstrassem interesse pelos alunos/as e dessem, na maioria das vezes, um atendimento individualizado aos mesmos, não sabiam muito, em geral, sobre as causas, os motivos de suas dificuldades. Quando estava registrado, por exemplo, que o aluno tinha atendimento psicológico ou que tinha necessidade

¹⁸²

Veiga-Neto (2001) no artigo *Incluir para excluir* discute o tema sob diferentes enfoques.

de tal tipo de atendimento, não havia referência às causas de tal necessidade, como pode ser percebido nos seguintes registros:

aluna F.: *a família e a professora concordam que precisa muita atenção e auxílio. Tem atendimento psicológico* (Não está dito o porquê);
 aluno J.L.: em entrevista com a mãe foi-lhe dito que o aluno tinha, além de dificuldades de aprendizagem, problemas disciplinares graves. A resposta da mãe foi não saber se era *dificuldade ou falta de laço*. Acrescentou: *Já estava na fila para psicólogo desde a outra escola.* (O porquê também não apareceu). O pai foi chamado, na ocasião, para encaminhá-lo para um psicólogo. (Veio? Encaminhou? Tal dado não constava na pasta);
 a aluna T.: *veio de Canoas morar com a avó* [quase no fim do ano]. *Moram com a avó mais três netos.* (Motivo? Ninguém parecia saber e nem havia muita preocupação com isto).

Entre os/as alunos/as com algum tipo de registro acerca de suas limitações nas Turmas de Progressão estudadas, havia o caso de três alunos/as com dificuldades de aprendizagem por problemas orgânicos diagnosticados como de *retardo mental leve*. Eram eles alguns dos/as alunos/as mais velhos da Turma 2: a A., a G., e o J. É preciso acrescentar que o aluno R., o aluno mais velho da turma, embora apresentasse limitações cognitivas graves, segundo a equipe diretiva da escola, não tinha nenhum diagnóstico médico acerca de sua síndrome. Creio que a situação de pobreza material da família, aliada ao fato do pai e a mãe serem analfabetos, possa explicar tal ausência. Merece ser comentado que esses alunos/as (com exceção do J. – o aluno que esteve meses em coma -) demonstravam interesse e envolvimento com as atividades propostas. As alunas da Turma 3, a L., que nasceu com os olhos fechados e já havia feito muitas cirurgias reparatórias e a J., que tinha graves problemas de visão e que só recentemente passara a usar óculos, eram alunas que, apesar de suas reais limitações orgânicas, não pareciam ter seus problemas de aprendizagem diretamente associados a esses problemas físicos.

O agrupamento num mesmo espaço desses estudantes, tão diversos em suas necessidades, remete ao pronunciamento de Veiga-Neto (1999) sobre a necessidade das políticas de inclusão levarem em conta a variedade de tipos que se abrigam sob a denominação de *anormais*. O fato de colocar todos “os anormais num mesmo plano significa não atentar para as peculiaridades culturais que se estabelecem em cada grupo” (p.177). E, tal procedimento, pode estar, em algumas circunstâncias, dificultando o seu atendimento, na verdade. Mas, pergunto, segregá-los por “patologias” (diferenças?) seria uma solução? Seria

factível tal organização nas escolas? Haveria espaços, recursos, para o atendimento de tantas síndromes?

É interessante destacar a situação, no final do ano, dos/as alunos/as enquadrados na situação acima referida, que pode ser aferida nos seguintes dados, presentes nos relatórios de avaliação e/ou fornecidos pelas suas professoras, que aqui transcrevo:

A.: a aluna continua demonstrando interesse e envolvimento com as atividades propostas. Sua leitura está mais fluente. (A aluna tinha então 19 anos, era a mais velha da turma).

G.: a aluna cresceu bastante durante este ano. Sua queixa era de não compreender o que lia ao término de um texto, porém, com diferentes tipos de materiais, pôde-se perceber que aquilo que a interessava (no momento revistas com artigos sobre namoros e relacionamentos) ela conseguia interpretar. O que mais dificultava era a visão que a aluna tinha de sua incapacidade. Quando começou a ler o que a interessava, esta incapacidade foi desmontada e ela iniciou a interpretar.

J.: o aluno tem atendimento emocional. Sofreu muitas cirurgias, ficou em coma três meses. Esteve em classe especial durante vários anos. Seu texto escrito é confuso, muitas vezes ilegível. Não entende o que lê. No pensamento lógico matemático, não cresceu, pela resistência em realizar os trabalhos. (Será assim tão simples?) Precisa reformular seu comportamento para aprender (É uma questão de querer?)¹⁸³

R.: o aluno tem necessidade de intervenção constante da professora para compreensão das tarefas: o que é dito e/ou escrito.. Demonstra empenho e dedicação. Teve muitas faltas¹⁸⁴. Domina atualmente o campo numérico até 100 e está construindo a noção de dezena.

L. (É a aluna que nasceu com os olhos fechados. Tinha já 18anos). Apresenta dificuldades significativas em Matemática; embora já tenha avançado, não poderá ir para uma turma de III Ciclo, pois necessita ainda do acompanhamento de uma professora e de material concreto para realizar as tarefas. Apresenta dificuldade nos problemas. Fica nervosa e aí não consegue realizá-los. Tem prazer em ler. Está evoluindo em seus textos.

J.: a aluna tem problemas graves de visão, tem visão quase zero. Não apresenta dificuldades de aprendizagem. Apresenta poucos avanços pelo pouco comprometimento, pela dificuldade de concentrar-se. Oferece resistência para iniciar uma tarefa. [...] Muitas atividades não concluídas e muitas conversas improdutivas. Produção escrita desorganizada. (Pasta cheia de trabalhos: muitos com propostas interessantes, embora estivessem em geral incompletos).

Nas turmas estudadas, segundo a supervisora da Turma 2, havia, também, alunos com dificuldades de aprendizagem por problemas de postura, de conduta. Entre eles, conforme já

¹⁸³ Nas minhas observações, pareceu-me bem aceito na turma. Vi-o sempre participando das brincadeiras na hora do recreio.

¹⁸⁴ Disse-me a supervisora: *a sua família também apresenta muita dificuldade de entendimento, são muito pobres material e culturalmente; a família está morando muito longe da escola.*

referido, foram destacados os alunos M.M., o R. M., o C.L.¹⁸⁵ e o A.G., todos da Turma 2. Os dados sobre esses alunos, alguns já referidos, podem ser assim sintetizados:

M.M.: o aluno teve problemas comportamentais desde sua entrada na escola em 1996. Na época, foi encaminhado ao Conselho Tutelar. Esse aluno teve em 2001 um desenvolvimento significativo na leitura, em termos de fluência e compreensão, na ampliação do campo numérico (chegando a 1000), na resolução de problemas matemáticos. Em Estudos Sociais, foi o único aluno avaliado positivamente no final de 2001. Em relação aos níveis de *organização e convivência do aluno na escola*, foi avaliado em todos os itens com *não*. No item *compromisso da família com a escola*, a avaliação também foi negativa. Há registros de ter tido muitas faltas. Segundo a supervisora, com frequência o aluno entra em atrito, desafia as professoras. Ainda segundo a mesma fonte, esse aluno pode ser considerado um “menino na rua”: *São muitos irmãos, vivem soltos, a mãe é alcoólatra, bate muito neles quando bebe.*¹⁸⁶

R.M.: é o aluno cujos pais adotivos são seus tios e cujos pais biológicos faleceram com AIDS. O aluno vem apresentando problemas graves de conduta: em 16/08/01 envolveu-se em brigas com uma colega e com a professora; em 05/09/01, no refeitório, mandou a professora *tomar no c...*; No 2º semestre teve poucos avanços. Apresentou muitos desentendimentos e brincadeiras. Tem potencial. Não demonstra interesse pelas atividades escolares. Foi promovido em 2002 para o II ano do II Ciclo. Em relação aos níveis de *organização e convivência do aluno na escola*, foi avaliado na maioria dos itens com *não*. O comprometimento da família também foi avaliado negativamente. Teve muitas faltas.

A.G.: o aluno, assim como o M.M., tinha em sua pasta diversos registros, de anos anteriores, de brigas, de condutas agressivas com colegas e também de problemas de falta de higiene¹⁸⁷. É importante destacar que, no final de 2001, ambos foram promovidos para o II Ciclo. Conforme seus relatórios de avaliação, mostraram crescimento ao longo do 2º semestre. O aluno A. G. apresentou avanços no pensamento lógico-matemático, interesse e autonomia no uso do computador, conseguindo relacionar-se de uma forma mais tranqüila com colegas e professoras.

Embora não tenham sido destacados pela equipe diretiva da escola, muitos outros alunos tinham nos seus registros referências a problemas de conduta, em geral, apontados como associados às defazagens de aprendizagem que apresentavam. Era o caso dos/as alunos/as:

J. L.: Em 2001 apresentou alguns avanços em aprendizagens. O fato de preferir brincar, de envolver-se em atritos prejudicou a sua evolução. Demonstrou pouco interesse, dispersivo, perturbando a sala de aula.

¹⁸⁵ Este aluno creio ter sido incluído por engano nesta lista. Os dados de seus relatórios de avaliação bem como sua postura em aula, quando das minhas observações, não permitem tal inclusão.

¹⁸⁶ Segundo registros, este último aluno passava semanas com a mesma roupa. Esse é o aluno que pode ser considerado um *menino de rua* pelas suas condições familiares e sociais.

¹⁸⁷ Foi-lhes proposto, em mais de uma ocasião, tomarem banho na escola, o que não aceitaram.

Reconhece a importância das normas de convivência, mas necessita da intervenção constante do adulto para vivenciá-las. Em relação aos níveis de *organização e convivência* na escola, foi avaliado na maioria dos itens com não.

J.: a aluna apresentou resistência para cumprir as combinações, envolvendo-se em conflitos com colegas e professoras. Foi resistente para realizar as atividades: apresentou algumas realizações e muitas omissões, o que dificultou sua avaliação. Em relação à *organização e convivência* na escola foi avaliada na maioria dos itens com não.

C. C.: este é o aluno que mora no abrigo Odila Gay da Fonseca, subvencionado pela FEBEM. Sofreu em anos anteriores internações psiquiátricas frequentes. Há registro na secretaria sobre agressões graves protagonizadas pelo aluno em agosto de 1999. *Está se integrando lentamente. Fez um vínculo com as professoras com as quais mais conviveu.*

Também havia registros, na Turma 3, em relação a problemas de conduta. Era o caso das seguintes alunas:

T.: Mostrou-se inquieta, mal-humorada, sem concentração, atritando-se com os colegas, com frequência. Isto dificultou seu aproveitamento. Segundo suas professoras, não tem dificuldades para aprender, deve melhorar suas atitudes e controlar seus impulsos. Essa era a aluna que veio de Canoas para morar com a avó.

V.: a aluna não apresentava grandes dificuldades cognitivas. O seu problema era a sua enorme desorganização, inquietação e mudanças de humor, impedindo maior concentração. V. era a aluna que perdeu os pais em um acidente e foi criada pela bisavó.

9.4 A CONFIGURAÇÃO DOS PROBLEMAS DISCIPLINARES NA ESCOLA

Foi significativo o elevado número de registros de problemas configurados como disciplinares presentes nos documentos dos alunos e alunas examinados, merecendo ser comentado que o índice de tal tipo de registro superou todos os demais comentários sobre suas aprendizagens e ou vivências na escola. Também merece ser referido que, embora algumas alunas tivessem alguns registros de condutas inadequadas, foi significativamente maior o número de alunos em tais circunstâncias.

As ocorrências mais frequentes, muitas vezes referidas, diziam respeito à dispersão, desorganização, falta de concentração; resistência para iniciar e também executar as atividades propostas; necessidade de intervenção constante da professora para a execução das tarefas; dificuldade de respeitar as combinações feitas em aula. Há referências, em quase todos os documentos examinados, às dificuldades dos estudantes, tanto dos alunos como das

alunas, de respeitarem “as combinações feitas” - essa é a forma como são chamadas as normas de convivência estabelecidas para a escola como um todo e retomadas, a cada ano, na maioria das salas de aula, visando a respeitar as particularidades de cada turma. É interessante registrar que, poucas vezes, essas combinações, tantas vezes citadas, são explicitadas. Ou seja, elas parecem ser tomadas como sendo de conhecimento geral, posto que estão escritas e afixadas em um local especial nas salas de aulas, conforme anteriormente comentado.

Também foram muito referidas como problemáticas: as saídas da sala de aula sem autorização da professora no desenrolar dos trabalhos; as desavenças, as confusões, o envolvimento em atritos com os colegas; as brincadeiras agressivas e/ou de mau gosto e as dificuldades de relacionamento. Também foi muito comentado o pouco interesse de um grande número de alunos/as pelos trabalhos escolares. A falta de interesse foi, ainda, muitas vezes associada, nos relatórios, com dispersão e perturbação das aulas. Na parte do relatório referente à *organização e convivência e do/a aluno/a na escola*, destaca-se o grande número de estudantes avaliados com um *não* em todos os itens. Destaca-se, também, a frequência daqueles que possuem um *não* relativamente à avaliação do *compromisso da família com a escola*.

Acrescento às considerações feitas uma outra levantada em minhas observações de sala de aula e que diz respeito à dificuldade que os alunos e alunas têm de concentrarem-se por mais de 10 ou 15 minutos em uma tarefa. O excerto retirado de uma observação feita na Turma 2, numa manhã de novembro, apresentada integralmente no Apêndice B, indica como isso ocorre:

a turma esteve uns quinze minutos sentada, em grande grupo, resolvendo desafios matemáticos, com o acompanhamento da professora.¹⁸⁸ Após esse período, começaram a levantar-se. Uns iam até o quadro-verde, lá rabiscavam qualquer coisa, outros saíam da sala. Havia ainda uma relativa calma. Alguns falavam, antes de sair: vou ao banheiro, “prof.,” e iam saindo.

É interessante referir que naquela ocasião a professora itinerante, no fundo da sala, estava arrumando os dossiês da turma, e que assim continuou, mesmo com a debandada da turma para fora da sala de aula. Os comportamentos *não escolares* dos alunos e alunas dessas turmas me parecem estar *naturalizados*, não causando mais admiração a suas professoras e a eles próprios. Será esta uma nova ordem que se instaurou na escola?

¹⁸⁸ Parece-me que é o período de tempo limite em que conseguiam manter-se em uma determinada atividade

Também merecem ser referidas as dificuldades da Turma 2 em cumprir *as* já referidas *combinações* em Educação Física, pelo número significativo de vezes em que apareceram tais dificuldades nos registros avaliativos. Cabe a pergunta: quais eram tais combinações que tantos não cumpriram? Tal dado não apareceu nos registros.

É necessário referir que a turma teve um período (creio que de três meses) sem fazer Educação Física no pátio e que esta foi a sanção que receberam por seus problemas de comportamento. Neste período, ao invés de realizarem atividades físicas, jogos etc., estudaram temas como *Higiene Bucal, Sexo e Concepção e Ervas Mediciniais*. Não encontrei nenhuma justificativa registrada para a seleção desses temas para estudo e nem, tampouco, para a suspensão das aulas no pátio. O que havia eram muitos comentários sobre a dificuldade dos estudantes, principalmente dos meninos, de respeitarem as combinações, assim como depoimentos sobre o pouco interesse dos mesmos diante das propostas da disciplina (creio que essa última referência dizia respeito às aulas teóricas). Esses dados apareceram com muita frequência nos relatórios analisados. Pergunto-me, então: o fato de terem ficado por três meses sem ter aulas práticas terá sido um dos fatores desencadeadores do desinteresse pelas aulas teóricas? A suspensão das referidas aulas práticas configura-se, então, como uma das formas de sanção utilizadas pela Instituição para a manutenção da ordem na escola. Aqui estamos em presença de uma sanção explícita, o que nem sempre se processa com tanta visibilidade em outras situações já citadas nesta Tese. Ou seja, apela-se aqui para uma prática bastante legitimada pela tradição e que implica privar os indivíduos daquilo de que eles mais gostam, visando a submetê-los e enquadrá-los dentro do que está definido como a ordem escolar desejada.

Vejamos agora alguns dos depoimentos presentes nos relatórios de avaliação dos alunos/as em relação à Educação Física:

[só] realizou as atividades de caráter lúdico e recreativo; perturbou com condutas inadequadas; tem habilidades, mas não as desenvolve por total descomprometimento; gosta de bola e corrida, mas prefere brincar; pouco interesse nas aulas; dificuldades nas aulas; não interesse nos trabalhos sobre Higiene Bucal, [...]; tem condições, mas é descomprometido e não cumpre as regras; agressividade, não cumprimento das regras .

É significativo destacar que apenas três *alunas* (A.,G., e F.), dos 17 estudantes da turma, foram consideradas *envolvidas e comprometidas* com as propostas da disciplina. Tantas observações negativas, levam-me, então, a perguntar: por que tantos problemas numa

área habitualmente tão do gosto dos alunos e alunas? Mesmo que não pretenda responder a essa questão, até porque não se enquadra diretamente nas perguntas que orientam meu trabalho, detenho-me um pouco mais na discussão dessa situação particular, na qual está presente a peculiar forma de lidar com as questões disciplinares. Ou seja, ora lida-se com a privação; ora exerce-se a autoridade com firmeza, alternado-a com gestos afetivos, estratégia que pareceu funcionar bastante bem com este grupo de alunos/as. Com a intenção de melhor caracterizar o modo como isso se processa, parece-me importante referir que, no primeiro dia do retorno da turma às aulas no pátio, eu estava na escola e me detive a observar o desenrolar da aula. Transcrevo, agora, parte da observação feita, extraída de meu diário de campo:

Dia 22/11/2001- Após o recreio, a Turma 2 foi para a aula de Educação Física no pátio, com a professora (uma professora jovem e bonita). Disse-me ela, quando pedi para observar a turma em sua aula, que há três meses só vinham trabalhando na sala de aula, por problemas de comportamento. Durante esse período, só iam um ou dois alunos/as para o pátio (não entendi como haviam feito, quem os atendia).

A professora propôs, de saída, três jogos: *Pega-Pega* (para esquentar), *Paralítico* e *Caçador*. Tinha uma postura firme, *gritona* mesmo, em certos momentos, e afetiva em outros. De saída, explicitou as regras dos jogos e as fez cumprir. Todos obedeceram, sem contestações. Havia muito entusiasmo entre os/as alunos/as. Havia um clima de muita alegria e prazer, durante todo o período da aula. Estavam vermelhos, suados, coração batendo. *É exercício para o músculo do coração* foi o comentário da professora.

No final cumprimentei a professora pela aula. Merece ser referido que, antes de a aula começar, quando solicitei seu consentimento para assisti-la, ela concordou perguntando-me: *vê minha cara?* – e forçou um *sorriso amarelo - é por que vou para a Turma 2, arrematou*. Disse-lhe, para deixá-la mais a vontade com a minha presença, que sabia que os/as alunos/as daquela turma não eram alunos/as fáceis de lidar.

Na Turma 3 não havia registros de problemas com essa disciplina, cabendo referir que essa era dada por outra professora. Nessa situação, foram feitos, inclusive, elogios ao desempenho de alunas (J. e L) dessa mesma turma.

Voltando às discussões mais gerais relativamente às questões disciplinares, cumpre registrar que, embora em menor número, ocorreram agressões que qualifico como “mais sérias” - desafios às professoras, uso de palavras de baixo calão (de palavrões) - nas brigas com as professoras por parte de alguns alunos. Destaco, ainda, que não há registro de atitudes desse tipo assumidas por alunas. Também foi registrado o nível de “tolerância zero” de alguns alunos frente a frustrações.

Foi percebido, por outro lado, nas relações dos adultos (professoras/funcionárias) com as crianças e jovens, a naturalidade e a frequência do uso de falas em tom alto, de gritos mesmo, algumas vezes, na resolução de conflitos¹⁸⁹ - ocorrências mais frequentes no trato com alunos do que com alunas -, práticas essas intercaladas com manifestações de afeto, de interesse, pelos mesmos adultos.

Também merece ser referida a ocorrência de repreensões de alunos/as de forma áspera na frente de outras pessoas, nas salas de aula, nos corredores, no pátio, algumas vezes constatada. E, ainda, como algumas vezes se fazia a discussão de situações particulares, de questões pessoais, com alunos e alunas, sem a devida privacidade, e/ou na frente de não envolvidos no caso, nos gabinetes e, mesmo, algumas vezes, em público¹⁹⁰.

Outra prática que merece ser comentada, pelo inusitado, pelo não esperado, foi o uso da escada, ao lado da sala das professoras, no período do recreio, como espaço disciplinador e de confinamento, de crianças do período de Jardim e do I ano do I ciclo. Encontrei, em fins de outubro, um aluno pequeno sentado na escada, ao lado da sala das professoras, durante o período do recreio. Quando lhe perguntei quem era e o que fazia ali - pois pensei que ele estava perdido - não entendi o que me respondeu, pois falava bem baixinho. Uma professora (seria a dele?), ao me ouvir falando com o menino, apareceu na porta e disse-me que o aluno I. estava ali, até terminar o recreio, porque tinha dado um pontapé na perna de um colega provocando um “ovo” do tamanho de uma laranja na perna do mesmo. Disse-me: *ele é terrível!* quando comentei que ele não parecia ter mais do que quatro ou cinco anos de idade.

Cabe referir, ainda, que, em fins de novembro, encontrei novamente três crianças sentadas na mesma escada: dois meninos e uma menina. Já sabendo do que se tratava, perguntei-lhes por que estavam de castigo. Segundo a M. (aluna do Jardim A), o A. (seu colega) estava ali porque *ele faz os trabalhos muito devagar*. E, quando lhe perguntei por que *ela* estava ali, me disse não saber. Segundo o A., ela estava ali *porque ela apronta* [em aula], [mas] *hoje não*. Quando perguntei diretamente para a M. o que havia feito naquele dia em aula, para estar de castigo, disse-me: *não sei*. O outro menino, o L. (aluno do I ano do I Ciclo)¹⁹¹, falando com a mão na boca, parecendo bastante encabulado (ou com medo), disse-me: *a professora me mandou para cá para não apanhar, porque o R. e o J. queriam me dar*.

¹⁸⁹ Surpreendeu-me tal comportamento ocorrer com professoras reconhecidamente comprometidas com o projeto da escola e realmente interessadas nos alunos em questão.

¹⁹⁰ O caso do aluno que uma professora chamou de covarde, aos gritos, na frente de toda a turma, já referido, é emblemático desse procedimento.

¹⁹¹ O I ano do I Ciclo corresponde numa escola seriada ao chamado Jardim B.

Ao término do recreio, a professora do L. pegou-o pela mão e levou-o com ela. Os outros dois ficaram esperando pela sua professora. O aluno A. parecia também bastante encabulado e a M., por outro lado, aparentava estar bastante à vontade na situação.

Ou seja *ir para escada na hora do recreio* estava sendo usado como uma forma de sanção para comportamentos taxados de não adequados.

Práticas como as observadas podem ser comentadas a partir de análises feitas por Foucault (1989), relativamente ao uso das micropenalidades nas práticas disciplinares. Diz este autor (*ibidem*):

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. [...] Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências [...]), da atividade (desatenção [...]) da maneira de ser (grosseria [...]) dos discursos (tagarelice [...]), do corpo (atitudes incorretas [...] sujeira), da sexualidade ([...] indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (p. 159).

Também precisa ser comentado o número significativo de registros encontrados sobre o mau humor, o baixo astral de alunos e alunas, como nos seguintes casos: *O E.* [o autor da releitura sombria dos *Meus oito anos*] *se mete em brigas, não aceita autoridade, não participa com interesse; a V.* (a menina criada pela bisavó) *é mal-humorada, desorganizada, inquieta, com mudanças de humor. Tem capacidade de crescer. Basta que consiga concentrar-se nas atividades (e ela consegue?); a T.* (a que veio de Canoas também para morar com a avó.) *mostra-se inquieta, mal-humorada, sem concentração, atritando-se com os colegas.* Também precisa ser referido o caso de duas alunas menores da Turma 2, a F e a J. O caso dessas alunas não era propriamente de mau humor: eram as duas o que se poderia chamar de meninas tristes.

E, finalmente, merece ser registrado o caso do R. E., o aluno mais velho, esforçado, que reconhecidamente tinha muitas dificuldades para compreender as propostas pedagógicas da escola. Esse aluno foi o único sobre o qual foi dito: *cumpriu as combinações.* Foi a única vez que isto foi dito para um *aluno homem* na sua turma. É sintomático que esse mesmo aluno tenha revelado em uma auto-avaliação o que talvez possa ser considerada a explicação para seu “bom comportamento”: *no recreio me porto bem porque costume ficar sentado. [...] quando alguém me provoca eu calo a boca.* Também é digno de nota o fato de que foram as alunas com dificuldades da monta de R. – *retardo mental leve* – e as mais velhas G. e A. as

únicas que também cumpriram as combinações, segundo os relatórios de avaliação. Fica a questão: só conseguem cumprir as combinações alunos/as com algum tipo de retardo no seu desenvolvimento? Aqueles jovens de um certo modo reiteradamente acovardados por suas reconhecidas deficiências/dificuldades?

9.5 AS TURMAS 2 E 3 NO FINAL DO ANO LETIVO - BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES FEITAS, OS PROGRAMAS DE ESTUDO, AS ATIVIDADES PROPOSTAS E O CLIMA DE TRABALHO NAS SALAS DE AULA

Em relação aos dois grupos de estudantes tomados agora em conjunto, parece-me, ainda, importante destacar os aspectos que seguem. Lembro que um dos princípios norteadores do projeto Escola Cidadã, o artigo 56 do capítulo referente à Avaliação, defende a idéia de que o aluno, em termos de avaliação, seja parâmetro de si mesmo. Dentro dessa lógica, creio ser possível afirmar que todos as crianças e jovens das Turmas de Progressão analisadas evoluíram em seu processo de socialização e em suas aprendizagens ao longo do ano letivo de 2001. Tendo como referência registros anteriores, tanto em termos de aprendizagens ditas cognitivas como de posturas (as modificações de posturas não serão também decorrentes de aprendizagens cognitivas?), detenho-me, agora, a comentar, mesmo que brevemente, como esses grupos foram configurados ao final do ano letivo nos relatórios de avaliação. A grande diferenciação apontada, no caso de muitos desses alunos/as, em relação aos estudantes das classes referidas como regulares, parece ser o ritmo, em geral mais lento, dos grupos de TPs, bem como a intensidade com que tais modificações vêm ocorrendo se considerarmos o que ocorre nas chamadas turmas regulares, nas quais fiz uma breve incursão durante a realização deste estudo.

Tendo como parâmetro os relatórios de avaliação dos dois semestres, é possível dizer que todos os estudantes das turmas estudadas, que estavam freqüentando a escola ao final de 2001, haviam avançado no seu processo de leitura e compreensão de textos. E, ainda, que todos/as alunos/as estavam com *o conceito de número construído, realizando operações aritméticas* (em geral, com auxílio de material concreto e com a presença mediadora da professora), tendo aulas regulares nas disciplinas escolares tradicionais (além de Matemática e Língua Portuguesa, também de Ciências Naturais e Sociais), bem como tendo sido desafiados a expressarem-se de forma musical, plástica e através das artes cênicas e, também, em língua estrangeira e através do uso do computador. Além disso, todos/as tinham tido a possibilidade, acredito que ainda sub-explorada, de desenvolverem-se física e socialmente através do espaço da Educação Física.

Embora não esteja discutindo a eficácia da proposta de trabalho pedagógica desenvolvida com as turmas que foram objeto de meu estudo, estendo, agora, a revisão que

estou fazendo a alguns aspectos dos conteúdos selecionados, bem como à forma proposta para desenvolvê-los, tanto na Turma 2 como na Turma 3, no ano de 2001, conforme as listagens existentes na escola, tendo em vista referir, mesmo de forma panorâmica, como a escola trabalhava com esses estudantes identificados/marcados como diferentes. Eram apresentadas, muitas vezes, para discussão nas aulas temáticas propostas consideradas significativas dentro do contexto educacional atual, nas diferentes áreas de conhecimento, procurando dar conta tanto dos “conhecimentos clássicos” quanto de temas considerados emergentes, recomendados pelas teorizações educacionais contemporâneas mais prestigiadas e também pela legislação vigente^{192 193}. É preciso referir, no entanto, que nem sempre tais propósitos terminam se concretizando, tendo em vista o *clima não escolar* que muitas vezes se instalava nas turmas, já tantas vezes neste trabalho comentado, inviabilizando o desenvolvimento das atividades apresentadas.

Merece ser comentada, e exemplificada, uma das propostas de trabalho pedagógico observada, um projeto desenvolvido na área de Ciências Naturais cujo título era *A Turma 2 e o Planeta das Plantas*. Pareceu-me que, apesar de todos os recursos disponibilizados para realizá-lo, a Turma não conseguiu avançar muito em seus conhecimentos sobre o tema. É interessante destacar que foi priorizado o uso da Internet e a leitura de textos no estudo de temas como horta escolar, sementeiras, manuseio de folhagens, chás medicinais em detrimento do trabalho feito nos canteiros existentes no amplo pátio da escola.

Refiro, também, em relação às propostas de trabalho feitas em Estudos Sociais, também na Turma 2, um outro aspecto que, de certa forma, me surpreendeu e que diz respeito às freqüentes declarações das professoras sobre as dificuldades que os/as alunos/as apresentavam nesta área. Foram verbalizadas dificuldades de compreensão, de

¹⁹² Na programação da Turma 2, merece ser citada, por exemplo, a previsão de estudo nas áreas de: a) Estudos Sociais - história, pontos turísticos, relevo e vegetação do Rio Grande do Sul e um projeto sobre valores intitulado “a criança e o trabalho infantil”; b) Ciências - o projeto “A Turma 2 e o Planeta das Plantas” planejado para ser desenvolvido em conjunto com o Laboratório de Informática da escola e as disciplinas de Linguagem, Artes Plásticas, Espanhol e Educação Física, em parceria, também, com o projeto da UFRGS – Laboratório de Estudos Cognitivos – (L.E.C.), coordenado pela professora Léa Fagundes. O tal projeto previa a produção de textos no computador, de uma página na Internet, a navegação em *sites*, o uso de disquetes e o envio e recebimento de *e-mails*. Previa também a participação da turma na construção da horta da escola e na organização de sementeiras e floreiras; c) Artes: pintura, colagem, composições, releituras (uma das obras selecionadas para releitura foi a de Portinari); d) Teatro - o domínio do espaço cênico e a postura adequada do estudante como platéia; e) Língua Estrangeira - Espanhol foi a língua estudada em 2001. Os alunos/as estudaram também *Libras*, a linguagem de sinais.

¹⁹³ Não pude perceber, nas minhas observações nos últimos dois meses de 2001, muitos desses conteúdos serem trabalhados. Creio que entre as intenções e as reais possibilidades de executá-las há dificuldades não suficientemente explicitadas pelo responsáveis pela operacionalização das mesmas.

acompanhamento, de interesse e de realização das atividades. O surpreendente é que apenas um aluno, o M.M. - um dos alunos apontado como tendo tido graves problemas disciplinares ao longo de sua vida escolar - foi avaliado como tendo tido compreensão dos conteúdos propostos em Estudos Sociais. Tal constatação leva-me a perguntar: por que teriam tais dificuldades se manifestado com tanta intensidade numa área habitualmente considerada como uma das áreas “amenas” do currículo?

A minha impressão foi de que, no trabalho desenvolvido com a Turma 2, de um modo geral, havia muitas ofertas, muitas propostas, muitos empreendimentos, mas de um certo modo, esses estavam pouco articulados entre si. Pareceu-me haver pouco espaço para a sistematização, para a avaliação, para a cobrança mesmo de tudo o que era proposto, parecendo haver a falta de um planejamento mais detalhado para o desenvolvimento dos trabalhos.

Tais considerações valem também para a Turma 3¹⁹⁴, apesar de que nela o trabalho em geral parecia fluir com mais tranquilidade. O fato de a turma ser bem menor, sem dúvida, contribuía para tal ocorrência. O clima de dispersão de alguns estudantes, muitas vezes existente, era o que chamava atenção, por conta, às vezes, da T.(a menina vinda de Canoas), às vezes da J. (a menina que vivia se preparando para a sua festa de quinze anos) e outras vezes do E (o aluno que raramente fazia o que era proposto, se a professora não sentava com ele)¹⁹⁵. É possível perceber que há entre esses alunos/as todo um ritmo diferente de trabalho. Parece-me, no entanto, que com esse grupo a escola (seria a escola ou seria a professora?) estava obtendo melhores resultados do que com a turma 2.

Interessa-me marcar, no entanto, que esses grupos de alunos/as, presentes, em geral, nas Turmas de Progressão nas escolas municipais de Porto Alegre, e, atualmente, em outros tipos de agrupamento em escolas públicas em muitos municípios do país, face às *políticas de*

¹⁹⁴ O programa de estudos da Turma 3, previa, conforme os registros, os seguintes conteúdos: a) Linguagem escrita: estudo de aspectos estruturais e ortográficos; b) Matemática: quatro operações, expressões numéricas, representação de frações, cálculos com potência; c) História: Civilizações Antigas e Idade Média - repercussões para humanidade; d) Geografia: regiões brasileiras, limites, clima, vegetação e hidrografia; e) Ciências Naturais: características dos anfíbios, répteis, mamíferos, aves e peixes - relações entre os seres vivos; f) Música: prática instrumental - dedilhado e ritmo; g) Filosofia: discussão de temas como drogas, valores, amizade, amor, e *a escola que queremos*; h) Língua estrangeira: Francês foi a língua escolhida para estudo pela maioria dos estudantes.

¹⁹⁵ Os/as alunos/as do III Ciclo optam no início do referido Ciclo por uma língua e cultura estrangeira para cursar durante os três anos do Ciclo. No II Ciclo estudam: Inglês, Francês e Espanhol. O mesmo processo ocorre com o estudo de arte-educação. Estudam música, teatro e artes plásticas nos primeiros Ciclos, e no terceiro escolhem uma das linguagens artísticas para aprofundamento, segundo Rybu & Silva, (2002). A Turma 3 acompanhou tal programação.

inclusão que vêm sendo adotadas, tendo em vista a legislação vigente, parecem precisar de outros tempos, de outros espaços, de outros tipos de relações, diferentes daquelas usualmente instauradas e instaladas nas turmas regulares para poderem funcionar. Uma das perguntas que me faço é se as instituições escolares estão atentando para isto; se essa é uma discussão que vem sendo feita nas escolas.

Em relação ao desempenho dos/as alunos/as, registrado nos relatórios de avaliação do 1º e do 2º semestre, também considero necessário tecer algumas considerações. Tais relatórios apresentavam, em geral, algumas diferenças em relação às avaliações feitas num e noutro semestre. A avaliação do 1º semestre foi, na maioria das vezes, mais rigorosa do que a do segundo: as dificuldades dos alunos e alunas estavam lá mais explicitadas. No relatório do 2º semestre, parecia ser intencional o destaque dado ao desenvolvimento demonstrado pelos estudantes ao final do ano.

Sobre tal fato merecem ser apontados os seguintes questionamentos: será que tais práticas de avaliação, que salientam dimensões mais “positivas” das ações dos/as alunos/as, que marcaram o final do ano, devem-se à busca de coerência entre as afirmações dos relatórios e o encaminhamento dado à grande maioria dos estudantes – ou seja, a promoção dos mesmos para as turmas regulares - , tendo em vista as determinações do projeto Escola Cidadã, que defendem a não-retenção de alunos/as, mesmo nas TPs, a não ser em casos excepcionais? Ou será que tais avaliações mais “positivas” no final do ano têm como objetivo promover a auto-estima dos estudantes, tão necessitados de tal promoção? Ou, ainda, será que os resultados dos relatórios avaliativos finais expressam apenas o desenvolvimento *natural e possível* de crianças e jovens ao final de um ano de trabalho, muitos deles com reconhecidas dificuldades de aprendizagem e de conduta, que passaram um ano em uma instituição montada para atendê-los, convivendo com seus pares, atendidos por uma equipe de profissionais, assessorados por *experts* de diferentes áreas? Pergunto ainda: poderiam tais crianças e jovens, sob tais circunstâncias, não terem apresentado diferenças em seus níveis de conhecimentos, de aprendizagens, em relação ao início do ano?

Outra questão que gostaria de referir, a partir da análise de alguns depoimentos das professoras, presentes nos relatórios, é a seguinte: muitos dos estudantes cujo trabalho acompanhei apresentavam resistência para executar as tarefas propostas (mesmo quando eu as considerava interessantes), devido *ao desinteresse, à falta de capacidade de concentração, à falta de esforço para tentar entender, à resistência para escrever no papel o que expressavam*

oralmente. Poderia tal fato ser atribuído a não haver sanções explícitas - como ir para a rua, repetir o ano, perder ponto (tal como sucede em outras salas de aulas de instituições ditas mais tradicionais) - para quem não faz as tarefas propostas?¹⁹⁶ Ao mesmo tempo, é possível ainda considerar que o que pode ser pensado como um *afrouxamento* das cobranças, das exigências, possa ser também entendido como aquilo que na verdade está mantendo nas escolas esta *população de incluídos*. Em relação a esse fato – a manutenção dessa população na escola - também não se pode deixar de referir o peso que hoje tem o Conselho Tutelar nessa manutenção.

Em relação às atividades propostas, também merece ser comentada a reduzida proposição de trabalhos para serem feitos de forma coletiva - os chamados trabalhos de grupo -, tão defendidos nas abordagens teóricas contemporâneas notadamente naquelas que assumem uma posição mais crítica, tendo em vista o papel atribuído aos pares no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes nessas abordagens. Também constatei, com relativa surpresa, a pouca frequência com que as “rodas de conversa”, as “rodas de convivência”, tão defendidas nas teorizações progressistas, foram propostas nas aulas que observei. Tais situações eram apenas propostas quando as professoras consideravam que os problemas ditos disciplinares tinham extrapolado os limites possíveis. Ou seja, essa era uma das estratégias usadas para cobrar comportamentos adequados: - *tá demais, passou do limite, e as nossas combinações?*. Eram essas as frases introdutórias de tal prática nas poucas vezes em que a mesma ocorreu. Este fato pode ser visto como mais uma ilustração do argumento que venho defendendo de que as práticas de educação moral – entre as quais a *experiência de si, as tecnologias de eu* - têm ainda pouco espaço nas instituições escolares.

Outro registro ainda a ser feito diz respeito à ocupação do tempo, nem sempre feita com objetivos identificáveis, como, por exemplo, quando foi proposto aos/as alunos/as, em uma das aulas, a cópia do livro texto de definições de ‘pronome’, de “substantivo” e de “adjetivo” e, em outra ocasião, a proposta de recorte de figuras (quaisquer) e da produção posterior de textos livres sobre as mesmas. Tais práticas, tão presentes ainda em tantas salas de aula, levam-me a indagar: qual o sentido de tais atividades, além de manter os/as alunos/as ocupados, sob controle, esperando o tempo passar?

Ainda merece ser destacado que nas salas das TPs estudadas havia poucos recursos didáticos expostos - estavam pouco enfeitadas – , contrariando, também, sugestões teóricas de

¹⁹⁶ Pergunto ainda: e será válido trabalhar pelo medo da sanção? O resultado compensará?

organização do espaço escolar bem atuais, que defendem a exposição dos trabalhos dos/as alunos/as, de calendários, de cartazes educativos, de textos, de lista de aniversariantes, em suma, de todo tipo de material capaz de dar calor humano aos espaços de trabalho.

9.6 OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ALUNOS E ALUNAS DAS TURMAS 2 E 3 – O ORAL, O ESCRITO E O COMPUTADOR E, AINDA, OS MENINOS NA MATEMÁTICA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como já foi referido, todos os estudantes das turmas estudadas que estavam freqüentando a escola ao final de 2001, segundo seus relatórios, haviam avançado no seu processo de leitura e compreensão de textos, mas me parece interessante detalhar, um pouco mais, o que ocorria relativamente a esse processo. É interessante registrar algumas peculiaridades percebidas nessa caminhada.

Na Turma 2, principalmente, foi perceptível a dificuldade dos/as alunos/as na interpretação de textos muito longos, mesmo que as dificuldades de compreensão e de interpretação fossem bastante generalizadas nesse grupo. É interessante destacar que os estudantes demonstravam maior compreensão quando os textos eram lidos pela professora do que quando eram solicitados a lerem por sua conta no procedimento conhecido como *leitura silenciosa*. Essa dificuldade, que também se refletia no entendimento das propostas de trabalho, era acentuadamente manifestada na Turma 2¹⁹⁷. Destaco também que, ao final do ano, todos estavam começando a se expressar por escrito, embora apresentassem, acentuadamente, mais dificuldade e resistência para escrever do que para ler. Merece ser destacado ainda que apresentavam bem maiores dificuldades para se expressarem por escrito do que oralmente, sendo esta uma constatação geral nas duas turmas¹⁹⁸. Para todo o processo de registro, necessitavam do auxílio e do incentivo da professora. Os seguintes depoimentos avaliativos mostram aspectos relativos a avanços e também a dificuldades marcadas neste grupo:

J. L.: o aluno compreende o que é lido oralmente e não o texto escrito.

¹⁹⁷ Também precisa ser destacado o clima de desânimo, algumas vezes instalado na referida turma, em geral no período pós-recreio, como mais um possível fator impeditivo de um maior desenvolvimento da mesma.

¹⁹⁸ Creio que esta dificuldade pode ser referida como existente não só em Turmas de Progressão. Diria até que ela pode ser constatada não só nas turmas ditas regulares, como também entre estudantes dos mais diversos níveis, bem como entre profissionais já formados, entre eles os professores e as professoras.

P.: a aluna não consegue interpretar textos. Consegue [entender] quando ouve uma história.

J.: a aluna tem facilidade de expressão oral. Não registra depois com clareza suas idéias.

R.E.: o aluno tem muita dificuldade em compreender o que é dito e escrito.

C.: não dá para entender quase nada do que [a aluna] escreve.

D.: o aluno começou a ler lentamente palavras simples com a ajuda da professora. Parece ter receio de ler. Dificuldade de expressar-se por escrito.

Vale destacar, em relação ao que está configurado como dificuldades de produção textual dos estudantes, as mudanças que o uso do computador parece estar propiciando no que diz respeito à reversão dessas dificuldades. A produção de um texto no computador parece-me ficar facilitada pela possibilidade que o mesmo oferece de um *feed-back* imediato, posto que, após a redação de qualquer palavra mal grafada, o erro é assinalado automaticamente. Ou seja, neste processo fica destacado desde a falta de espaço entre as palavras, de acentos, de sinais de pontuação, até os problemas ortográficos e de concordância. Os estudantes estão aprendendo a lidar com tais recursos e muitos se mostram entusiasmados com a possibilidade de correção dos enganos dar-se automaticamente, com o uso do corretor ortográfico, sem a interferência da professora e, principalmente, sem sujar ou rasgar a folha, o que o uso da borracha muitas vezes provoca. Pareceu-me, também, que se está minimizando, dessa forma, algumas resistências à reescrita, à correção, tantas vezes observadas entre os estudantes, os quais passam a produzir textos limpos e mais longos, como foi possível observar em algumas ocasiões no Laboratório de Informática. É preciso lembrar ainda que tal recurso permite o recorte, a colagem, a inclusão de figuras, a impressão do texto, o processo de salvar em disquete e, ainda, o envio dos textos produzidos para outros leitores, através de *e-mails*. Nas observações que fiz, tais práticas pareciam encantar os/as alunos/as, isto sem falar-se nos *chats*, nos jogos, nas pesquisas, entre tantas outras possibilidades que a Internet viabiliza.

Uma outra constatação feita na análise dos relatórios dos/as alunos/as, que também merece ser registrada, diz respeito às avaliações dos alunos em Matemática. Cabe destacar que os meninos foram muito mais vezes elogiados, nessa área, do que as meninas, confirmando o que foi apontado nos estudos de Valerie Walkerdine com crianças inglesas (1995) e também, sob alguns aspectos, nos estudos de Marília Pinto de Carvalho (2001) em escolas públicas de São Paulo. Os depoimentos avaliativos das professoras de quatro alunos considerados como dos mais indisciplinados do grupo falam acerca do que estou referindo:

J.: aprecia atividades que envolvem raciocínio lógico-matemático. Resolve bem operações. Tem preferência pelas atividades de matemática. Tem resistência para escrever.

J.L.: [apresentou] avanços no pensamento lógico-matemático. Empenho nas atividades de matemática.

M.M.: apresenta domínio do campo numérico até 1000. Multiplicou sem auxílio de material concreto e realizou divisões simples, resolveu problemas matemáticos sozinho.

R.M.: demonstra mais envolvimento com as tarefas de matemática. Mostra empenho nas atividades de matemática. Resistência para escrever e enriquecer os seus textos.

Beatriz D. Fischer (2002) a partir da questão foucaultiana “O que faz com que sejamos o que somos?” discorrendo sobre processos avaliativos nos cenários escolares, comenta como tais processos, vivenciados por diferentes personagens, parecem incidir numa versão única: as modalidades de avaliação na escola nunca estão fora das relações de poder. E, acrescenta ainda que tal prática não poderia ser diferente: “Tão impossível quanto pensar uma sociedade sem interesses em luta, ou sem efeitos de poder, seria imaginar uma educação e seus processos avaliativos sem implicações com e entre micro-poderes” (p. 11).

Também merecem ser referidos os depoimentos das professoras da Turma 2 sobre as habilidades em Educação Física, de muitos dos meninos, embora fosse destacado que as mesmas não estavam sendo adequadamente aproveitadas, segundo elas, por problemas disciplinares. Tais comentários estão de acordo com as observações que fiz em aulas dessa disciplina, com essa mesma turma, algumas das quais transcrevo abaixo:

Observando o desempenho da turma, saltava aos olhos a *performance* dos gurus. Eles jogavam melhor, eram mais ágeis, tinham mais garra, eram mais *metidos* do que as meninas. Essas eram mais franzinas, mais lentas, menos “afoitas”, sendo que a A. e a G. tinham mesmo diagnóstico de dificuldades físicas de locomoção, de equilíbrio.

Enfatizo que tais considerações, aqui referidas, não são apenas uma tentativa de caracterização dos grupos ou um relato de peculiaridades. Elas contêm as definições, as classificações, os enquadramentos, que se exercem em todas as situações abordadas. E são essas classificações, esses procedimentos que terminam constituindo meninos e meninas nas escolas como sujeitos de um determinado tipo e não de outro, *naturalizando* o que é foi decorrente de um enquadramento cultural.

9.7 O QUE AINDA MERECE SER REGISTRADO SOBRE OS ALUNOS E ALUNAS DAS TURMAS 2 E 3 - O DISCIPLINAMENTO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

9.7.1 As configurações familiares - a presença dos padrastos e das avós

A análise dos dados sobre a organização familiar da população estudada mostrou que é grande o número de alunos e alunas cujos pais estavam separados, o que não corresponde a uma situação típica ou própria apenas destes grupos, tal como os trabalhos de Fonseca (1999), por exemplo, indicam. Também é preciso comentar que a figura do padrasto foi muito freqüente nas fichas de identificação das famílias¹⁹⁹, sendo, também freqüente, a ausência da figura paterna – por morte, abandono, separação – e as constantes referências das alunas adolescentes aos pais. Foram também muitas as referências feitas nos textos das adolescentes que viviam com as mães (como a G., da Turma 2; a L. e a J., da Turma 3) a convites (reais ou imaginários) que lhes teriam sido feitos por seus pais para visitá-los, bem como as referências feitas a passeios que elas iriam fazer com os mesmos, ou sobre presentes que iriam ganhar deles, etc. O que parece corroborar o que Dubet (1997) vem afirmando sobre a cultura juvenil, a cultura adolescente: “[na escola] os alunos são tomados pelos seus problemas de adolescentes [...] eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade” (p. 225), o que a escola muitas vezes não parece perceber e, certamente, não vem levando em conta nas suas propostas de trabalho.

Outro dado relativo a essas “novas” configurações familiares, já analisados muito apropriadamente por Fonseca (1999) relativamente a outras situações, diz respeito ao número de crianças e de jovens que moram com as avós, merecendo destaque o caso da aluna V., da turma dos mais velhos, que era criada pela bisavó, avó de seu pai, desde seu nascimento, por ter sido abandonada pela mãe e por não ter sido acolhida pelas avós materna e paterna.

Tendo em vista a premissa implícita no senso comum de que uma das causas do mau desempenho das crianças e jovens na escola pode ser atribuída às chamadas famílias desestruturadas, é interessante referir algumas posições defendidas pela referida autora (*ibidem*) sobre o tema, quando ela se propõe a responder à questão: qual é o formato da “família estruturada”?

¹⁹⁹ Pelos registros e depoimentos colhidos, havia, pelo mínimo, oito famílias nessa situação, isto é, um terço do total das famílias dos estudantes estudados.

A autora afirma que a existência de um enorme leque de formas familiares tem sido constatada em diferentes contextos. A família nuclear, segundo ela, normalmente associada à unidade doméstica, composta de pai, mãe e todos os filhos nascidos do casal, existe desde tempos imemoriais. No entanto, as particulares sensibilidades que hoje ligamos a essa configuração só se desenvolveram - e, assim mesmo, apenas em certos contextos – desde o Renascimento. Diz-nos essa autora (*ibid*):

Foi depois da Segunda Guerra Mundial que esse modelo familiar veio a ser sacralizado pelo pensamento científico a partir de teorias [...] formuladas por Talcott Parsons para analisar a vida familiar nas camadas médias dos Estados Unidos. A banalização dessa análise levou a crer que aquela família nuclear era não somente a mais “natural”, mas também a única forma sadia de organização familiar e que desvios do ideal implicariam sérios riscos para a saúde mental dos jovens (p. 257).

Comentando, ainda, que todo discurso científico é, de uma forma ou de outra, reflexo de sua época, Fonseca (*ibid*) também afirma que pesquisadores europeus começam, atualmente, a desvincular-se do modelo nuclear para redescobrir outras dinâmicas que começam a interagir e até substituir o núcleo conjugal. É o aparecimento de “novas” dinâmicas estruturais que se declaram nos laços criados pelo recasamento, pela maternidade assistida e pela adoção. Pergunta-se a autora: se para o estudo de famílias européias, referindo-se mais especificamente às famílias francesas, o modelo conjugal parece limitado, não será ainda mais problemático no estudo de famílias brasileiras?²⁰⁰

Embora ela afirme ser difícil fazer generalizações sobre possíveis organizações da família moderna, que na atualidade variam de acordo com os países, regiões e o nível sócio-econômico da população, destaca uma valorização persistente dos laços familiares, constatada nas pesquisas demográficas, pelo menos no continente europeu. E, sobre as famílias brasileiras contemporâneas, a par da ênfase posta nos laços consangüíneos, destaca ser possível encontrar no Brasil, no mínimo, três variantes da família moderna. A família conjugal com sua configuração particular de valores seria a mais freqüente nas camadas médias. Já as elites, segundo ela, tenderiam a reelaborar o modelo, privilegiando o que a autora chama de uma solidariedade de linhagem (o grupo corporado das grandes famílias), enquanto que as camadas populares colocariam grande ênfase, não só na unidade doméstica, mas nas parentelas e nas redes de ajuda mútua. Em suma, o que a autora insiste em afirmar é o

²⁰⁰ A autora faz também uma interessante análise da “família patriarcal” de Gilberto Freire, como uma das formas específicas de família no Brasil.

reconhecimento de que em uma sociedade complexa podem coexistir diversas configurações familiares, cada uma com sua lógica interna. E afirma ainda:

Numa sociedade de profundas desigualdades sociais como a brasileira, em que as condições de vida podem diferir radicalmente de uma região para outra, até de um bairro para outro, é de suma importância lembrar que o que “faz sentido” num contexto não o faz, necessariamente, em outro (p. 261).

9.7.2 O apelo à participação das famílias e as notificações ao Conselho Tutelar

Outro dado observado que merece destaque foi a tentativa da escola compartilhar com as famílias a responsabilidade pelas aprendizagens e pelos processos de socialização dos estudantes. Sobre essa tentativa, merece ser referido o apelo à participação, feito às famílias, presente em muitos dos relatórios de avaliação dos/as alunos/as promovidos/as para as turmas regulares dos ciclos em 2002, assim redigido: *no próximo ano o/a aluno/a necessitará do apoio constante de sua família para acompanhar os trabalhos numa turma de ciclo com mais alunos e professoras*. Tal iniciativa está ancorada no Regimento da escola, que defende uma relação de parceria entre a instituição e a família na consecução de seus objetivos comuns e no enfrentamento das dificuldades detectadas. É interessante destacar que esse tipo de apelo apareceu, em geral, em relatórios de estudantes, em casos nos quais a família tinha se mostrado omissa em termos de participação durante o ano letivo. Face aos depoimentos colhidos junto à equipe diretiva e às observações feitas ao longo do período em que estive na escola, não creio ser possível acreditar na possibilidade de que tais apelos atinjam seus objetivos, em muitas das situações. Esse parece ser uma das situações típicas em que o dispositivo de aliança entre a escola e a família se mostra em plena crise, como comentam Horst e Narodowski (1999) relativamente aos estudos que desenvolveram na Argentina.

Transcrevo alguns dos apelos feitos às famílias nos relatórios de fim de ano: *-[...] em 2002 a família de D.W. (o menino que vive muito só e cuja mãe parece ser alcoólatra) precisa ajudar, principalmente na leitura e na escrita, pois são aquisições recentes do aluno*. Já para a família de R.M. (o aluno que é filho adotivo), a sugestão foi que *a mochila e a agenda do mesmo fossem revisadas para que as tarefas escolares propostas pudessem ser acompanhadas*. Para a família de J. (o aluno que esteve em coma três meses), foi sugerido que fizesse o mesmo *praticar atividades físicas fora da escola para aprimorar seu*

*desenvolvimento*²⁰¹. E, para a família de J. (a aluna da turma 3 que é muito dispersiva mas que parece ter um bom relacionamento familiar), foi sugerido que essa a auxiliasse a *organizar-se em termos de horários para fazer os temas e para dormir*²⁰².

Parece-me que tais sugestões são inócuas para famílias que não comparecem à escola, não dão qualquer tipo de retorno às solicitações feitas. Como já referido, tais apelos parecem ser endereçados não às famílias que compõem os grupos estudados, mas aos padrões mais usuais de famílias de classes médias.

Outra estratégia usada pela escola, voltada à intenção de fazer a família assumir sua parte na promoção da educação das crianças e jovens, tem sido a de apelar para o Conselho Tutelar, quando as tentativas feitas não logram os resultados desejados. Esse Conselho – instituição que vem se estabelecendo como um novo espaço de regulação social - foi referido, nalgumas avaliações, como tendo sido notificado em casos de infrequência do/a aluno/a as aulas, ou ao Laboratório de Aprendizagem; em casos em que a família não estava providenciando adequadamente o atendimento às necessidades básicas dos/as alunos/as e em casos de posturas inadequadas dos mesmos/as na escola. Nos registros examinados, foram encontradas denúncias ao Conselho Tutelar das posturas das famílias de D.W (por descaso), de M.M. (pelos problemas disciplinares graves do aluno), da L. e do E. (por faltas dos mesmos no L.A.) e, ainda, da família de uma das alunas menores do grupo, por desconfiança da escola em relação à postura do padrasto no trato da menina e à atitude da mãe de desqualificar o relato da filha face às ocorrências.

9.7.3 Finalizando – discutindo a produção do sujeito-aluno e a construção da cultura escolar

Nessa tese concentrei meus estudos na área da disciplina escolar por acreditar ser esse um tema que continua merecendo ser mais bem pesquisado uma vez que ainda é um dos principais problemas das professoras e professores nas salas de aula e nas escolas necessitando, acredito hoje, de uma nova compreensão, de uma nova abordagem. Ao decidir concentrar meus estudos nessa área, tinha presente, como referi na apresentação desse trabalho, que pensar *foucaultianamente* a disciplinaridade significava entender que “uma

²⁰¹ Seria uma sugestão factível?

²⁰² Maior estranhamento causou-me a sugestão feita para o aluno E., em Música (o aluno “mal-humorado” da Turma 3, que teria ficado mais social no final do ano): *O E. precisa estudar nas férias*. Não teria sido uma proposta ingênua, dadas as circunstâncias, mandar E. estudar música nas férias?

disciplina é tanto um campo de estudo quanto um sistema de controle”. E, também, que “a disciplinaridade compreende dois eixos: o cognitivo (da disciplina-saber) e o corporal (da disciplina-corpo)” como afirma Veiga-Neto (1996, p. 8).

Em meu trabalho privilegiei o eixo corporal, o eixo da *disciplina – corpo*, embora sabendo da dificuldade de isolar esta dimensão, já que, como também afirma Veiga-Neto (1995), para Foucault a disciplinaridade, significa tanto “fragmentação, disposição e delimitação de *saberes* quanto conjunto de normas e regras *atitudinais*, na forma de preceitos explícitos e implícitos” (p. 46). Fiz tal escolha tendo presente que a disciplinaridade em seus dois eixos (o eixo corporal e o eixo cognitivo) tornou-se um dos mais fortes dispositivos a dar origem à Modernidade e ao sujeito a que denominamos “moderno”.

Para uma maior compreensão de temáticas como essa, o disciplinamento do sujeito moderno, a utilização de alguns instrumentos analíticos pós-estruturalistas, especificamente de algumas abordagens inspiradas nas teorizações de Foucault como a chamada análise discursiva, bem como algumas dimensões dos chamados Estudos Culturais, permitiram-me novas perspectivas de análise. Cabe reafirmar que me vali neste estudo também da etnografia, tomando essa abordagem, como faz Wortmann (2002), “como uma alternativa de busca de novas maneiras de escrever sobre culturas - um modo de proceder capaz de permitir ao investigador incorporar no texto - como refere Caldeira (*apud* Wortmann, 2002) - uma *plurivocalidade*” (p. 86), ou seja, procurando nele localizar uma multiplicidade de vozes, que em meu estudo incluíam as vozes da equipe diretiva, das professoras, da secretária da escola, dos alunos e alunas, bem como as orientações e as proposições dos educadores/as responsáveis pelas propostas do município de Porto Alegre, RS.

Após a aprovação da minha proposta de tese, parti para a definição, seleção e coleta de novos dados que me permitissem ampliar o trabalho já conduzido junto a esta nova população de crianças e jovens hoje presente na escola pública municipal – fruto das chamadas políticas de inclusão - e apresentada nesta tese como *um grupo de crianças e jovens muito especiais*. Privilegiei o estudo dessa população e os processos de constituição/regulação/controle, de disciplinamento, presentes nas práticas pedagógicas e disciplinares, propostos nas salas de aula e na escola, materializados nas fichas da secretaria, nos relatórios de avaliação e nos dossiês daquele grupo, através dos quais a instituição conhece, classifica, ordena e constitui as crianças e jovens.

Retomei meus contatos com a escola municipal aonde meus estudos já vinham sendo realizados, reafirmando minha intenção de continuar lá minha análise sobre os processos de disciplinamento, especialmente nas Turmas de Progressão, onde em geral a nova população de crianças e jovens é agrupada ao ingressar na escola – e onde os problemas disciplinares costumam ter maior incidência. Selecionei para análise das três Turmas de Progressão existentes então na escola as que freqüentavam o turno da manhã, que convenicionei chamar Turmas 2 e 3. Fiz isto nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2001. Usei o mês de janeiro de 2002 para um exame mais detalhado dos documentos das turmas. Durante o ano de 2002, retornei algumas vezes à escola para conferir, complementar e retificar dados e informações coletadas.

A análise discursiva que empreendi centrou-se no diário de campo que organizei na ocasião, no qual foram incluídas, descritas e relatadas entrevistas, relatos das observações feitas em salas de aula e em outros espaços escolares, depoimentos, comentários, conversas de professoras, alunos e alunas, bem como dados retirados de uma multiplicidade de materiais e documentos de diferentes ordens e procedências que circulavam na escola, referentes aos alunos e às alunas das turmas selecionadas.

Gostaria de destacar que optei por priorizar a análise de tais materiais em detrimento de uma análise mais aprofundada dos chamados *conteúdos escolares* referentes às áreas de conhecimento, por considerar tais documentos também como dispositivos implicados na constituição e regulação dos alunos e alunas e, por perceber que tal abordagem tem sido pouco privilegiada em pesquisas que investigam a escola. Estou falando das Fichas da secretaria, dos Relatórios de avaliação e dos Dossiês elaborados no final de 2001 para serem entregues às famílias, que abrigavam a caracterização, a evolução, a avaliação e a auto-avaliação das turmas como um todo e dos alunos e alunas em particular. Nesse processo privilegiei, e para falar disso utilizo afirmações de Larrosa (1994), os mecanismos propostos pela escola, como, por exemplo, as fichas de auto-avaliação, nos quais “[...] o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina” (p. 57).

Tendo retomado as razões que me levaram a escolher o tema de estudo e após ter apresentado sinteticamente o trabalho empírico realizado, pretendo agora, a partir de questões discutidas ao longo deste trabalho, encaminhar algumas considerações, embora não as pretenda conclusivas, sobre os estranhamentos e as percepções que me levaram a desenvolvê-lo da forma como o fiz.

Sobre as crianças e jovens das Turmas de Progressão – espaço dos incluídos

As políticas de inclusão adotadas por secretarias de educação por opção política e, hoje também, por força da legislação vigente, vêm abrindo espaço nas escolas para os chamados “anormais” - os que escapam a norma referidos por Foucault (1997) - e para os “estranhos” de Baumann (1998) - os que escapam à ordem, os *fora de lugar*, os *arrivistas* - como chamei em alguns momentos deste trabalho os alunos e as alunas das Turmas de Progressão estudadas, visando desnaturalizar as marcas com as quais os mesmos têm sido identificados e diferenciados. Ao explicitar o caráter construído de tais conceitos, fruto, como afirma Foucault (1982), do “grande esforço de disciplinarização e normalização realizado pelo século XIX” (p. 151), penso contribuir para um melhor entendimento da gênese da organização escolar de estudantes em turmas diferenciadas – enturmação de crianças e jovens com *necessidades educativas especiais* separados dos ditos *normais*, seja nas antigas *Classes Especiais* ou hoje em Turmas de Progressão - . Procurando destacar o caráter histórico e contingente dessa forma de organização, penso também permitir que a inclusão de tais grupos nas escolas possa ser encarada com maior naturalidade e com menor discriminação.

As utopias modernas, segundo Bauman (1998), concordavam que o mundo perfeito era “um mundo transparente - em que nada de obscuro [...] se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada ‘fora do lugar’; um mundo sem ‘sujeira’; um mundo sem estranhos” (p. 21). Porém, nessa época, que Bauman (1998) chama de pós-moderna, não é o que parece estar prevalecendo: “os estranhos [...] estão aqui para ficar” (*ibid.*, p.43). A questão não é mais como se livrar dos estranhos, mas como conviver com a alteridade, diária e permanentemente. Não estão eles nas escolas públicas, nas Turmas de Progressão, nos Laboratórios de Aprendizagem, nas Salas de Integração e Recursos, intentando ser aceitos nas Turmas Regulares dos Ciclos, mas, na maioria das vezes, sendo ainda mantidos e vistos como estranhos?

Não são eles crianças e jovens como:

- o menino interno da FEBEM que veio de Caçapava e foi deixado pelo pai no abrigo Odila Gay da Fonseca, e que desde então não teve mais contato com seus familiares e que já sofreu freqüentes internações psiquiátricas?

- as duas alunas mais velhas da Turma 2 que têm um diagnóstico de *retardo mental leve* e o aluno que esteve em coma três meses e que apresenta uma defasagem entre idade cronológica e idade mental?
- o aluno mais velho da turma que não tem diagnóstico de nenhuma ordem porque nunca se submeteu a nenhuma avaliação mas que tem muitas dificuldades para acompanhar as aulas?
- o menino adotado pelos tios cujos pais biológicos morreram de AIDS, que tem muitos problemas de aprendizagem e de conduta?
 - o menino filho único cuja mãe dizem ser alcoólatra?
 - o aluno infreqüente, cujo pai foi assassinado?
 - os dois meninos bem avaliados cognitivamente e com muitos problemas de higiene e de conduta, cujos casos foram encaminhados ao Conselho Tutelar?
- as menores da turma, as duas meninas tristes? Ou ainda, as alunas da Turma 3, como a que nasceu com os olhos fechados e que não se viu no espelho até grande por decisão da família, ou a que foi concebida numa relação forçada num dos muitos momentos de embriagues do pai ou ainda a aluna abandonada pela mãe e criada pela bisavó? Em suma não são eles - os/as alunos/as das Turmas 2 e 3 - “os estranhos”?

Se eu tivesse que resumir a situação dos/as alunos/as dessas turmas diria que eram em sua grande maioria crianças e adolescentes pobres, multirepetentes, alguns com diagnóstico de *déficts* orgânicos e/ou psicológicos, outros com *necessidades especiais* nem sempre identificadas, muitas deles com carências materiais e também afetivas, que moravam com a família nas vizinhanças da escola, sendo que 11 dos 23 estudantes eram negros. Ou seja, nessas turmas estavam reunidos sujeitos que integram as chamadas “minorias”, tantas vezes discriminadas em muitas das instâncias sociais e hoje presentes nas escolas. Estamos em uma época como afirma Veiga-Neto (2002a) em que:

[...] o próprio discurso pedagógico parece estar se afastando rapidamente do programa homogeneizante pensado por muitos dos ideólogos da modernidade – os quais preconizam uma sociedade sem diferenças de qualquer ordem – e parece estar se deslocando no sentido de reconhecer e até defender as diferenças (p. 11).

Sobre as práticas pedagógicas e disciplinares e a construção do sujeito aluno

Retomando as questões que nortearam esse trabalho, reafirmo que o meu interesse inicial pela temática da disciplina escolar partiu da dificuldade manifestada reiteradamente pelas alunas estagiárias do Curso de Pedagogia desta Faculdade de Educação, com as quais trabalho, em lidar com questões disciplinares em salas de aula. Tais dificuldades provinham da impossibilidade que as mesmas sentiam de conduzir de forma democrática seu trabalho com os/as alunos/as, face à postura, referida usualmente como o *comportamento não escolar*, da maioria das crianças e jovens que estão hoje nas salas de aula, quando eram tratados de uma forma mais livre, menos autoritária.

O que as práticas na escola vêm mostrando é que é necessário prever na programação do trabalho pedagógico, além da seleção dos conteúdos e da elaboração de materiais que permitam a implementação do que foi planejado, também um processo paralelo e concomitante de *organização e contenção das turmas de alunos/as*, sem o quê o trabalho corre o risco de ser inviabilizado. O que começa a se tornar mais claro é que o comportamento usualmente esperado, desejado e definido como comportamento de aluno/a, condição necessária para o desenvolvimento das aulas, parece não ocorrer naturalmente. Ele parece ser decorrente de um processo de construção do sujeito aluno/a, e, o que se constata, é que não se fala nisto, ao menos de forma substantiva, no período de formação das professoras e também não está se discutindo tal temática no recinto das escolas.

É preciso dar aula para quem não sabe ainda ser aluno e aluna e não está *naturalmente* disposto a fazer este papel. Essa constatação, referida por François Dubet (1997), é referendada também por Diana Milstein e Héctor Mendes (1999), para quem a “a naturalização deste processo [tornar-se aluno/a] só se dá via ensinamentos” (p. 103). Esses últimos autores estão referindo-se à produção social do corpo dos alunos/as pelas práticas da escola. E esse é um fato que só recentemente começou a ser explicitado.

Parece-me que não há clareza nas instituições escolares sobre quais são exatamente as posturas desejadas para os/as alunos/as nesta época em que, como referem Horst e Narodowski (1999), as relações indubitavelmente se democratizaram nas escolas em geral, e, no caso específico da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, esse processo de democratização vem sendo especialmente estimulado pelo projeto Escola Cidadã. Parece-me,

que o *modelo* de aluno e aluna pensado pelo referido projeto não tem sido suficientemente discutido na referida rede.

Em relação ao processo de construção da categoria social de “alunos” comentam ainda Milstein e Mendes (1999):

A incorporação [das crianças] a uma instituição do Estado como é a escola, regida por um conjunto de convenções novas e [...] em grande parte desconhecidas, supõe a internalização dessas convenções para sua transformação [na] categoria social [...] de “alunos”; isto é, crianças que internalizaram os modos apropriado de atuar na escola (p. 100).

Comentam ainda os autores que aquilo que os professores designam como “hábitos de ordem” e que consideram como uma das condições para que as crianças possam aprender os conteúdos curriculares, é ensinado e aprendido de forma particularmente intensa durante os primeiros meses de aula - diferenciações entre maneiras corretas e incorretas de entrar e sair da escola, de estar e atuar em aula, no recreio e durante os eventos escolares. As regras implicadas nessas maneiras de estar, mover-se, falar e atuar na escola, são ensinadas no curso das interações mediante sinalizações que formam parte do que “é” naturalmente a escola, inscrevendo nas crianças, paulatinamente, a percepção das diferenças entre o adequado e o não adequado em cada momento e lugar da vida escolar.

Práticas como as referidas, com vistas à construção da categoria social de aluno, é que, creio, não estão sendo propostas às crianças e jovens nos tipos de turmas analisadas e, acredito, nem nas demais turmas das escolas, pelo menos, com a ênfase com que eram perseguidas no período em que as *propostas democratizantes* não tinham ainda chegado às instituições escolares. A minha percepção é que tais procedimentos não estão mais compondo de forma sistemática as rotinas escolares e que, tampouco, estejam sendo assumidos como algo a ser ensinado às crianças e jovens, como era propósito claro da escola moderna.

Na minha percepção também não estão suficientemente delineadas estratégias para o estabelecimento das chamadas Normas de Convivência Escolar. Essas normas, embora estejam sendo instituídas, em muitas circunstâncias, como a “grande estratégia” capaz de organizar a convivência escolar e de produzir as posturas de aluno/a esperadas e desejadas, não me parece que venham sendo suficientemente problematizadas e discutidas.

É interessante também destacar que, ao lado de uma preocupação reiteradamente manifesta com comportamentos, brigas, ordem, capricho, organização do material, silêncio -

preocupação presente quase que exclusivamente nos relatórios de avaliação e em todas as fichas de auto-avaliação analisadas e sobre as quais as Normas de Convivência devem legislar - não há procedimentos previstos para o desenvolvimento dessas posturas nas práticas propostas. Depois de solicitar que os/as alunos/as se auto-avaliem sobre tais posturas, trimestralmente, tais fichas são, em geral, guardadas sem que sejam retomadas, trabalhadas, de forma substancial. Não se ensina a ser aluno/a, pelo menos dentro dos padrões mais legitimados pela escola moderna, mas cobram-se sim tais posturas, sem se delinear com clareza nem quais são essas posturas nem quais são os motivos pelos quais as mesmas são desejadas.

Também, é preciso levar em conta, como afirmam Milstein e Mendes (1999), que a maior parte das regras que conformam a “ordem escolar” não estão objetivadas e codificadas sob a forma prescritiva de regras nos documentos oficiais do Estado e da escola, e, também, não estão presentes na formação dos/as professores/as. Trata-se de ações estruturadas segundo *regras implícitas*,²⁰³ que tendem a naturalizar-se. O que existe são regulamentações para os procedimentos a serem seguidos, no caso de transgressão “à ordem, à moral e à convivência”. Dizem, ainda, os autores citados (*ibid.*):

Em todos esses casos não se trata de regras que definem a ordem, senão de regras destinadas a preservá-la e que, portanto, dão por suposto que já se sabe em que consiste e a que se refere o termo “ordem”. São regras estabelecidas a partir do sentido de ordem, não são regras que estabelecem o sentido de ordem (p. 99).

O que se observa é que as Normas de Convivência - presentes nas agendas dos/as alunos/as, nas salas de aula, nas fichas de auto avaliação, nas falas das professoras e em muitos textos trabalhados em aula – são um exemplo, de normas constantemente referidas e não explicitadas: “[a instituição e as professoras] *dão por suposto que já se sabe em que consistem*”, como afirmam Milstein e Mendes (1999). Nas situações que examinei pretende-se que tais regras resultem de acordos. Tais acordos são feitos em geral no início do ano letivo, muitas vezes em grandes eventos que reúnem a comunidade escolar – professoras, pais/mães, estudantes, funcionárias - . Tais acordos são, também, expostos nas salas de aula e passam a constar das agendas dos/as alunos/as. De certa forma, parece-me que com esses procedimentos a instituição dá por encerrada a sua participação nesse processo.

²⁰³

O grifo é meu.

Sobre a cultura adolescente, a cultura escolar e os processos de negociação

Sobre esse tema desejo referir algumas posições defendidas por autores como Dubet (1997), Jean Hébrard (2000) e Bernard Charlot (2000), sobre a cultura adolescente e a construção da cultura escolar. Afirma Hébrard (2000), citando o referido Dubet:

[...] os adolescentes estão na escola não para aprender, mas para viver a cultura deles. [...] dentro do colégio, organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é a cultura escolar. Para eles, a cultura escolar é um preço a pagar para viver, juntos, essa realidade, essa sociabilidade que é da juventude (p. 9).

Os estudos de Dubet (1997) mostrando que os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de alunos e estão, mesmo quando na escola, completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes, são fatos com os quais a instituição escolar precisa começar a lidar. Para o autor é preciso que o colégio aceite que há uma vida adolescente na escola e que não a considere como um desvio.

De uma certa forma isso é também o que afirma Charlot (2000), nos seus estudos sobre adolescentes de classe popular, em alguns países, inclusive no Brasil. Diz ele: “os alunos tem uma relação muito forte com a escola ([...] eles dizem que ir à escola é muito importante – [...] além disto, é o lugar onde se podem encontrar os amigos), mas [os/as alunos/as têm] uma relação muito fraca com o próprio saber” (p 173). Diz, ainda, o mesmo autor, (e isto o que eu considero mais sério): “eles não encontram [na escola] o sentido e o prazer de aprender e de saber” (p. 173). São alunos que vêem a escola como a garantia de mais tarde ter “uma boa profissão”, e conseqüentemente “um bom futuro”, sem relacionar, no entanto, esse futuro com a aquisição do saber veiculado pela escola. O que talvez explique a dificuldade apontada, também, por Dubet (1997), encontrada pela escola que “precisa trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos” (p. 225).

Tendo presente as reflexões referidas, considero importante comentar a partir das observações feitas nas turmas estudadas – corroborando a afirmação de Dubet (*ibid.*) de que os/as alunos/as são adolescentes tomados pelos seus problemas de adolescentes - como foi acentuado o interesse manifestado pelos alunos e alunas por temas e por saberes *não escolares* durante todo o período em que estive partilhando com eles e elas os espaços da

escola. Creio poder afirmar que em todos os momentos em que não estiveram participando de atividades dirigidas e, muitas vezes, mesmo durante essas atividades, o que circulava entre os/as alunos/s, e os/as envolvia significativamente era assuntos de namoros, de cuidado com a aparência, com os cabelos, preocupação com a organização de festas, de passeios, preocupação que se fazia notar preponderantemente entre as adolescentes mais velhas.

Green e Bigun (1995), no artigo *Os alienígenas em sala de aula*, conscientes dessa situação, defendem também a necessidade de teorizar a juventude contemporânea: “Como [...] autores/as pertencentes à tradição dos estudos culturais têm argumentado [...] a construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças [...] estão os meios de comunicação de massa, o *rock* e a cultura da droga [...]” (*ibid.*, p. 210). E o perceptível é que a escola não vem discutindo tais questões nem ouvindo os estudantes sobre tais temas.

Lembro aqui, novamente, as considerações que já anunciei em outros momentos deste trabalho, feitas por Gilberto Velho (1996) e por Bauman (1998), este último a partir da obra de Freud, *O Mal-estar da Civilização*, especificamente sobre a necessidade de negociação na construção das relações humanas. Como afirma Velho (*ibid.*), em citação já referida: “A construção de um sistema de reciprocidades através do qual as partes de uma sociedade se relacionam, [...] não é um dado da natureza, mas [...] resultado de [...] acertos, impasses, conflitos, em suma de interação e negociação” (p. 11).

Bauman (1998) afirma que para Freud *O Mal-estar da Civilização* era a história da modernidade. É elucidativo referir, como faz Bauman (*ibid.*) os títulos inicialmente atribuídos à obra pelo próprio Freud, para entender melhor as intenções do autor: a publicação em Viena teve o título inicial *Das Unglück in der Kultur* (A infelicidade na cultura) e a tradução inglesa, por sugestão do próprio Freud, foi chamada *Man's Discomfort in Civilization* (O Mal-estar do Homem na Civilização).

Assim sintetizou Bauman (1998) a mensagem de Freud: “você ganha alguma coisa [com a civilização] mas, habitualmente, perde em troca alguma coisa” (p.7), acrescentando: a beleza, a pureza e a ordem são ganhos obtidos na modernidade que não devem ser desprezados, mas que certamente não podem ser obtidos sem o pagamento de alto preço.

Tais considerações parecem ser importantes à medida que marcam que nada predispõe ‘naturalmente’ os seres humanos a procurar ou a preservar a beleza, a conservarem-se limpos

e a observar a rotina chamada de ordem. Os seres humanos têm sido obrigados a respeitarem e apreciarem a harmonia, a limpeza e a ordem. E essa coerção é dolorosa. E se fala pouco disto nas escolas.

Para Freud (*apud* Bauman, 1998), a civilização (leia-se a modernidade, diz o autor) impõe grandes sacrifícios, especialmente à sexualidade e à agressividade do homem. A civilização – a ordem imposta a uma humanidade ‘naturalmente’ desordenada – é um compromisso, uma troca continuamente reclamada e para sempre instigada a se renegociar²⁰⁴.

E é esse processo de negociação reiterada, acredito que inerente às práticas de construção das relações humanas, que me parece estar sendo subvalorizado, tanto pelas famílias quanto pelas escolas, nas práticas de educação das crianças e jovens, como se os procedimentos civilizados fossem práticas naturais e não culturais, possíveis de serem atingidos sem a mediação da geração adulta.

A esse respeito Renato Janine Ribeiro (1993), na apresentação da obra de Elias sobre o Processo Civilizatório, reafirma: “Norbert Elias adota [...] como idéia-chave, a tese de que a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem [...] [rompendo] com a idéia de uma natureza já dada [...] (p. 9).

De uma certa forma é o que também Stuart Hall (1997) destaca ao perguntar:

[...] Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que [...] guiará, [...] moldará as [suas] ações e as crenças [...] conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominantes da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (p. 40-41).

Sobre a negação dos processos de disciplinamento

Outra questão que gostaria de ainda de retomar ao término deste trabalho, refere-se ao que chamei nos capítulos introdutórios desta tese do “apagamento” ocorrido nos discursos pedagógicos acerca do papel que a escola teve e tem no processo de disciplinamento dos/as alunos/as, mesmo que o problema da disciplina escolar continue a ser um dos mais sérios e persistentes enfrentados pelas escolas. Referia-me ao processo de disciplinamento, tão

²⁰⁴ Talvez possamos também familiarizar-nos com a idéia de que há dificuldades inerentes à natureza da civilização que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma, diz ainda o mesmo autor.

enfaticamente defendido por Kant (1996) no clássico tratado *Sobre a Pedagogia*, quando afirma:

[...] as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam [...] cada um de seus caprichos [...] (p. 13).

Ao afirmar que não se fala de disciplina nos discursos pedagógicos mais correntes nas discussões contemporâneas, ou que se fala pouco disto, estou querendo enfatizar que não se atenta suficientemente para propostas de intervenção explícitas na área da socialização, da individualização e do disciplinamento.

O que se percebe é que as escolas hoje, pelo menos as comprometidas com propostas mais democráticas/progressistas, não se vêem como produtoras de sujeitos disciplinados/ordeiros, como era enfatizado nas propostas tradicionais, mas também não assumem a construção de sujeitos autônomos, auto-regulados, autodisciplinados, do projeto moderno, como supostamente seria o defensável. Embora nos documentos oficiais haja, em geral, referência à produção de cidadãos autônomos como meta da escola, isto não parece se concretizar em termos de propostas de práticas pedagógicas. Não há planejamentos, ao menos explícitos, para consecução de tais objetivos. A escola não fala sobre (não percebe, não assume?) o seu poder de *produzir*. Larrosa (1994) chama atenção para esse ocultamento da pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e também para a crença arraigada de que as práticas educativas são meras “mediadoras” onde se dispõem os “recursos” para o “desenvolvimento” dos indivíduos.

Quanto à pergunta sobre se a postura política de não aceitação da tese da produção de sujeitos disciplinados/ordeiros, (*os corpos dóceis e úteis* de Foucault) subjugados ao “sistema opressor dominante” e a não aceitação do papel regulador da escola na produção dos/as alunos/as, poderia estar implicada na omissão da discussão de tal temática nas escolas, responderia que há considerável dificuldade de admissão da existência de mecanismos de controle e regulação na escola.

Dificuldade decorrente, possivelmente, de movimentos que, acentuadamente nas últimas décadas, vêm questionando as posições autoritárias presentes nas organizações sociais – entre elas nas escolas – e postulando posturas mais democráticas e igualitárias nas relações entre os indivíduos. Tais movimentos vêm constituindo tanto professoras como alunos/as e

gerando insegurança nas posturas das primeiras pela perda do referencial tradicional no qual alicerçavam seus procedimentos. Na verdade, prega-se uma nova ordem para uma *antiga* escola, na qual o/a professor/a não sabe onde se colocar, e onde ser aluno e aluna tem conotações diferenciadas das de outras épocas, em um mundo cuja lógica parece ter pouco a ver com aquela pensada pelo Iluminismo, como vem referindo Veiga-Neto (2002b) em seus estudos. Trata-se da substituição das *sociedades disciplinares* pelas *sociedades de controle* como anuncia Gilles Deleuze (1992), sem que isto se discuta nas escolas.

O que é possível afirmar é que a discussão da questão disciplinar causa desconforto entre os professores e as professoras ditos progressistas, talvez por estar associada com autoritarismo, com falta de democracia, com repressão, sem que estas dimensões estejam sendo assumidas e discutidas, no meu ponto de vista, no recinto das escolas. Precisam ser admitidas as intencionalidades presentes nas práticas pedagógicas, desnaturalizando-as, e isto não vem sendo feito.

Começo a acreditar que as teorizações educacionais críticas, com as quais minha geração tanto se identificou, e que permeiam as crenças de um número muito significativo de professores e professoras, possam estar impedindo, de certa forma, que as questões disciplinares sejam consideradas e enfrentadas nas práticas escolares, uma vez que as posturas políticas dos mesmos, vêm, possivelmente, impedindo o reconhecimento da inevitabilidade do controle, da disciplina e da regulação naqueles espaços, por estarem essas categorias comprometidas, nas suas percepções, com a subjugação/opressão das crianças e jovens – para ficar restrita ao espaço escolar, – o que era/é justamente o oposto dos seus propósitos.

Sobre o caráter necessário e produtivo do poder e da disciplina

O que hoje considero interessante acrescentar a visão acima apresentada, são as inúmeras discussões sobre o processo de escolarização e suas implicações que a obra de Foucault vem propiciando. Dentro dessa abordagem estão as afirmações de Donald (2000):

[...] a escolarização pode ser vista como o paradigma das modernas técnicas de governo. Ela age através do acionamento de um conhecimento íntimo dos indivíduos que formam sua população-alvo e de uma expertise no monitoramento e direcionamento de sua conduta (p.81).

Em uma perspectiva foucaultiana, os dispositivos pedagógicos estão implicados em processos de conhecimento da conduta humana, tendo em vista melhor administrá-la, viabilizando estratégias de regulação e governo. E, como comenta Silva (1995), uma democracia liberal está baseada não em estratégias puramente externas de controle, mas no pressuposto do autogoverno dos indivíduos. O controle externo da conduta – *as tecnologias de dominação* – combina-se com o autocontrole – *as tecnologias do eu* – para produzir o sujeito autogovernável das sociedades modernas. Refere o mesmo autor:

Se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para autogovernar-se é necessário conhecer-se a si próprio. Daí o estímulo a técnicas de autoconhecimento e a suas formas concretas, materiais, de expressão: diários, auto-exame, confissões, auto-avaliação...(*ibid.*, p. 192).

Essas afirmações remetem-me às discussões efetuadas por Foucault (1990) sobre o processo de governamentalidade, por ele assim definido: “[...] este contato entre as tecnologias de dominação dos demais e as referidas a si mesmo é o que chamo governamentalidade” (p.49)²⁰⁵, projeto com o qual a escola moderna, como tantas outras instituições, para o autor, está comprometida.

A esse respeito me parece importante destacar considerações de Silva (1994) sobre o envolvimento da educação e da pedagogia em mecanismos de poder e controle. Tal envolvimento, afirma, não é nenhuma novidade para a teoria educacional crítica, sendo que o que distingue a posição pós-estruturalista, baseada em Foucault, daquela abordagem, é a ênfase no caráter necessário e produtivo do poder. Diz, ainda, o mesmo autor: “A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para ‘canalizar’ suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder” (p. 252). Nessa visão, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. Como diz Foucault (*apud* Morey, 2000, p. i): “E se o poder não tivesse como função dizer não, proibir e castigar, e sim ligar segundo uma espiral indefinida a coerção, o prazer e a verdade?”

É sobre esse caráter constitutivo e produtivo do poder e da disciplina, tema não incorporado nas discussões escolares de forma substancial, que as escolas precisam se debruçar, visando, quem sabe, rever alguns de seus papéis.

²⁰⁵

O original estava em espanhol. A tradução foi feita por mim.

10 REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Justificando o Neoliberalismo: moral, genes e política Educacional. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Org.). *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 102-22.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel; DAYRELL, Juarez T. Creche Comunitária: reflexões sobre uma pedagogia popular. *Revista de Educação da AE*. Brasília, n. 61, p.7-20, 1986.
- ARROYO, Miguel. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. 2. ed. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- _____. Fracasso - sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-26.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Introdução. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.). *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-10.
- _____. Introdução. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Org.). *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 11-13.
- _____. Soberania popular, gestão pública e Escola Cidadã. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação, 1997. p 9 -19.
- _____. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BURBULES, Nikolas; RICE, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.173-204.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1997-2002.
- CADERNOS PEDAGÓGICOS. Porto Alegre: PMPA/SMED, n. 9, 1999. 2. ed.

_____. Porto Alegre: PMPA/SMED, n. 21, mar. 2000.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos de bairros populares. In: AZEVEDO, José Clóvis *et al.* (Org.) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

CONNEL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.). *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-35.

COSTA, Marisa V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.

DEACON, R.; PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-153.

DELLEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, T. T. (Org.). *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-87.

DORNELES, Beatriz Vargas. *Mecanismos Seletivos da Escola Pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. O Sujeito e o Poder. In: _____.(Org.). *Michael Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, mai/dez. 1997.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. *Idéias Contemporâneas*. São Paulo: Ática, 1989a. p. 99-107. Entrevista concedida a Didier Eribon.

_____. *El Proceso de la Civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989b.

_____. *O Processo Civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. V. 2.

_____. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. V. 1.

ENGUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.

- FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Processos avaliativos: pano de fundo dos cenários escolares*. Porto Alegre, 2002. Texto digitado.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p.39-59, jan/jul. 1999.
- FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, E. (Org.). *Psicanálise e Colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p.255-274.
- _____. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. *Um dialogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: El libro de Bolsillo, 2000a.
- _____. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?*. 4. ed. Alpiarça: Passagens, 2000b.
- FREITAS, Lia. *A produção da ignorância na escola*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 129-194. (Os Pensadores).
- GARCIA, Regina Leite. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____.; ALVES, Nilda (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GHIRARDELLI, Paulo Junior. *O que é Pedagogia?* 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.
- GORE, Jennifer. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994a. p. 9-20.
- _____. Práticas Negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais. In: Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, 1994, Porto Alegre. *Ensinando e aprendendo para um novo tempo*. 1994b.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.
- GVIRTZ, Silvina. *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuários, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 2000.

- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-44, 1997.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33 – 52, 1992.
- HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p.5-17, maio/jun. 2000.
- HORST, Claudia Van Der; NARODOWSKI, Mariano. Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1999.
- HUNTER, Yan. Assembling the school. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. *Foucault and political reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 143-166.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.
- KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, T. T. (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 46-75.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: Foucault, Michael. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. VII-XXIII.
- MANACORDA, Mario. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, T. T.(Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-34.
- MCLAREN, Peter. Paulo Freire e o Pós-Modernismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 12, p. 32-47, 1987.
- _____. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9-40.
- MEYER, Dagmar E. E. Cultura Teuto-Brasileira-Evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 135-161, jan/jul. 2000.
- 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: Niño y Dávila, 1999.
- MOLL, Jaqueline. *Diálogo, democracia e reencantamento do fazer educativo: caminhos para qualificar a escola organizada por ciclos de formação*. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2001. Texto digitado.
- MOREY, Miguel. *Michel Foucault: un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: El libro de Bolsillo, 2000.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

_____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 57-63.

_____. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

_____. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally. W. *Desenvolvimento Humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINO, Angel. Escola e Cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania. In: *Coletânea CBE*. Campinas: Papirus, 1992.

PINTO, Celi. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 33-57, 1999.

POOLI, João Paulo. *Educação, Estado e Políticas Públicas: gestão democrática para a educação*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 173-210.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. *Reflexões acerca dos processos de enturmação – 2001/2002 (ou continuando o diálogo)*. Porto Alegre, 2001/2002. Texto digitado.

RIBEIRO, Renato Janine. Uma ética do sentido. In: ELIAS, N. *O Processo Civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. V. 2.

RYBU, Ellen R.; SILVA, Mirna L. Registro da trajetória inicial de uma escola. In: XAVIER, M. L. M. (Org.). *Disciplina na Escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 159-167.

ROCHA, Cristiane F. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SANTOS, Boaventura Souza. As tensões da Modernidade. *Fórum Social Mundial*, Biblioteca das alternativas, 2001. Disponível em < <http://www.forumsocialmundial.org.br> > Acesso em: setembro de 2002.

SAVIANI, Demerval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHIMITT, Maria da Graça da Silva. Monte Cristo: a aprendizagem para todos. *A paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 9, p. 6-11, 1995.

- SCLIAR, Carlos. Apresentação. In: SCLIAR, Carlos (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 8-21.
- _____. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SCLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.
- SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson S. (Org.). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1997.
- SILVA, Luiz Heron. (Org.). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação da obra. In: _____. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. A Escola Cidadã no Contexto da Globalização: uma introdução. In: SILVA, L. H. (Org.). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-10.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Oralidade: merece ser um saber escolar? In: SCHIMIDT, S. (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 117-120.
- SOARES, Paulo Renato; ROSSETTO, Rosane Paim. Introdução. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n. 21, p. 9-10, mar. 2000.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 37-56.
- _____.; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). *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.
- _____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000a. p. 179-217.
- _____. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* In: ALVES-MAZZOTI, A. et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP/A, 2000b, p.9-20.

_____. *O descontrolo da máquina: a escola na sociedade de controle*. [s.l.: s.n.]: Trabalho apresentado no Simpósio Michel Foucault. SP: UNICAMP, 2000c. Texto digitado.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

_____. Apresentação. Dossiê: “Diferenças”. *Educação & Sociedade, Campinas*, ano 23, n. 79, p. 11-14, ago. 2002a.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade, Campinas*, ano 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002b.

VELHO, Gilberto. Violência, Reciprocidade e Desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: _____.; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p. 10-24.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul/dez. 1995.

WILLIAMS, Raymond. *Culture and society*. Harmondsworth: Penguin, 1963.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Análises Culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

XAVIER, Maria Luisa M. O Projeto pedagógico para a educação básica: o compromisso do município. In: LUCE, M. B.; TIMM, M. S. (Coord.). *Administração Municipal da Educação no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS/FAMURS, 1993. p. 97-103.

_____.(Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

XAVIER, Maria Luisa M.; RODRIGUES, Maria Bernadette C. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar: em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.p. 69-89.

APÊNDICES

APÊNDICE A

As Turmas de Progressão 2 e 3 – síntese dos dados coletados

A Turma 2

Aluna A. - 2002: TP III Ciclo

Dados da secretaria: segundo dados da secretaria, a aluna fará vinte anos no final do ano de 2001. O pai é autônomo e a mãe professora de pré-escola numa escola estadual. É a filha mais velha. Teve uma irmã gêmea, que morreu no parto. Há registros de que a mãe teve muitas dificuldades para aceitar as dificuldades da filha.

Foi reprovada na 1ª série em 1991, sendo encaminhada para classe especial, onde esteve por dois ou três anos. Coursou as primeiras séries com repetições até 1999, quando ao ser reprovada na 4ª série, veio para esta escola. Ficou numa TP e passou a freqüentar a S.I.R.. A aluna desde 2000 ajuda no turno da tarde numa creche, de uma amiga da mãe, com isto fica acompanhada e não paga para ficar na instituição, no turno em que não está na escola. Parece ter muito orgulho dessa função. A escola tem mais de um laudo psicológico da aluna, datados de 1990 e 1991, dizendo que a mesma apresenta, além de atraso no desenvolvimento psicomotor, necessidade de um atendimento especializado adequado às suas necessidades e *que vise à personalidade como um todo*. Segundo a mãe, ela teve esse atendimento dos 12 aos 13 anos.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: continuou demonstrando interesse e envolvimento com as atividades propostas. Sua leitura esteve mais fluente, demonstrando compreensão dos textos lidos. Sua escrita está ainda alfabética com troca e ausência de letras. Necessitou material concreto para efetuar operações de adição e subtração. Mostrou entusiasmo com o Projeto *Turma 2 e o Planeta das Plantas*, com a horta escolar, com as sementeiras, com os *sites* de plantas medicinais na Internet. Produziu textos no computador, criou sua página na Internet, aprendeu a salvar no disquete sua produção, enviou e recebeu e-mails. Na sala de informática, tornou-se mais cooperativa e autônoma. Apresentou progressos nas aulas de Teatro, na produção coletiva das cenas, na atuação e também como platéia. Empenhou-se nas aulas de Educação Física e também nos estudos realizados em Estudos Sociais. Em Espanhol, participou sempre dos trabalhos, embora com dificuldade de compreensão. Melhorou na colagem e pintura, em Arte e Educação, colocando mais detalhes nas suas composições. As professoras parabenizam a aluna por suas aprendizagens. Na avaliação feita com a supervisão da SMED para os casos especiais em dezembro, ficou estabelecido que a aluna cursaria uma turma de progressão de III ciclo com uma outra lógica (um número menor de professoras) se o Conselho Municipal autorizasse tal funcionamento. A aluna foi encaminhada também para uma oficina de padaria numa escola da APAE, para cursar em 2002, no turno inverso. Também foi referido nessa avaliação que talvez seja esse o último ano da aluna na escola, devendo então se encaminhar para o projeto EJA: educação de jovens e adultos.

Nas partes dois do relatório (*organização e a convivência do/a aluno/a na escola*) e três (*compromisso da família com a escola*), quase todos os itens (com exceção do referente ao relacionamento com os/as colegas que está respondido com *às vezes*) estavam respondidos afirmativamente. A aluna também tinha tido poucas faltas. O relatório do 1º semestre de 2001 apresentava bem mais as dificuldades da aluna do que o relatório do 2º semestre, referindo

inclusive algumas de suas dificuldades físicas (viso-motoras) manifestadas nas aulas de Educação Física.

Dossiê: na sua auto-avaliação avalia-se positivamente. É avaliada assim também pelas professoras: *faz as tarefas, não falta, não briga*. Escreveu: *eu não suporto gente brigando na sala de aula, eu fico chateada [se estão] brigando comigo*. Num dos seus últimos textos, sobre o Arco-íris, as respostas estavam bastantes bem escritas.

Aluna A. P. – 2002: I ano II Ciclo

Dados da secretaria: sua pasta não estava disponível, no final do ano.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: A aluna apresentou crescimento em suas aprendizagens. Sua leitura oral ficou mais fluente. Conseguiu interpretar, algumas vezes, o que leu oralmente. Nos textos escritos, ainda precisou de ajuda. Está escrevendo alfabeticamente com trocas e ausências de letras. Construiu o conceito de unidade e dezena. Iniciou o processo de multiplicação realizando pequenos cálculos com auxílio de desenhos e material concreto. Mostrou envolvimento com o projeto *Turma 2 e o Planeta das Plantas*. Demonstrou certa evolução em Estudos Sociais, sendo capaz de ler e de copiar os conteúdos apresentados. No primeiro semestre, apresentava pouco interesse e compreensão dos conteúdos, além de pouco comprometimento. Em Artes realizou a *história em quadrinhos* proposta. Não realizou bem os trabalhos de pintura. Demonstrou pouco interesse pelos trabalhos de observação e registro da paisagem na rua. Em Educação Física realizou as atividades de caráter lúdico e recreativo. Cursará em 2002 uma turma do primeiro ano do II Ciclo com um número maior de professoras e alunos. Necessitará do apoio constante de sua família no acompanhamento das atividades escolares.

Na parte dois do relatório - *convivência e organização na escola* – foi avaliada positivamente. Só nos itens *relacionamento com colegas e organização e capricho com seu material* é que sua avaliação foi *às vezes*. No primeiro semestre, sua avaliação nessa área apresentava muitos *às vezes*. A avaliação da participação da família também foi *às vezes*. Não teve quase faltas.

Dossiê: auto-avaliou-se positivamente. Apareceram muitos desenhos nos seus trabalhos.

Aluno A.G. – 2002: II ano II Ciclo

Dados da secretaria: o aluno tinha 14 anos no final de 2001. Havia registros na secretaria de problemas de higiene pessoal do aluno em 2000 e 2001. Nesse último ano, foi-lhe sugerido que tomasse banho na escola, o que não aceitou. Havia também registro de ameaças feitas a uma aluna da B23 e de brigas com R (aluno de outra turma) em 2001.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: o aluno apresentou-se mais confiante, mais integrado, relacionando-se de forma mais tranqüila com colegas e professoras, embora precisando muito ainda da intervenção da professora. Apresentou avanços na produção textual, separando na escrita uma palavra da outra. Sua leitura oral esteve mais fluente. Apresentou dificuldades de interpretação de textos escritos. No primeiro semestre, foi-lhe recomendado que no horário semanal de leitura na biblioteca revisse suas atitudes, aproveitando o tempo para escolher um livro ou texto e ler. Apresentou avanços significativos no pensamento lógico matemático, realizando multiplicações e divisões com pequenas quantidades. Demonstrou muito interesse e autonomia no uso do computador. Criou, com auxílio, sua página na Internet. Em Estudos Sociais, não demonstrou interesse pelas aulas. Em

Espanhol, mostrou-se dispersivo, perturbando o ambiente da sala de aula. Em Artes não realizou a história em quadrinhos. Trabalhou bem na pintura. Nos trabalhos de registro da paisagem de rua, demonstrou interesse verbalmente, mas não fez os trabalhos solicitados. Em Educação Física perturbou com condutas inadequadas. Realizou apenas as atividades lúdicas e recreativas. Por falta de empenho, deixou de realizar importantes aprendizagens. Apresentou dificuldade de respeitar as combinações feitas em aula. No L.A. participava, às vezes, com pouco empenho. Promovido para o II ano do II Ciclo quando terá um número maior de professoras e alunos. Precisarão do apoio da família

Na seção *Como o aluno convive e se organiza na escola* apresentou muitos itens avaliados negativamente e na parte referente ao *Compromisso da família com a escola* a avaliação foi *Às Vezes*. Não apresentou um número significativo de faltas. Na avaliação do 1º semestre, demonstrou envolvimento com o trabalho sobre a água desenvolvido com a visita à estação de tratamento da água - ETA – dos Moinhos de Vento, bem como com a vivência na piscina térmica da Academia da Figueira. Nas aulas de Teatro, colaborou com idéias para a construção coletiva de cenas, interagindo adequadamente nas situações dramáticas propostas. Precisarão melhorar sua postura enquanto platéia. Em Educação Física apresentou potencialidades. Faltou, porém, comprometimento com as aulas. Provocou desavenças. Suas brincadeiras foram agressivas. Não respeitou as regras. Apresentou facilidade para atividades motoras. Desenha bem, desrespeitando seu potencial criativo com não participação e provocações. Em Estudos Sociais a sua conduta inadequada está prejudicando seu bom potencial. Não participa com interesse das aulas de Espanhol. Teve muitas faltas

Dossiê: Fala na auto avaliação: *não gosto que me “apelidam”*. *Quando alguém me provoca, eu converso com ele*. PSAE

Aluna C.- 2002: TPde II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 11-04-89. Parece morar com a avó. A avó é aposentada. Era servente. A aluna tem mãe e pai.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: apresentou crescimento. Está lendo textos simples, mas precisando de apoio para leitura e compreensão de textos mais complexos. Sua escrita apresenta-se silábica alfabética, com muitas trocas e ausências de letras. Está escrevendo frases com sentido, mas sem correção ortográfica e pontuação. Conhece os números até 100. Iniciou o conceito de multiplicação. Precisa do auxílio da professora para resolver os problemas matemáticos. No projeto O Planeta das Plantas envolveu-se com a navegação em sites na Internet. Em Estudos Sociais, não realizou as atividades propostas. Em Espanhol, realizou o proposto, mas perturbou as aulas. Em Artes apresentou alguns avanços. Em Educação Física, demonstrou comprometimento com as aprendizagens. No L. A.: buscou auxílio constante das colegas e professora. Em 2002 deverá deixar de lado as conversas paralelas. Na parte dois do relatório, a avaliação dominante é *às vezes*. A participação da família foi avaliada positivamente. Suas faltas: não foram significativas.

Na avaliação do 1º semestre, apareceu como integrada no grupo, devendo, porém, relacionar-se de forma mais tranqüila e conversar menos em sala de aula. Estava escrevendo de forma silábica, lendo palavras simples, demonstrando interesse em ler e ouvir histórias, devendo, entretanto, ficar mais atenta, tanto na biblioteca como em sala de aula. Em relação às normas de convivência apresentou dificuldade de respeitar as combinações da turma e de escutar os outros. Em Teatro, demonstrou boa postura no palco e na platéia. Em Educação Física, embora tenha apresentado habilidades motoras compatíveis com sua idade

cronológica, demonstrou pouco interesse nas atividades propostas. Demonstrou gostar de bola, arco e corda. Em Estudos Sociais, apresentou dificuldade de compreensão dos conteúdos, não atingindo os objetivos propostos. Nas aulas de Espanhol, participou com interesse. Em relação à convivência e organização na escola é avaliada negativamente, com muitos *não* e *às vezes*. A família também é avaliada como não participativa em relação à escola.

Dossiê: examinando seus trabalhos percebe-se que não dá para entender quase nada que escreve - PSAE

Aluno C. L. - 2002: III ano II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 15/04/87. Tem pai e mãe. O pai é pedreiro. Comentário da mãe em agosto de 2000: *falta às vezes por preguiça*.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: evoluiu muito. Está mais atento, autônomo e confiante, embora precise muitas vezes da intervenção da professora para realizar as atividades combinadas, pois se dispersa em brincadeiras e conversas. Sua produção textual está mais estruturada. Muitas dificuldades na escrita de palavras e frases. Leitura mais fluente e compreensiva. Avanços no pensamento lógico matemático, na resolução de histórias e desafios matemáticos. Interesse no trabalho com Informática, mas também lá se apresentou muito disperso. Apresentou muitas dificuldades para organizar seus pensamentos nos trabalhos de Estudos Sociais. Apresentou pouco interesse na realização das atividades em Espanhol. Foi dispersivo e perturbou as aulas. Em Artes, faltou bastante e chegou muitas vezes atrasado. Em Educação Física, também não pode ser avaliado pelas suas numerosas faltas. No L. A., apresentou alguns progressos na leitura e conseguiu realizar operações de adição. As operações de subtração e as histórias matemáticas conseguiu realizar com ajuda da professora. Na avaliação da segunda parte do relatório, recebeu só um *sim* em assiduidade e nos demais itens recebeu a avaliação *às vezes*. A participação da família é avaliada positivamente. Teve muitas faltas. Foi promovido para o III ano do II Ciclo com PSAE. Como se explica a promoção para o III ano do II Ciclo com tantas constatações de condutas inadequadas; terá havido aprendizagens não referidas?

Na avaliação do 1º semestre, aparece como integrado e relacionando-se bem. É considerado muito distraído e custando a iniciar as atividades. Escreve pequenos textos, faltando, porém, pontuação, não separando palavras, não usando letra maiúscula. Na Biblioteca, mostra interesse em ler e ou ouvir histórias. Apresenta desenvolvimento em matemática. Apresentou envolvimento no trabalho sobre o tratamento da água em Ciências. Em relação às Normas de Convivência, reconhece a sua importância, mas tem dificuldades de vivenciá-las. Teatro: apresenta dificuldades nas apresentações, mas como platéia sua postura é adequada. Em Educação Física, tem habilidades, mas não as desenvolve por total descomprometimento com as aulas. Gosta de bola e corrida, mas prefere brincar. Em Artes, seu desempenho é bom nalguns aspectos. Em Estudos Sociais, acompanha o trabalho quando lhe interessa. Dispersa-se muito em confusões com colegas. Em Espanhol, mostra interesse. Na avaliação da segunda parte do relatório, recebeu na maioria dos itens *às vezes*. A participação de sua família foi avaliada positivamente. Teve muitas faltas.

Dossiê: auto-avaliação do II trimestre: *eu “fasso” os trabalhos,... tema de casa eu fazia, gosto mais de matemática: consigo acabar mais rápido. No recreio me comporto bem, no refeitório também. Quando alguém me provoca eu tento me “contro lar” (!). Assim eu respeito as combinações da turma e da escola.* Nota: aparecem muitos textos incompletos,

interessantes, mas não realizados. Auto-avaliação do I trimestre: contribuição para melhorar: *respeitar os professores e também os colegas. Aprender mais matemática. O que vai fazer: prestar mais atenção em matemática; ir ao L.A.* Nota: o texto Confissão de um adolescente (para completar), bem interessante, estava em branco. Não foi feito. Muitos outros textos também estavam incompletos. PSAE

Aluno C. C. - 2002: TP de II Ciclo com estagiário de Ed. Especial

Dados da secretaria: nasceu em 25/07/87. Tem pai e mãe. (este dado estará correto?) Mora no abrigo Odila Gay da Fonseca, subvencionado pela FEBEM. Morava em Caçapava com suas tias avós. Foi deixado pelo pai no abrigo. Não tem nenhum contato familiar. Internações psiquiátricas freqüentes. Ocorrências registradas na secretaria: agressões graves em agosto de 1999. Freqüenta a escola só duas vezes por semana, pois não tem condições de freqüentá-la por períodos mais longos por problemas emocionais. Freqüenta a S.I.R. e está se integrando lentamente.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: alguns avanços. Está reconhecendo as letras de seu nome. Escreveu seu primeiro nome. Apresenta dificuldade de integração, de permanecer em sala de aula, de cumprir as combinações e aceitar as frustrações. Fez um vínculo com as professoras com as quais mais conviveu. Nota: não está avaliado nas demais partes do relatório. Continuará em 2002 na S.I.R.

Dossiê: pasta quase vazia. Último texto: Só um homem sabe: fazer xixi em pé, amar uma mulher, ficar sentado no sofá e deixar a mulher trabalhando só. (Autoria)? – PAE

Aluno D. W. - 2002: TP de II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 11/09/89. Entrou na escola em 1996. Tem pai industrial e mãe do lar. É de família muito pobre. O Conselho Tutelar em 26/11/98 pede informações sobre a sua situação escolar. Há registros de brigas: apanhou da C. em 10/06/00. Em outubro de 2000 (será 2001?) diz na escola que tomava remédio para parar de fumar.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: está mais confiante e seguro. Necessita da intervenção constante da professora para realizar as atividades. Começou a ler lentamente palavras simples com a ajuda da professora. Parece ter receio de ler. Dificuldade de expressar-se por escrito. Realizou operações de adição e subtração adequadamente. Compreendeu as noções de multiplicação e divisão. Nos trabalhos com Informática, mostrou interesse, mas a sua dispersão não lhe permite avançar muito. Em Estudos Sociais demonstrou capacidade para apreender, mas não o fez devido às constantes brincadeiras. Em Espanhol, mostrou pouco interesse, perturbando o ambiente da sala de aula. Não fez os trabalhos propostos em Artes. Demonstrou, porém, um grande domínio da figura humana. Pouco interesse nas aulas de Educação Física: condutas inadequadas. O trabalho teórico foi sobre higiene bucal, sexo e concepção e ervas medicinais. (Adequado?) Só realizou as atividades lúdicas e recreativas. No L.A.: muita brincadeira e conversa. Leitura muito lenta. Precisa rever suas atitudes, pois atrapalham seu rendimento. Em 2002: a família precisa ajudar, principalmente na leitura e na escrita, pois são aquisições recentes. Necessita mostrar mais empenho e vontade de apreender. Em 2001 perdeu muito tempo brincando e envolvendo-se em atritos. Avaliado negativamente na segunda parte do relatório. Sua família foi avaliada positivamente em termos de participação. (Este dado não confere com dados anteriores sobre a não participação da sua família na escola). Poucas faltas.

Relatório de avaliação do 1º semestre de 2001: o destaque foram seus desenhos e suas dificuldades nas aulas de Educação Física. É o primeiro aluno a ser destacado em Artes. A avaliação da segunda parte do relatório é negativa. A participação da família é avaliada com *Sim e Não*. Faltas: não

Dossiê: não tinha. Os seus trabalhos estavam numa pasta toda desenhada com passarinhos bonitos feitos por ele mesmo. Não havia nenhuma auto-avaliação. PAE.

Aluna F. - 2002: I ano do II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 14/09/90. O pai é bombeiro (salário: R\$ 800,00) e a mãe é autônoma (salário: R\$ 272,00). Responsável: padrasto. Estava registrado que a família e a professora concordavam que a aluna precisava muita atenção e auxílio. Não foi dito por quê. Havia referência de que tinha atendimento psicológico. Também não apareceu o motivo.

Relatório de avaliação do 2º semestre 2001: apresentou crescimento na escrita e na leitura. Interpreta o que lê, mas no registro escrito ainda solicita ajuda. Está construindo o conceito de Multiplicação e Divisão com auxílio de material concreto. No Projeto *A Turma 2 e o Planeta das Plantas* observou a horta escolar, redigiu textos para publicar na sua página na Internet, pesquisou em *sites* sobre plantas medicinais. Em Estudos Sociais, apresentou muita dificuldade de compreensão e conseqüentemente de aprendizagem. Demonstrou gosto pela Língua Espanhola. Em Artes demonstrou interesse por detalhes nas composições, capacidade de observação e registro. Em Educação Física, demonstrou comprometimento, tendo sido esse o único comentário semelhante nesta disciplina. Participou de apresentações teatrais na escola. No L.A. participava quando solicitada: era lenta, com pouca compreensão do que lia. Na seção *Como o aluno vive e se organiza na escola* a maioria dos itens foi respondida de forma positiva e a avaliação da participação da família foi positiva. Não teve faltas.

No relatório de avaliação do 1º semestre de 2001, sua avaliação foi positiva em quase todas as áreas. Em Educação Física: foi muito elogiada (o que raramente aconteceu). Também é elogiada em Teatro e em Artes. Dificuldades para acompanhar os conteúdos em Estudos Sociais. Pouco participativa em geral.

Dossiê: escreve de uma forma um pouco mais compreensível que os demais. Impressão minha: aluna quieta, parada, parece estar de mal com o mundo. A sua avaliação no L.A. é mais negativa do que das professoras da turma. Isto se repetiu mais vezes.

Aluno F. - 2002: TP III Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 11/12/86. Teve ficha de aluno infreqüente – FICAI – em 2000 e 2001. Desistiu? Havia referência a sua necessidade de acompanhamento emocional.

Dossiê: havia muito poucos trabalhos.

Aluna G. - 2002: TP de III Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 28/11/84. Pais separados. Mãe bancária. Situação econômica, segundo a supervisora, superior à da turma.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: poucos avanços, apresentando-se alheia, algumas vezes, nas aulas, necessitando de intervenção da professora para iniciar e concluir as atividades. Em geral, não concluía o proposto. Envolveu-se com o projeto das

plantas, semeou alguns temperos na horta. Mostrou interesse com a página na Internet. Mostrou interesse por atividades de expressão escrita. Apresentou declínio em atividades relacionadas com o pensamento lógico-matemático, necessitando sempre da professora. Deixou de realizar as atividades com frequência. Levava-as para casa para completá-las. Apesar das dificuldades, aparece ressaltado o seu empenho em tentar resolvê-las. Teve participação nas aulas de Teatro. Em Artes, melhorou no entendimento das propostas. Suas composições tiveram boa ocupação espacial, foram ricas em detalhes. Em Espanhol, demonstrou muito interesse, embora com dificuldade de compreensão. Em Estudos Sociais, apresentou muita dificuldade para acompanhar as atividades, mesmo demonstrando grande esforço. Em geral, conseguia iniciar as atividades mas perdia-se na seqüência das idéias. Em Educação Física, participou das atividades propostas com envolvimento no estudo dos temas *Higiene Bucal, Sexo e Concepção e Ervas Mediciniais(?)*. Procurou respeitar as combinações feitas em aula. Nas questões da segunda parte do relatório, foi avaliada positivamente. A participação da família também foi avaliada positivamente. Faltas: não.

No relatório do 1º semestre, aparecia como aluna interessada, necessitando muito do auxílio da professora. Sua escrita estava alfabética. Aglutinava algumas palavras. Estava lendo com mais fluência do que no início do ano. Às vezes, perdia-se quando estava lendo. Demonstrava compreensão do que estava lendo. Gostava de ouvir histórias. Reconhecia a importância das normas de convivência e as cumpria. No Teatro, apresentava dificuldade de concentração, sentindo-se mais segura trabalhando em grupos menores. Em Educação Física, apresentava incompatibilidade entre seu desenvolvimento motor e sua idade cronológica. A consciência de suas dificuldades fazia com que evitasse as atividades. Gostava de corridas, respeitava seus colegas. Em Artes teve dificuldades nas dobraduras, no recorte e na colagem, bem como no entendimento das propostas. Procurou realizar as atividades. Em Estudos Sociais, demonstrou interesse e dificuldades na compreensão dos conceitos mais elaborados e na coordenação espacial. Espanhol: participou com interesse. Em suma: aparece como uma aluna interessada, que coopera, cumpre as combinações, mas apresenta dificuldades no entendimento das propostas. Nota: Esta dificuldade de entendimento é geral.

Comentam as professoras, ainda no relatório, que aquilo que a interessava (revistas com artigos sobre namoros e relacionamentos) ela conseguia interpretar, assim sua leitura compreensiva foi abrangendo outros textos. Sabe que é diferente e que tem dificuldades. Apresenta uma escrita ortográfica, uma leitura compreensiva de textos e construiu o conceito de número. Apresenta grandes avanços.

Dossiê: a sua auto avaliação é a redigida com maior sinal de entendimento do solicitado. (Fez sozinha?) Seu texto *ser criança*, embora pequeno, apresenta-se com sentido. Faz um agradecimento pela ida à piscina da Academia Figueira. Foi geral o prazer sentido pela turma com este passeio.

Aluno Je. - 2002: III ano do II Cielo

Dados da secretaria: nasceu em 12/03/88. Entrou na escola em 2000. Os pais são separados. A mãe é auxiliar administrativa e o pai taxista. Havia dados de uma entrevista com a mãe (14/11/00) sobre seus problemas de aprendizagem e de atitudes; havia registros de brincadeiras de mau gosto e pouco interesse em assuntos escolares.

Nota: o aluno foi muito simpático comigo sempre. Foi com ele que uma professora teve um comportamento que me deixou extremamente constrangida. Chamou-o de covarde, aos gritos, na minha frente e de toda a turma, quando ele, no Laboratório de Informática, no início de uma aula que iria ocorrer lá, dirigiu-se a ela. (O motivo, pelo que pude perceber, foi

porque ele teria dado numa criança menor no corredor antes de entrar na sala). O que mais chamou minha atenção foi que ninguém ficou muito admirado com o ocorrido, acho que nem ele. Havia mais professoras na sala, inclusive a professora titular.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: o aluno evoluiu em aprendizagens, mas não em atitudes, irritando-se facilmente, negando-se a realizar as atividades, envolvendo-se em brincadeiras e atritos, necessitando da intervenção das professoras para realizar as tarefas. Seus textos estavam mais ricos. Mostrou preferência pelas atividades de matemática. Teve resistência para escrever. Apresentou um pouco mais de interesse pela leitura. Apresentou também avanços no pensamento lógico-matemático e empenho nas quatro operações. Envolveu-se parcialmente no Projeto das Plantas, no computador. Mostrou interesse pela sua página na Internet. Em Estudos Sociais, demonstrou capacidade quando interessado. Em Espanhol, demonstrou pouco interesse, foi dispersivo, perturbando a sala de aula. Em Artes, fez alguns trabalhos bem e outros não. Em Educação Física, não mostrou interesse nos trabalhos de Higiene Bucal, etc. Apresentou condutas inadequadas e descontentamento ao realizar as atividades físicas (estranho, este comentário!). Na avaliação do L. A., apareceu: participava às vezes, precisando de intervenção para trabalhar. Apresentou leitura lenta, troca de letras. Também não foi bem avaliado em Matemática pela professora do L.A. Nota: em Matemática a sua avaliação no L.A. não corresponde à feita pelas professoras de sala de aula. Há um comentário de que sai da sala diversas vezes durante os trabalhos. Recomendação: deve ler, rever suas atitudes, comprometendo-se com as atividades, tem potencial para render bem mais. Em termos de convivência e organização é avaliado negativamente. Sua família, no entanto, é avaliada positivamente em termos de participação. Teve algumas faltas no semestre.

No relatório do 1º semestre de 2001, apareceram denúncias de brincadeiras e saídas da sala de aula várias vezes. Havia registro de que escrevia como adulto embora trocasse letras; de que conseguia interpretar o que lia; de que apreciava atividades que envolviam raciocínio lógico-matemático e que resolvia bem operações. Apareceu que mostrou envolvimento com o projeto ETA e com a ida à piscina térmica e que reconhecia a importância das normas de convivência, mas necessitava da intervenção constante do adulto para vivenciá-las. Nas aulas de Teatro, apresentou atitudes negativas. Em Educação Física, embora apresentasse condições, foi descomprometido, mostrando seu descontentamento ao realizar as atividades físicas e não cumprindo as regras. Teve, no entanto, boa participação nas aulas teóricas(!). Em Artes, fez bons trabalhos, inclusive sobre a obra de Portinari. Havia um comentário de que melhorou sua participação em aula. Em Estudos Sociais, embora apresentasse possibilidades, faltou comprometimento. Em Espanhol, seu comportamento e interesse foram instáveis.

Aluno J. L. - 2002: TP de II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 01/11/88. O pai é motorista de ônibus (salário: R\$ 600,00) e a mãe é do lar. Em 04/04/00 chegou na escola com coceira (seria sarna?). Em 22/09/00: deu uma “gravata” numa colega. Entrevista com a mãe em 04/10/00 por problemas disciplinares graves. Mãe diz não saber *se é dificuldade ou falta de laço*. Já estava na fila para ser encaminhado para um psicólogo desde a outra escola. (O motivo não aparece explicitado.) O pai foi chamado para encaminhá-lo para um psicólogo. Veio? Foi encaminhado? Isto não consta na pasta. Foi recomendado à mãe olhar a agenda e a mochila do aluno habitualmente.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: apresentou avanços em aprendizagens. Muita resistência na realização das tarefas. Preferiu brincar, envolveu-se em atritos, o que prejudicou a sua evolução. Esteve mais afetivo, relacionando-se melhor. Está conseguindo ler

lentamente textos curtos. Apresentou avanços no pensamento lógico-matemático e mais empenho nas atividades de matemática. Realizou com muita alegria sua página na Internet. Em Estudos Sociais, demonstrou pouca seriedade e envolvimento. Em Espanhol, trabalhou, mas tumultuou também nas aulas. Em Artes, seu comportamento foi instável. Em Educação Física, perturbou o bom andamento com suas condutas inadequadas. Seu comportamento foi oscilante. Não respeitou as combinações. Depoimento do L. A.: perdia muito tempo com conversas, com brincadeiras. Leitura lenta, recusando-se a ler em voz alta. Escrevendo com troca de letras e com a compreensão do texto escrito prejudicado. Nota: em matemática, a avaliação do L.A. não correspondeu ao que foi dito pelas professoras de aula. Teve muitas faltas. Teve 10 itens avaliados negativamente em relação à sua conduta e organização. A participação de sua família foi considerada positiva. Em 2002: irá para uma TP de II Ciclo para alfabetizar-se e após deverá ir para uma turma de ciclo. Sua conduta é a causa da má-avaliação?

No relatório do 1º semestre, apareceram suas dificuldades de relacionamento, de cumprimento de regras. Sua escrita estava silábico-alfabética, escrevendo com falta de letras. Estava lendo pequenos textos de forma silabada, compreendendo o que era lido oralmente e não textos escritos. No Teatro, tanto no palco como na platéia apresentava falta de concentração e disciplina, prejudicando o seu desempenho e o da turma. Precisava permanecer no seu lugar. Em Educação Física, foi oscilante sua conduta, teve dificuldade de cumprir as regras, de ver que não era apenas um momento de recreação. Em Artes, teve pouca produção. Em Estudos Sociais, teve muitas faltas. Em Espanhol, participou com interesse.(!)

Dossiê: avalia-se como bem comportado e se relacionando bem.

Aluna J. - 2002: I ano II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 20/02/90. O pai é falecido. A mãe é limpadora de condomínio. O padrasto trabalha em obras. Veio da E.M. Neuza Brizola em 99. Como não acompanhava a turma, foi para uma TP No início relacionava-se bem com os/as colegas. Em agosto de 2000: visita domiciliar para chamar a mãe à escola. Suspeita de problemas em casa. A menina apresentou necessidade de atendimento emocional. Inventava coisas, não realizava as tarefas. Denúncia ao Conselho Tutelar A mãe, alertada, chamou a filha de mentirosa. Mãe: a escola não tem de se meter na vida particular. Atualmente J. mostra-se mais tranqüila. A aluna sai muito da aula. Fica no pátio

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: apresentou crescimento. Leitura mais fluente, entendendo o que foi lido. Para registro, necessitou auxílio da professora. Escrita alfabética na palavra e na frase, mas com troca de letras. Participou do Projeto Plantas. Nas aulas de Informática, não manteve a concentração necessária. Em Estudos Sociais: não teve muito envolvimento embora apresentasse avanços. Teatro: bom domínio do espaço cênico, postura adequada como platéia. Espanhol: desinteresse, dispersão, perturbando as aulas. Em Artes, teve algumas boas realizações e muitas omissões. Em Educação Física, realizou as atividades de caráter lúdicas e recreativas. Na avaliação de conduta e organização, teve nove itens *não*. Família: *sim* em termos de participação. Faltas: algumas.

No relatório do 1º semestre, apareceu que sua escrita estava silábico-alfabética, que demonstrou compreensão do que foi lido por outra pessoa, mas não demonstrou compreensão de um texto escrito. Sua leitura foi silabada. Apresentou resistência em cumprir as combinações, provocando conflitos com colegas e professoras. No Teatro saiu-se bem. Em

Educação Física demonstrou pouco interesse e em Estudos Sociais, envolveu-se em brigas, desrespeitando colegas e professoras. Em Espanhol, não demonstrou interesse.

Dossiê: escreveu em uma auto avaliação sobre os trabalhos de casa: *divez icândoeu fazinha* (de vez em quando eu fazia). *No recreio costume brigar um pouco... quando alguém me provoca eu chamo a prof.* Em outra auto-avaliação avaliou-se em todos os itens positivamente só em relação à postura no recreio avaliou-se com um *não*. PAE

Aluno J.L. - 2002: TP II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 26/02/85. Em 2000 estava no Colégio Estadual Paraíba em classe especial (também esteve em classe especial em 1999). Os pais estão separados? O pai é metalúrgico (dá pensão?) e a mãe é autônoma. Havia registro de uma avaliação urinária em 2000. Não aparecia o motivo.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: não compareceu na escola nos dois últimos meses. Parece que esteve viajando com a mãe. Foi sempre resistente para realizar as atividades, dificultando sua avaliação. Sua escrita estava alfabética. Seu texto era confuso, muitas vezes ilegível, sem estrutura. Não demonstrava entendimento do que lia. No pensamento lógico-matemático não cresceu pela resistência em realizar os trabalhos. Será por isto? Não participou dos trabalhos das Plantas. Em Estudos Sociais, demonstrou interesse nos temas quando veio a aula. Em Espanhol: não pode ser avaliado. Em Educação Física também: tem consciência de suas dificuldades, o que faz com que evite as atividades propostas. No Teatro, apresentou dificuldades de concentração e integração.

Em convívio e organização foi avaliado em todos os itens com *não*. A participação da família foi avaliada com *sim*. Teve muitas faltas. Em 2002 deverá frequentar a SIR e ter um atendimento psico-pedagógico.

No relatório do 1º semestre, apareceu como resistente para aprendizagens, não fazendo as atividades propostas. Apresentando atitudes às vezes adultas e às vezes infantis: fazendo beijo, cruzando os braços. Mostrou pouco sua escrita, negando-se a escrever. Ficava conversando e brincando com os colegas. Quando redigia sua escrita estava silábica. Leitura silabada. Não entende o que lê. Nas improvisações cênicas, demonstrou dificuldade. Em Educação Física, demonstrou incompatibilidade entre seu desenvolvimento motor e sua idade cronológica. Vem se tornando mais agressivo e mais desinteressado. Não anda seguindo as regras. Foi-lhe sugerido que fizesse atividades físicas fora da escola para aprimorar seu desenvolvimento. A família terá condições? Precisaria reformular seu comportamento para aprender (será uma questão de querer?) Teve em Artes pouca participação. Em Estudos Sociais, demonstrou interesse, mas apresentou dificuldade com conceitos mais elaborados, com memorização e dificuldades na escrita. Em Espanhol, não demonstrou interesse.

Dossiê: havia muito material do L. A. O documento *Ver pelo olhar da família* estava vazio. Não há nenhuma auto-avaliação no seu dossiê. Nota: no material do grupo que teve uma avaliação especial com o assessoramento da SMED, há dados sobre sua saúde. O aluno fez muitas cirurgias. Esteve muito tempo em coma. Apresenta um retardo de alguns anos no seu desenvolvimento cognitivo.

Aluno M. M. – 2002: III ano do II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 31/12/88. O pai é pintor e a mãe faxineira. Registros: havia um bilhete assinado pelo aluno onde estava escrito: *não chutar, não riscar, tomar banho todos os dias, quando agir errado pedir desculpas*. Em 24/08/01 havia o seguinte

depoimento da professora de Educação Física e da professora itinerante: o aluno ameaçou bater na professora, fez um gesto com punho fechado, mandando-a *se foder*. O depoimento estava assinado pelo aluno. Em 1999, havia registros de problemas comportamentais com a mesma professora de Educação Física. Havia também outro registro sobre problemas de higiene, em que estava escrito que o aluno passava a semana com a mesma roupa e não aceitava tomar banho na escola. Em 31/05/96 o Conselho Tutelar foi informado que o aluno havia ferido a sua professora, cuspiando, usando expressões de baixo calão. Também havia fugido quando foram ao Circo. Também tirou a roupa na frente dos colegas. A notificação para o Conselho Tutelar estava assinada pela diretora da escola. Nota: nas minhas observações em 2001 não se notava nada em seu comportamento diferente do resto da turma. Talvez até pudesse ser dito que se portava de forma mais calma do que a maioria. Sentava em geral sozinho e trabalhava mais do que a média dos alunos e alunas. Progrediu? Humanizou-se? Civilizou-se?

Relatório de avaliação do 2º semestre: não apresentou o mesmo envolvimento do semestre anterior. Muitas faltas, muitas saídas da sala de aula. Apresentou leitura fluente e compreensão do que leu. Está empregando ponto final, de interrogação e letra maiúscula. Nota: foi o único que mereceu tal observação. Apresentou domínio do campo numérico até 1000. Nota: também foi o único. Fez operações de multiplicação, sem auxílio de material concreto, realizou divisões simples e resolveu problemas matemáticos sozinho. Não aproveitou os momentos na sala de computação, no entanto, perturbando a aula. Em Estudos Sociais, quando em aula, apresentou envolvimento com as tarefas. No L. A., não teve frequência, logo não pode ser avaliado. Em Espanhol: foi dispersivo. Artes: tem bom potencial criativo. Educação Física: participou só das atividades lúdicas e recreativas. Teve dificuldades com as combinações. Quais eram que tantos não cumpriram? Faltou empenho. Boas posturas no Teatro, menos quando platéia. Participou de apresentações teatrais dentro da escola.

Em 2002 irá para o III ano do II Ciclo. Foi um dos poucos promovidos para este nível. Nos itens *organização e a convivência do aluno na escola* foi avaliado com *Não* em todos os itens. A participação da família também foi avaliada com *não*. Teve muitas faltas.

No relatório do 1º semestre, ficou registrado seu crescimento, embora não permanecesse em todas as aulas. Apresentou textos alfabéticos, com seqüência lógica, já com sinais de pontuação. Sua leitura oral foi fluente. Foi-lhe recomendado aproveitar melhor a biblioteca. Apresentou envolvimento no trabalho sobre a ETA. Apresentou resistência em cumprir as combinações. No Teatro, não apresentou posturas adequadas. Em Artes, demonstrou bom potencial criativo. Em Estudos Sociais, apresentou compreensão dos conteúdos, foi capaz de memorizar fatos, localizações e informações. Foi o único aluno sobre o qual isto foi dito. Também ficou registrado que sua conduta vem atrapalhando seu progresso. Será? Em Espanhol, demonstrou interesse. A avaliação sobre *convivência e organização* teve muitos *às vezes*. A avaliação da participação da família foi negativa. Faltas: não.

Dossiê: Sem dossiê. Em uma pasta estavam poucos trabalhos e muitos deles estavam em branco. É o melhor aluno em termos de aprendizagem de conteúdos?

Aluna P.C. - 2002: I ano II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 10/08/89. Profissão do pai: gari e da mãe: serviços gerais. Encaminhada a S.I.R. e após ao L.A. Não apareceu o motivo.

Relatório de avaliação do 2º semestre: demonstrou visível crescimento na leitura. Está lendo de forma compreensiva textos, livros e revistas tiradas da biblioteca. Sua escrita na palavra e frase tornou-se alfabética, mas ainda com trocas de letras e inadequadas segmentação de palavras. Ainda não utilizou a pontuação, e a estrutura do seu texto ainda é desorganizada. Interpretou alguns textos, solicitando auxílio para o registro dos mesmos. Isto foi geral. Identificou números até 100, realizando adições e subtrações. Está iniciando a construção dos conceitos de multiplicação e divisão com auxílio de material concreto. Envolveu-se bastante no Projeto das Plantas, trouxe folhagens, semeou temperos. Na informática mostrou empenho, acessou a Internet, entrou em sites, realizou desenhos e enviou e-mails. Teatro: apresentou bom domínio do espaço cênico e da ação dramática. Boa concentração. Em Estudos Sociais, não realizou os trabalhos propostos não podendo ser avaliada. Isto foi geral, por quê? Em Educação Física: foram realizadas atividades sobre Higiene Bucal, etc., e a aluna não mostrou interesse. Realizou as atividades lúdicas e recreativas. Artes: realizou com perfeição as colagens e as pinturas. As demais propostas também realizou bem. Não fez a história em quadrinho. Espanhol: realizou as atividades propostas, mas algumas vezes tumultuou o ambiente, prejudicando sua aprendizagem e a da turma. Depoimento do L. A.: fez algumas atividades de forma lenta. A avaliação do L.A. é, como em muitos outros casos, mais desabonadora em termos de aprendizagem e participação.

Em termos de *convivência* e *organização*, é avaliada com muitos *às vezes*. A participação de sua família é avaliada positivamente. Faltas: *não*.

No relatório do 1º semestre, está registrado seu crescimento. Seu texto estava silábico-alfabético. Não vem conseguindo interpretar textos em geral. Consegue quando ouve uma história. Apresentou domínio do campo numérico até 100. Demonstrou envolvimento no trabalho com a ETA. Em Teatro saiu-se bem. Em Educação Física demonstrou pouco interesse. Isto foi geral. Em Estudos Sociais, apresentou além de pouco interesse, dificuldade de compreensão. Em Espanhol: participou bem. No último mês, apresentou resistência em participar tanto em aula como no laboratório. Deve rever este comportamento. Nota: houve a partir dos relatórios um crescimento do 1º para o 2º semestre.

Dossiê: pasta com muitos trabalhos. O que permite perceber que foram propostos. Trabalhos coloridos, um tanto infantis. Bem pintados. Na auto-avaliação (bastante dirigida), avalia-se positivamente em todos os itens. Só na questão *na hora do recreio procura evitar confusão* é que responde negativamente. Terá entendido a pergunta?

Muitos trabalhos feitos no L.A. Avaliação do L.A.: está progredindo na leitura e na escrita. Na matemática vai “indo”.

Aluno R. - 2002: EJA - Jovens e Adultos ou TP de III Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 14/05/84. Tem 7 irmãos. O pai e a mãe são analfabetos. O pai é biscateiro. O aluno está na escola desde 1987. Não há nenhum dado sobre problemas de disciplina. Trabalha à tarde num Supermercado.

Relatório de avaliação do 2º semestre: avançou muito. Está mais comunicativo. Teve ainda muitas faltas. Apresentou necessidade de intervenção constante da professora para compreensão das tarefas. Mostrou sempre empenho e dedicação. Está escrevendo textos de forma alfabética, apresentando dificuldades na leitura, ainda lendo de forma muito lenta. Tem dificuldades de compreensão. Apresentou avanços no pensamento lógico-matemático. Mostrou empenho no Projeto das Plantas. Com a Informática está mais autônomo. Adquiriu conhecimentos novos no computador: aprendeu a usar o mouse, acessar a Internet, realizar desenhos com o programa *paint*. Em Estudos Sociais, apresentou pouca participação oral. Em

Educação Física, realizou as atividades lúdicas e recreativas. Cumpru as combinações. Foi a única vez que isto foi dito de um aluno. Este é o aluno “acovardado”. Saiu-se bem em Artes. Mostrou crescimento e gosto pela Língua Espanhola. No L. A., apresentou dificuldades e interesse.

Na avaliação dos itens referentes à *convivência* e *organização*, é descrito como respeitador, relacionando-se bem. Em termos de interesse e participação nas atividades sua avaliação foi *às vezes*. Participação da família: *sim*. Faltas: *muitas*.

Apareceu no relatório do 1º semestre como esforçado e atento. Teve muitas faltas. Apresentou muita dificuldade em compreender o que é dito e escrito. Lê palavra por palavra. Quando a professora lê um texto consegue interpretá-lo oralmente. Aproveita bem o período semanal na biblioteca. Na produção teatral, pouco contribui. Em Educação Física, apresenta habilidades motoras compatíveis com a idade, podendo desenvolvê-las se tiver mais participação. Mantém as regras combinadas, trata todos com respeito. Bons desenhos de paisagem. Em Estudos Sociais, um certo interesse e dificuldade de compreensão e memorização. Em Espanhol, mostrou interesse e participação. Teve muitas faltas.

No seu dossiê, havia muitos trabalhos também que nem no da P. C. Havia alguns textos entregues para os/as alunos/as bem bonitos, como *Os Golfinhos*. Seus comentários sobre seu comportamento merecem serem avaliados: *no recreio me porto bem porque costume ficar sentado[...]. No refeitório sou ruim [...] quando alguém me provoca eu calo a boca*

Aluno R. M. - 2002: TP II Ciclo

Dados presentes na avaliação conjunta feita com a assessoria da SMED dos casos de avaliação especial: o aluno apresenta dificuldades cognitivas e infreqüência prolongada. Já houve denúncia ao Conselho Tutelar da omissão da família.

Dados da secretaria: nasceu em 11/05/89. É filho adotivo. Não sabe disto, segundo está registrado na pasta da secretaria. Suas professoras dizem que sabe. Seus pais adotivos são realmente seus tios. O *pai* é comerciante e a *mãe* é do lar. Os pais biológicos morreram com AIDS. Foi criado pelos tios desde um mês de idade. Registro em 05/09/01: no refeitório mandou a professora *tomar no cu*. Foi decidido que não irá para o refeitório até modificar-se. Modificou-se? Não ouvi nenhuma referência sobre isto no período em que estive na escola. Em 16/08/01 também houve um registro de problemas de briga com um colega e com a professora.

Relatório de avaliação do 2º semestre:: apresentou poucos avanços. Teve muitas faltas. Teve muitos desentendimentos e participou de muitas brincadeiras. Não mostrou interesse pelas atividades escolares. Está lendo compreensivamente, mas com pouca fluência. Está escrevendo pequenos textos. Sua escrita apresenta falta de letras. Apresenta resistência para escrever e enriquecer os seus textos. Mostra empenho nas atividades de matemática. Projeto das Plantas: pouco interesse. Mostrou interesse em compor paisagens com o programa *paint* no computador. Estudos Sociais: apresentou desinteresse. Em Educação Física, teve dificuldade em respeitar as combinações. (Todos tiveram?) Em Espanhol, demonstrou desinteresse e dispersão. Em Artes, como quase todos, não realizou a história em quadrinhos. Apresentou pouca capacidade de observação e registro. A avaliação de suas aprendizagens no L. A. foi feita como a dos demais. Foi-lhe dada a recomendação de que precisa rever suas atitudes em aula.

Em 2002: II ano do II Ciclo. Deve continuar lendo e ser estimulado a escrever. Dever rever suas atitudes. Tem potencialidades. Avaliado negativamente em termos de *convivência* e

organização. Recebeu *não* em todos os itens. A participação da família também foi avaliada com um *não*. Faltas: muitas. Este parecer foi alterado, após a avaliação com a SMED. Irá para uma TP de II Ciclo. Por quê?

No relatório do 1º semestre, aparece que o aluno está desperdiçando seu potencial com brincadeiras e conversas. Apresenta resistência para iniciar as atividades. Entra em atrito, desafia as professoras. Demonstra mais envolvimento com as tarefas de matemática. Escreve ainda faltando ou juntando muitas letras. Leitura ainda lenta. Na biblioteca, brinca e sai do espaço sem autorização. Envolvimento com o trabalho na ETA e com a vivência na piscina da Academia Figueira. Dificuldades nas aulas de Teatro. Educação Física: apresenta bom desenvolvimento motor. Total descomprometimento com as aulas. Agressividade. Não cumprimento das regras. Bons desenhos de paisagem em Artes. Em Estudos Sociais: descomprometido. Participa quando é de seu interesse. Em Espanhol, em geral, não participa e não realiza as tarefas. Na avaliação dos itens sobre *convivência* e *organização* foi avaliado na maioria das vezes com *não*. A avaliação da família também foi negativa.

Dossiê: em face da solicitação de pensar em uma pessoa de que gostasse e fazer um desenho dela, escolheu a professora titular. Escreveu assim: *sempre fala que gosta de nós, gosto muito dessa pessoa, p.q. ela é legal*.

Nota: Seus trabalhos estavam quase todos em branco, ou por completar

A Turma 3

Aluno A. C. – 2002: TP

Dados da secretaria: o aluno pertence a uma família de 10 irmãos. O pai faleceu em 1995. O aluno teve muitos problemas de freqüência. Tinha falta de roupas. Recebeu atestado de infreqüência – FICAI. Apareceram nos registros da secretaria depoimentos da mãe dizendo que não podia obrigar o filho a ir à escola, das professoras declarando que o aluno tinha um nível de *tolerância zero* e do aluno referindo-se às professoras como *professoras chatas*, e explicando o motivo de suas faltas às aulas, dizendo: *não estou a fim*. Em setembro de 2001 havia um registro de que havia mandado a professora *tomar no c...* Foi encaminhado para aprender um ofício numa padaria no 2º semestre de 2001. Não freqüentou a escola no último trimestre. Nota: o aluno A. C. é um dos alunos negros do grupo FICAI.

Aluno E. – 2002: I ano do III Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 30/12/87. O pai é carpinteiro e a mãe do lar. Veio da Escola Estadual Monte Líbano em maio de 2000 com as seguintes notas: 1.0 em Português, 2,5 em Matemática, 1.0 em Ciências, 6.0 em Educação Artística e em Educação Física.

Na sua pasta havia os seguintes registros: *não admite que errou; apresenta mau-humor constante (5/01/01); ‘acertou’ o testículo de um outro aluno (19/09/01);* depoimento da vice-diretora: *não vem com o uniforme de Educação Física, não aceita autoridade (s/d); quebrou um pote (um vaso?) na escola (s/d);* depoimento da mãe: *a escola só incomoda; teve muitas faltas no 1º semestre de 2001; bilhete para a mãe: infreqüência no L.A. É lembrado para a família que a freqüência no L.A. é condição para a promoção (05/06/01)*. Há um registro de que necessita de atendimento emocional.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: apresentou muitos avanços. Ampliou relacionamentos, o respeito às regras de convivência da escola e da turma, está mais tolerante, interessado e capaz. Participou das discussões orais, dos desafios (jogos charadas, problemas), da ajuda aos colegas, das trocas com o grupo, permanecendo com mais tranquilidade em sala

de aula. Conquistou o carinho e o respeito de todos do grupo. Teria crescido mais se tivesse feito todas atividades e frequentado o L. A. Em Português, leu mais e produziu mais textos. Na escrita, necessita intervenção no desenvolvimento de idéias e no respeito aos aspectos estruturais e ortográficos (margem, parágrafo, pontuação, letra maiúscula, troca de letras). Em Matemática, avançou bastante nas quatro operações, nas expressões numéricas, na representação de frações e nos cálculos com potência. Em História (Civilizações antigas: Grécia, Roma, Egito, Idade Média - repercussões para humanidade) demonstrou compreensão. Em Geografia demonstrou interesse pelos temas estudados: as regiões brasileiras, os estados, as capitais, os limites, o clima a vegetação e a hidrografia. Em Ciências foram estudados temas como as características dos anfíbios, répteis, mamíferos, aves e peixes e a relações entre os seres vivos. O aluno atingiu os objetivos nesta área. (Não assisti a esses estudos). Em Educação Física, demonstrou interesse nas aulas teórico-práticas sobre condicionamento físico. Realizou uma proposta de circuito, pesquisou na Internet e apresentou o trabalho. Nas atividades recreativas, não demonstrou interesse e responsabilidade, pois não realizou a atividade prática. Em relação ao seu condicionamento físico – exercícios de alongamento e flexibilidade –, apresentou melhora qualitativa. Em Espanhol, não atingiu os objetivos não realizando as tarefas. Em Música, teve muita dificuldade na prática instrumental, em realizar os dedilhados e manter o ritmo: precisa estudar nas férias. (Não terá sido essa uma proposta ingênua?) Em Filosofia expôs suas idéias com clareza sobre drogas, valores, amizade, amor, e a escola que queremos. As professoras recomendam que continue se esforçando e acreditando nas suas possibilidades. No item referente à *convivência e organização na escola*, teve cinco *às vezes*. A avaliação da participação da família foi negativa. Faltas: muitas. Progressão: PSAE. Esteve mais independente.

Nota: não foi bem o que eu percebi. Em geral, só trabalhava com a professora titular forçando-o. Vi também, muitas vezes, resistência sua para fazer as tarefas, tanto na sala de aula como no computador. Talvez a sua avaliação positiva tenha sido feita tendo como referência suas atitudes anteriores. Achei-o, no entanto, bastante tranqüilo e bem integrado com a turma, principalmente com o aluno novo, o J (o que veio de Ijuí).

Dossiê: na auto-avaliação do I trimestre de 2001, no item referente à contribuição para melhorar, respondeu: *respeitar as professoras [...] também os colegas. Aprender matemática.* No item que perguntava o que iria fazer [para melhorar] respondeu: *Prestar mais atenção. Em Matemática, ir ao Laboratório.* Na auto-avaliação do III trimestre escreveu: *este ano aprendi muito mais, pois no ano passado não gostava da professora. Procurar não “estourar” tão fácil. Como aluno sou “mais ou menos”. O L.A. é muito bom - o que eu não sei eu aprendo lá. Se a professora me respeita, eu respeito ela, os funcionários e os colegas também.*

Nota: seus trabalhos em geral estavam em branco. O texto *Confissões de um adolescente*, que era para completar, estava praticamente em branco. O bilhete para a família datado de 5/6/01, sobre a não freqüência ao L.A., parece ter feito o aluno passar a freqüentá-lo e a valorizá-lo.

Suas respostas à proposta de releitura do texto *Meus oito anos* merecem ser analisadas. Escreveu: *Reminiscência / minha infância - que eu mais odiei.* Livro favorito: *não gosto de ler.* Cor preferida: *preto.* Melhor amigo: *não tenho.* Seu progresso em termos de socialização, de relacionamentos foi muito significativo. Influência da Professora M.? do colega J.? da turma como um todo?

Aluna J. - 2002: TP III Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 21/07/87. Os seus pais estão separados. O pai é pintor e a mãe doméstica. A aluna tem problemas graves de visão. Está usando óculos há um semestre mais ou menos. Há registros, não muito claros, de que teria recebido os óculos através do SENAC e de que os mesmos, num primeiro momento, teriam sido de plástico, sem grau.

Há registros mais antigos, de um relatório de 1996, referindo que era necessário um maior comprometimento da família para que a aluna vencesse algumas dificuldades como fazer os temas, ter horário para estudar e dormir. No relatório de 2000, aparece o comentário de que J., em Educação Física, tem um excelente potencial. Foi-lhe recomendado que lesse mais para melhorar a ortografia e a caligrafia.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: a aluna apresentou poucos avanços devido a sua dificuldade de concentrar-se e de sua resistência para iniciar os trabalhos, seu desinteresse pelas atividades e falta de comprometimento em realizá-las. Muitas das atividades propostas não foram concluídas e muitas conversas improdutivas, fora do contexto, impediram sua concentração. Sua produção escrita continua desorganizada. Consegue expressar suas idéias oralmente, seja reproduzindo fatos, histórias ouvidas ou textos lidos, mas não realiza o mesmo, adequadamente, num texto escrito. O registro do que expõe tão bem oralmente é sempre dificultoso. Precisa aceitar as intervenções, aceitando refazer o que não está correto. A falta de concentração também não lhe permite ler mais, o que lhe ajudaria na escrita e na aprendizagem da interpretação das leituras. Em Matemática, registrou alguns avanços, prejudicados também pela falta de concentração. Em geral, não concluiu, nas demais disciplinas, as tarefas escritas. Suas aprendizagens foram parciais. Em Filosofia, participou criticamente. Em Artes Plásticas, amadureceu sua pesquisa pictórica. (Desenha muito bem e gosta muito de desenhar). Em Espanhol, aproveitou pouco as oportunidades. Nas aulas de Educação Física, teve um ótimo envolvimento, tanto nas propostas teóricas como nas práticas. Apresentou melhora no seu condicionamento físico. Recomendações: encarar com seriedade as aulas, comprometer-se, concentrar-se. Na avaliação dos itens *convivência* e *organização*, aumentou o número de *sim*. A família continuou avaliada positivamente. Teve algumas faltas.

Relatório de avaliação do 1º semestre de 2001: a aluna não apresenta dificuldades de aprendizagem. Apresenta poucos avanços pelo não comprometimento, pelas conversas. O problema de visão está resolvido. Não melhorou, porém, seu desempenho, após o uso dos óculos. Apresenta resistência para escrever, revisar seus textos, seus erros. Tem facilidade de expressão oral. Não registra depois com clareza suas idéias. Apresenta dificuldade de concentração na leitura na biblioteca. Apresentou avanços na Matemática. Em Geografia precisou estímulo para trabalhar (mapas, movimento de rotação do planeta Terra). Demonstrou interesse e aproveitamento em História (linha do tempo da pré-história ao Brasil). Em Filosofia, construiu parcialmente alguns conceitos sobre temas como realidade, dívida, responsabilidade, trabalho, adolescência, estudo, escola, através de manifestações orais. Ciências: trabalhos incompletos (alterações do meio-ambiente, corpo humano). Em Educação Física, apresenta-se bem. Boa em corridas. Em Espanhol, saiu-se bem. Comentário geral: tem condições. Precisa mais comprometimento. Deve seguir no L. A. Na avaliação dos itens sobre *convivência* e *organização na escola*, teve muitos *não* e *às vezes*. A participação da família foi positiva. Faltas: *não*.

Dossiê: pasta cheia de trabalhos. Muitos com propostas interessantes, embora estivessem em geral incompletos. Seus textos eram em geral muito mal escritos. Afirmações em 26/11/01: *Sou feliz, me acho importante, pois meus familiares gostam de mim. Graças à minha família, minha festa [de quinze anos] vai ser perfeita.* Na auto-avaliação do II trimestre escreve: *tive muitos problemas na escrita, tive difícil dade (!) na matemática. Desenho bem.*

Aluno J. - 2002: I ano do III Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 18/12/85 na cidade de Ijuí. Pai e mãe separados. Pai (padrasto?) trabalha em *serviço de manutenção*, salário declarado R\$500,00. Mãe doméstica. Na certidão de nascimento a mãe aparece como solteira. Estudou numa escola estadual até julho de 2001. Nota: creio que já em Porto Alegre.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: chegou no início do semestre e adaptou-se à turma com facilidade. Não apresentava problemas de aprendizagem, mas alguma defasagem, por isto não foi logo enturmado numa série regular. Não teve também um comprometimento maior com suas aprendizagens. Mostrou-se resistente à escrita e à leitura – suas áreas de maior dificuldade. Expressa seu pensamento por escrito de forma razoável.

Não apresentou dificuldades na Matemática. Trabalhou com certa autonomia. Mostrou interesse em Geografia. Em Ciências, conseguiu atingir os objetivos. Em Educação Física, teve um crescimento pessoal, participou das atividades teóricas, pesquisou na Internet, não realizou, porém, as atividades recreativas. Melhorou o seu condicionamento físico. Nas Artes Plásticas, está evoluindo na construção dos personagens, pesquisando na biblioteca. Em Francês, não participou das atividades (descrição oral e escrita pessoal e do outro, diferenças, hábitos e gostos). Depoimento das professoras: precisa mais empenho, é inteligente e capaz. Na avaliação dos itens referentes à *convivência e organização na escola* é avaliado com muitos *sim* e alguns *às vezes*. Sua família é avaliada em termos de participação negativamente. Não teve faltas.

Dossiê: na sua auto-avaliação, escreve que suas aprendizagens mais interessantes foram em Matemática e suas maiores dificuldades em Português: *eu escrevo como falo*. Refere que a avaliação na escola é pelos trabalhos feitos (esta era uma das questões feitas na proposta de auto-avaliação). Sobre seu relacionamento com a turma falou que era bom. Diz também respeitar os funcionários.

Aluna L. - 2002: TP III Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 15/05/84. Pais separados. O pai é Guarda Municipal e a mãe trabalha como cozinheira na FESC. Foi registrada pelo pai. Há um registro de que apresenta deficiências cognitivas (não foi o que constatei). A aluna nasceu com os olhos fechados. Fez muitas cirurgias. Estes dados não aparecem na sua pasta. Dados da equipe diretiva quando da avaliação da aluna no final de 2001 (avaliação PAE): ansiosa, come demais.

Dados mais antigos: no relatório de 98, quando estava na B23, foi bem avaliada em geral, havendo só referências a dificuldades grandes em Matemática. Recomendação para a família: a frequência ao L. A. é obrigatória, se não ocorrer o Conselho Tutelar será informado. Nos itens relativos a sua postura, teve avaliação positiva em todos os quesitos, o que também ocorreu em relação à postura da família. Há referência de bom relacionamento familiar. Em 2000 esteve numa CP (creio que era uma Turma de Progressão de III Ciclo). Interesse e dificuldade são os dados mais frequentes de seu diagnóstico. Dificuldades em Educação Física.

Relatório de avaliação do 2º semestre 2001: posicionou-se criticamente nas aulas. Usou o diálogo como forma de mediar conflitos. Engajada com o trabalho. Apresentou avanços. Prazer em ler. Evoluindo em seus textos, necessitando intervenções para melhorar a estrutura. Matemática: avançou, mas ainda não poderá ir para uma turma de III Ciclo, pois

necessita ainda do acompanhamento da professora e de material concreto para realizar as tarefas. Está operando e lendo números maiores. Apresenta dificuldade nos problemas. Fica nervosa e aí não consegue realizar. Em História: demonstrou compreender os conceitos trabalhados. Mostrou interesse em Geografia. Em Ciência, atingiu os objetivos. Em Filosofia, expôs suas idéias com clareza, contribuindo com o grupo. Em Teatro, saiu-se bem no palco e mal como platéia. Em Espanhol, atingiu parcialmente os objetivos. Em Educação Física, saiu-se muito bem nas aulas teóricas. Nas atividades recreativas, teve um ótimo envolvimento, aprimorando os valores trabalhados. Poderia ter mais empenho para melhorar seu condicionamento físico. Precisa vencer suas dificuldades em Matemática, acreditando nas suas possibilidades. Só isto bastará? É bem avaliada nos itens convivência e organização na escola. Sua família em termos de participação não é bem avaliada.

Relatório de avaliação do 1º semestre 2001: demonstrou interesse e esforço. Bem em Português - no uso de parágrafo, letra maiúscula, na ortografia. Em Matemática: está avançando com o uso de material concreto. Geografia: localiza-se no espaço, na planta da sala de aula, lê legendas, acompanhou o estudo do movimento de rotação da Terra. Temas trabalhados em História: linha de tempo da vida de cada aluno/a; aspectos da História do Brasil e da Humanidade; Raça Negra e Trabalho. Precisa esforçar-se em Educação Física. Em Teatro, tem boa postura como atriz e platéia. Em Espanhol, demonstrou alguma dificuldade de interpretação. Estudaram músicas de países de fala espanhola.

Dossiê: na sua auto-avaliação responde sobre aprendizagens interessantes: Matemática. Sobre suas dificuldade: divisão e multiplicação. Sobre relacionamento: bem. Faz as seguintes promessas na auto-avaliação do I Trimestre: continuar no L.A., estudar mais em casa e fazer os trabalhos com interesse. Nota: desenhos infantis. Muitos trabalhos com desenhos. Figuras interessantes.

Aluna T. – 2002: I ano do III Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 11/06/87. Tem pai e mãe. Pai aposentado (carpinteiro) e mãe doméstica. Era casada quando do nascimento da filha. Veio de Canoas morar com a avó em 09 de outubro de 2001. Moram com a avó mais três netos. Tem telefone em casa. Renda R\$ 1.600,00 (será?). Há também o telefone da mãe na ficha. Veio de uma quarta série. Não aparece o motivo. Candidata ao II ano do II Ciclo.

Relatório de avaliação do 2º semestre: 2001: chegou em outubro. Algumas dificuldades para adaptar-se aos princípios de convivência da escola e da turma. Não apresenta dificuldades de aprendizagem. Mostra-se inquieta, mal humorada, sem concentração, atritando-se com os colegas. Isto dificultou seu aproveitamento. Português: lê bem e compreende o que lê. Escreve com fluência e com estrutura adequada. Matemática: não demonstrou maiores dificuldades. Interesse em Filosofia. Em Geografia, acompanhou bem os estudos. Em História, atingiu parcialmente os objetivos. Em Ciências, atingiu os objetivos. Em Educação Física, atingiu os objetivos teóricos, não realizou bem as atividades recreativas. O condicionamento físico poderia ter uma melhora maior, se tivesse tido mais empenho. No L. A. de Português, demonstrou crescimento e no L.A. de Matemática, apresentou dificuldades de concentração. Depoimento das professoras: não tem dificuldades para aprender, deve melhorar suas atitudes, controlar seus impulsos. Na avaliação dos itens relativos à convivência e organização, teve 5 *às vezes*. O item relativo à participação da família está em branco. Faltas: não. PSAE

Dossiê – não foi localizado.

Aluna V. – 2002: III ano do II Ciclo

Dados da secretaria: nasceu em 07/08/87. Pais falecidos em acidente. Estavam juntos? A bisavó tem a sua guarda desde seu nascimento. Na certidão só aparece o nome da mãe. A declarante foi a mãe. Não há dados sobre o pai. A bisavó é avó do pai. Não há dados sobre os avós paternos, só sobre os maternos. A mãe abandonou a filha desde seu nascimento. A avó materna também não quis a menina.

Entrou na escola no I ano do II Ciclo. Há referência a tratamento psicológico e a muitas consultas médicas. Há muitos registros de atrasos (FICAI). O Conselho Tutelar foi notificado. Recebe bolsa escola (ou está pretendendo receber? Os dados não são claros). A bisavó é de origem alemã, e a aluna é mulata. Creio que sua mãe era negra.

Relatório de avaliação do 2º semestre de 2001: apresentou alguns avanços. Não apresentou grandes dificuldades cognitivas. Seu problema foi a sua enorme desorganização, inquietação e mudanças de humor, impedindo maior concentração. Envolveu-se em muitos atritos, mas com reconhecimento que poderia ter agido de outro modo, o que evidencia seu crescimento. Em Português, às vezes não compreendia o que lia e se negava a fazer uma segunda leitura. Na biblioteca, não definia o que ia ler e não conseguia ficar sossegada lendo. (Ela não consegue é ficar sossegada!) Predispôs-se mais, neste semestre, a reescrever seus textos. Demonstrou avanços na Matemática e mostrou muito prazer com isto. (Não observei isto, o que era perceptível era a sua baixa auto-estima em quase todas as ocasiões). Em História demonstrou dificuldade em situar-se no tempo (presente x futuro), atingindo parcialmente os objetivos. Em Geografia, mostrou interesse, mas teve dificuldade em localizar-se no espaço. Em Ciências, atingiu os objetivos propostos. Em Filosofia, participou dos debates sobre drogas, valores. Em Espanhol, não realizou as tarefas. Em Educação Física, não realizou o proposto, não teve aproveitamento. Em Artes Plásticas, está amadurecendo sua pesquisa de cores. Depoimento das professoras: tem capacidade de crescer muito nas suas aprendizagens. Basta que consiga concentrar-se nas atividades (e ela consegue?), esquecendo-se das brincadeiras e da preocupação com o que as colegas estão fazendo. Deve estudar bastante. Na avaliação dos itens referentes à convivência e organização, foi avaliada com *às vezes e não*. A participação da família (da bisavó) foi avaliada positivamente. Faltas: muitas.

Relatório de avaliação do 1º semestre de 2001: não parece ter dificuldades. Mostra-se inquieta e desorganizada. Muitos atritos com os colegas. (Não vi isto no fim do ano). Após conversas individuais com a professora (inúmeras), procura melhorar, mas não dura a intenção. Em Educação Física, mantém-se afastada do grupo. Tem dificuldades pelo peso. (Está mesmo muito gorda!). Deverá continuar no L.A. Dados mais antigos: Gosta de desenhar. Brincadeiras inadequadas para a idade. Se não fosse isto poderia ir mais longe. Quase nunca conclui as tarefas. Material desorganizado. Dificuldades ortográficas. Muitas faltas. Muitas convocações da família. FICAI. Depoimento: morte dos pais - total desapego com o apreender.

Dossiê do III trimestre de 2001: estava com a bisavó. Não tive acesso ao mesmo.

APÊNDICE B

As observações

As Turmas de Progressão 2 e 3 nas salas de aula, na biblioteca, no Laboratório de Aprendizagem, nas aulas de Educação Física, no recreio e no Laboratório de Informática

Minha primeira observação da Turma 2 deu-se no Laboratório de Informática em 27/09. Estavam lá a professora titular, a itinerante e uma monitora de informática. Estavam presentes 17 estudantes. Um em cada computador, *navegando*, segundo a titular, para se familiarizarem com os aparelhos. Estavam todos no site *Escola 2000*, mas em programas diferentes. Uns estavam jogando memória, outros escolhendo figuras de animais, outros em jogos de alfabetização e muitos em *chats* de conversa, ou tentando entrar. O interessante é que esses *chats* eram classificados por faixa etária e também por preferências sexuais, pelo que pude perceber. Os alunos poderiam escolher entre a faixa etária (de 10 a 15 anos, de 15 a 20 anos, etc.), e entre *chats* para gays, heteros e/ou lésbicas. Assisti à professora determinando com muita naturalidade para G. (uma das alunas mais velhas e com um retardo mental leve) que para ela seria adequado escolher a faixa etária de 10 a 15 anos (a aluna tem 17 ou 18 anos) ou o *chat* para héteros. (!) A proposta da informática visava a permitir aos/às alunos/as a produção de textos no computador, a criação pessoal de uma página na Internet, o uso de disquetes, o envio e o recebimento de e-mails e, primordialmente, o domínio de uma nova linguagem, de uma nova tecnologia.

Minha primeira observação da Turma 3 deu-se, naquela mesma data, na Biblioteca. A titular estava lá com a turma (estavam presentes cinco alunos) para um momento de leitura livre, o que me informou que acontecer semanalmente. A professora, nessa ocasião, descreveu-me brevemente a situação de cada aluno/a. Falou-me da chegada do aluno J. na turma, vindo de um *assentamento*, no 2º semestre, sem maiores problemas de aprendizagem ou de adaptação. *Deu-se muito bem com o aluno E. (até então mal humorado, de mal com a vida, com a escola, com a família, segundo a professora)*. Apresentou-me para a aluna L. (*essa menina nasceu com os olhos fechados, fez muitas cirurgias e não se viu no espelho até grande, para que não se enxergasse, por decisão bem intencionada da mãe*). Disse-me, ainda: *a aluna é comunicativa, alegre, gosta muito de ler e tem, desde o início de sua escolarização, graves problemas na área da matemática*. A L. estava sentada junto com a aluna J., também uma menina alegre, risonha, as duas estavam lendo. A aluna J., segundo a professora, tinha graves problemas de visão e era muito *paparicada* pela mãe, que procura compensar, assim, a violência com a qual ela foi gerada e com a qual ela convivera até a separação dos pais. *O problema de aprendizagem de J. era a sua grande dispersão*. Falou-me ainda da aluna V., que não estava presente. *Essa aluna vivia com a bisavó. Os pais morreram em um acidente e a avó (creio que materna) não quis ficar com ela. A aluna estava muito gorda, era muito ansiosa, estava sempre sob cuidados médicos, faltava bastante. Sua desorganização era seu principal problema, segundo a professora*.

No dia 28/09²⁰⁶, estavam em aula, da Turma 3 só os alunos E. e o J. Estavam, os dois, trabalhando juntos com jogos matemáticos, primeiro com um *dominó de frações* e, após, com um outro jogo com operações aritméticas. Trabalhavam com interesse, calmos.

²⁰⁶

Nas primeiras semanas de outubro não compareci à escola, pois estive fora de Porto Alegre.

Em 18/10, a Turma 2 estava no Laboratório de Informática. Estavam em aula a G., a A. (as duas alunas mais velhas) e uns dois ou três gurus. A proposta era que mandassem *e-mails* uns para os outros ou para alunos/as de outras escolas. A professora, para estimulá-los/as, enviava *e-mails* para os/as que não estavam recebendo nenhum. A G. estava mais interessada em me contar que havia pintado o cabelo *de um vermelho intenso*, com tinta comprada nas Lojas Americanas. Falou-me também que o R. (*um rapaz que não é da turma*), quer *ficar* com ela, mas que ela não quer porque ela *não é galinha*:– *ele tem outra namorada*. A aluna não estava a fim de escrever *e-mails*, o que ela queria era falar sobre cabelos, banhos de óleo, namorados. Sugeriu-me que escrevesse um texto sobre as vantagens da *Wella* no trato dos cabelos. Achou ótimo e até tentou fazê-lo. Ela fala sempre na mãe.

A Turma 3 no mesmo dia trabalhava assuntos gramaticais a partir do livro texto. Na verdade, estavam copiando do livro: *o que é pronome? o que é substantivo? o que é adjetivo?* (Com qual objetivo?). Estavam presentes o J., o E., a L. e a J. e mais uma aluna nova, a T., vinda de Canoas para morar com a avó em Porto Alegre. A professora não sabia o porquê da mudança. A menina estava em processo de avaliação. O ambiente estava calmo. Mostrou-me a professora um texto trabalhado em dias anteriores, sobre *não violência, ajuda aos outros, possibilidades de viajar pelo mundo: para Paris, para Veneza*. O texto intitulava-se *O Dedo Mágico*. Nos trabalhos dos/as alunos/as, havia boas idéias, embora não escritas ortograficamente.

Estava em andamento naquela turma uma combinação acerca da venda de merenda para angariar fundos para um passeio, no final do ano. A data da venda seria daí um mês. Seria a vez do E.. O aluno estava comprometido de trazer uma *Negra Maluca*. Esta participação na programação, da parte de E., estava surpreendendo positivamente a própria professora.

No dia 24/10, a Turma 3 estava no Laboratório de Informática com a vice-diretora e com a monitora. Era dia de folga da Titular, e a Itinerante estava com a mãe doente. A aluna L. escreveu um texto longo – mais de três parágrafos; era um convite para as amigas irem, com ela, à casa do pai. O texto ficou bem escrito. A aluna V., gordinha, não asseada, com a roupa mal cuidada – foi a primeira vez que a encontrei – também escreveu um texto longo sobre namoros (sobre a R. a F. e o T), usando o corretor de texto o tempo todo. O texto terminou ficando limpo, legível, mais ou menos correto. É impressionante a possibilidade que esta combinação do computador com o corretor de texto cria para os alunos e alunas que têm resistências para a redação de textos no papel. O texto da aluna J. foi sobre cães e gatos. Sua escrita apresentava erros de ortografia, mas as idéias eram boas. Ilustrou seu texto com a figura de um cachorro. Estavam todos/as encantados/as com a possibilidade de ilustrar os trabalhos. A aluna T. (a nova), digitou um bom texto em termos de idéias e de ortografia. O aluno E. começou bem, mas logo *empacou*. Estava sentado ao lado de J. Ficou mexendo no computador, nos botões. Não conseguiu, ou não quis, escrever mais do que duas ou três linhas. Gostou muito, também, de ilustrar seu trabalho com figuras. Logo, porém, começou a circular pela sala. As professoras não conseguiram fazê-lo voltar a trabalhar. O aluno J., entusiasmado, começou a escrever sobre sua família, sobre Ijuí, sua terra, suas irmãs. Ilustrou com duas figuras seu texto. O entusiasmo era geral.

Nesse mesmo dia, assisti também ao trabalho de alguns alunos e alunas da Turma 2 no L. A. O grupo era de seis alunos/as, trabalhando de três a três. Eram três meninos e três meninas. O aluno D. W. (o menino cuja mãe bebe, que vive muito só, já encaminhado para o Conselho Tutelar por tais motivos), o aluno R. (o aluno mais velho da turma que tem muita

dificuldade de compreensão das propostas), o J. (o que esteve em coma muitos meses e que tem um retardo mental, em decorrência), a F., a C. e a P. Trabalharam primeiramente com recortes, pintura e colagem e com a escrita de frases. Os trabalhos de matemática foram propostos após, em folhas mimeografadas. Eram diferentes uns dos outros. Chamou-me a atenção o fato de que quando entendiam o proposto – o texto escrito - conseguiam fazer as operações. O J. foi o que me pareceu com maior *defasagem* em relação aos demais. Os/as outros/as não pareciam ter problemas maiores. Tinham aparência, cara de *normais*, se é que isto existe.

Em 30/10 a Turma 2, em sala de aula com professora titular, trabalhava, organizada em forma de U, um conjunto de folhas mimeografadas, pareceu-me que diferente um dos outros. A aluna G. lia bem os problemas matemáticos, mas não os entendia. Perguntava-me: *é de mais? De menos?* Disse-me que estava tomando um remédio para prestar a atenção. Acrescentou: *minha mãe vai ficar feia porque prestei a atenção hoje.*

Em 31/10 havia no quadro da sala da Turma 2 um cronograma das atividades do dia. Foi a primeira vez que vi essa prática, nessa turma. Nas paredes da sala havia cartazes com um alfabeto com letras maiúsculas, minúsculas, cursivas e de imprensa; com os números até cem; com as datas de aniversário da turma; com palavras novas; com o mapa do Brasil; com uma listagem de plantas medicinais e com diferentes tipos de folhas. Alguns desses cartazes já estavam velhos, desbotados. Novo era o desenho de um *Arco-Íris* que ilustrava o texto que estava sendo estudado. O texto me pareceu muito longo. Era para ser lido e após serem respondidas as questões que estavam no final. O aluno R. (o aluno mais velho) pediu-me para ler com ele as questões. Só assim conseguiu entender, assim mesmo parcialmente, o proposto. Apresentava muito esforço. Era um dos poucos que sempre estava fazendo o que havia sido proposto.

Num determinado momento, não vi como começou, algumas alunas começaram a dançar e *cantar* na linguagem de sinais. A professora pareceu não se incomodar, nem se surpreender. Disse-me que as alunas estavam ensinando para ela aquela linguagem. A aluna G., que estava *dançando* sentada, a partir de minha sugestão, incorporou-se ao grupo, dançando e cantando também. Os guris também foram para o centro da sala onde as meninas dançavam. - A aluna P. é muito graciosa dançando! -. Há um plano de se apresentarem numa determinada data na escola, segundo me relatou a titular.

Após o recreio uma parte da turma foi para o L.A., e a professora fez um grupo único com os/as demais. O aluno D.W. disse que não queria ir para o L.A., e a professora mandou-o ir lá avisar (creio que ele não foi). A aluna A (a aluna que já tinha 19 anos) trabalhava tranqüila. Essa aluna sempre me recebia com um sorriso, era mesmo muito afetiva quando eu entrava na sala de aula. A aluna G., disse-me a professora, estava apaixonada pelo J. (o aluno que esteve em coma e que tinha um *retardo*). Disse-me, ainda: *ela toma pílulas, dadas pela mãe, pois tem uma síndrome genética*, a professora não sabe bem qual, *e não poderá ter filhos, segundo seus médicos*. A mesma aluna havia dito, também, para a professora que queria fazer sexo com o J. e que ele usaria *camisinha*. A professora disse-me acreditar que o J. *não estava sabendo de nada disto, a idade mental dele é de 7 ou 8 anos*. Ele, dentro de seu quadro, estava *avançando*, ainda segundo a mesma professora. Naquele dia a aluna A. P. (que só tem 12 anos), menina alegre, risonha, estava de salto alto, brincando/brigando com o aluno D.W. A aluna J. (a mulatinha, bonita, de trancinhas, que parece ter tido problemas com o padrasto), que andava sempre com a A.P., parecia estressada, não estava trabalhando. Alguns

corriam pela sala. Outros entravam e saíam da sala. Não se instalou, naquele período, um clima de trabalho.

Em 5/11, às 9h45min, os/as alunos/as da Turma 2 estavam sentados em grupo de quatro, mas cada um trabalhava sozinho. A proposta era de lerem histórias. Algumas alunas estavam lendo: a F. (menina calada, séria, uma das mais adiantadas da turma), a A. (a mais velha). A aluna G. estava séria, tensa. Alguns/mas estavam estirados/as nas cadeiras. Havia um ar de desânimo no ar. Alguns estavam como sempre caminhando. A impressão é que tudo estava *meio solto*.

Após o recreio, a professora titular da turma chamou-me para acompanhar uma atividade que iria propor - uma roda de conversa. Ela sabia do meu interesse por atividades desse tipo e se propôs a realizá-la para eu pudesse assisti-la (!) Disse-me: *não está dando para agüentar, o R. M. (o aluno que era filho adotivo e cujos pais haviam morrido de AIDS) voltou e já está se exibindo. Vamos conversar sobre o que [eles] vêm fazer na escola.*

A professora acomodou-os em círculo e questionou-os sobre o que faziam todos os dias, suas rotinas, o que haviam feito no feriadão, o que vinham fazer na escola. Uma aluna, a P., iniciou falando bastante sobre suas rotinas, a professora estimulava-a a continuar. O aluno A.G. (o menino negro, alto), falava também bastante, por cima e a professora cortava-o. O aluno D.W. (o loirinho risonho) também falava junto. (Era menos cortado). O aluno C. (outro menino também negro) estava fora da rodinha. O aluno R.M. (o que motivou a atividade) ria, brincava (não muito diferente da forma como outros faziam), a professora parecia ter menos paciência com ele, ficava braba, com mais freqüência, com suas intervenções. A aluna A. P. contou que cuidava das crianças da vizinha. A aluna P. disse, também, fazer a mesma coisa, após arrumar a casa. A aluna A. foi a terceira a falar. Entrou na conversa falando de uma forma *esquemática*, estranha (é a aluna que também tem um retardo leve). O aluno R. (o aluno que trabalha num mercadinho, à tarde), na sua vez, contou que após o trabalho, no feriadão, foi passear de carro com os amigos em Ipanema (será?). A aluna G. esteve calada, séria, não se manifestou.

Às 11 horas a professora que trabalhava na secretaria veio para levar a turma para a biblioteca, pois a titular tinha uma reunião com as professoras da S.I.R.²⁰⁷. Ao entrar e perceber o desagrado de uma aluna com sua presença, disse-lhe, em um tom de voz bastante alto, braba mesmo: *Bom Dia, né?* (Estranhei tal comportamento, por a referida professora ser uma das defensoras entusiasmada do projeto da escola, tendo demonstrado conhecimento e interesse pela situação dos/as alunos e alunas).

Neste dia, quando cheguei na sala, a professora titular estava na sala ao lado conversando com uma colega. Os/as alunos/as estavam sozinhos, *soltos*. A cena semelhante também assisti na semana anterior. A professora estava no bar em frente à escola, fazendo uma compra e a turma estava *circulando* pela sala, pelos corredores.

No dia 8/11, a Turma 3 estava organizada em dois grupos: as *Luluzinhas*, (segundo a aluna J.) em que estavam as quatro alunas da turma e os *Bolinhas*, em que estavam o alunos J. e E. Segundo a professora, tinham trabalhado até então com Matemática e estavam naquele momento trabalhando um texto da *Legião Urbana* e respondendo questões sobre o casal do texto - *Eduardo e Mônica*. Estavam alegres, conversando, planejando a venda da merenda, já combinada, a *Negra Maluca* que o E. iria trazer. O texto estava sendo trabalhado num ritmo

²⁰⁷

lento, havia muita dispersão. A sala de aula não tinha nenhum material novo exposto, nenhum enfeite, nas paredes.

A aluna V. estava trabalhando. Ela desenhava bastante bem. A J. também desenhava muito bem. A aluna T. estava só caminhando. A aluna L. estava trabalhando. Ela escrevia com facilidade e lia bem. O J. estava trabalhando. O aluno E. estava quase que só caminhando. Segundo a professora, ele tinha muita preguiça. (Ele gostou muito de uma caneta minha, pediu-me emprestada, para seguir seu trabalho. Emprestei e ele fez alguma coisa do solicitado).

A Turma 2, segundo a professora, neste mesmo dia, foi com a professora de Artes observar as plantas ao redor da escola, tendo em vista o projeto que estavam desenvolvendo *A Turma 2 e as Plantas*. Foram após para o Laboratório de Informática e fizeram desenhos de plantas no computador. Observei que muitas das disciplinas rematavam suas aulas na sala dos computadores. Já vi lá trabalhando com a turma também a professora de Educação Física.

9/11: na Turma 3 estavam neste dia quatro alunos. Estavam trabalhando com Matemática. Não estavam presentes a aluna V. e o aluno J. Havia operações no quadro para serem resolvidas. A professora estava acompanhando cada um. A aluna L. estava muito faceira com a festa na Escola de Samba na Restinga aonde iria à noite. Era a festa da *Comissão de Frente*. Ela iria com a ex-sogra. Já arrumou – alisou - o cabelo para a festa. A aluna J. estava muito dispersa, só caminhando. O aluno E., comigo sentada junto, fez a divisão proposta. Quando sozinho, parava de trabalhar. A aluna T. estava trabalhando.

12/11: a Turma 2 estava com os/as alunos/as, organizados/as em duas filas, viradas para o quadro verde. Estavam efetuando multiplicações. No fundo da sala, estava o aluno C. O aluno J. (o que trabalhava numa chácara) estava só caminhando. O que voltou depois de ter sumido por uns dias, (o R.M.), estava quieto, num canto. O R. (o mais velho), como sempre, estava trabalhando.

Havia um cartaz novo na parede sobre as plantas pesquisadas. A professora estava atendendo aos/às alunos/as individualmente. Não havia uma proposta coletiva de trabalho. Alguns trabalhavam, outros caminhavam. Uns brigavam, outros brincavam, uns saíam para tomar água. Uma aluna pediu licença para mim, para sair. A professora não via? Não acreditava ser possível fazer algo? Deixava rolar?

Disse-me a G.: *não consigo me concentrar na folha* (nos exercícios de multiplicação); *eu estava querendo fazer sexo*. [será que entendi bem?]. Continuou: *mas agora estou conseguindo*. [...]. Disse-me saber fazer com *pauzinhos* as contas, ensinado pela sua professora particular. Disse-me ainda: *é um truque que só eu sei*.

Num determinado momento, como o movimento e o barulho estivessem demais, a professora falou: *agora está demais, passou do limite! E as combinações?* Não parecia no entanto muito braba. Propôs conversarem, perguntando: *querem sentar no chão:?* Colocou-os no chão em roda: *vamos fazer combinações, falar do fim de semana* (!) Não entendi porque ela misturou o fim de semana com as combinações.

A discussão foi sendo conduzida sem que ficassem claros os objetivos da atividade proposta. Os/as alunos/as pareciam gostar de sentar no chão e conversar. A aluna G. foi chamada para a roda, estava fazendo (?) as multiplicações propostas (ela reconhece os números, mas não creio que faça as operações). O aluno Je. começou a falar sobre bicheiras, cavalos, doma (é com isto que trabalha). (Recebeu-me, quando cheguei na sala, naquela

manhã, com um sorriso carinhoso. As alunas F. e J. com um *muxoxo*. Os/as demais com indiferença).

22/11: A Turma 2 estava na sala de Informática. A aula estava terminando. Na sala, ainda estavam alguns alunos e alunas. Haviam feito desenhos e também mandando *e-mails* para alunos/as de outras escolas. Disse-me a professora que estavam fazendo uma página na Internet e que haviam recebido dois estagiários de Informática para trabalhar com elas. O aluno Je. me chamou para ver o desenho que havia feito, o que não foi possível porque não conseguiram, ele e a monitora, salvá-lo. Esse aluno, disse-me a supervisora, iria ser promovido para o II ano do II Ciclo. Disse-me, também, a professora titular da turma que no período de Artes haviam saído com a professora para tirar fotografias da turma e os alunos/as haviam se portado muito bem. *Tiveram um crescimento*, foi o seu comentário.

As alunas A. P. e a J. estavam sentadas no chão, do lado de fora da sala, comendo salgadinhos. Nesta hora aconteceu um fato curioso. Eu me aproximei delas, cumprimentei-as e, pondo a mão no ombro da J. (num gesto afetivo), fiz-lhe uma pergunta qualquer. Ela não só não me respondeu como saiu correndo. Perguntei para a A. P., sua amiga, o que é que estava ocorrendo, pois não era a primeira vez que isto acontecia quando eu tentava conversar com ela. A resposta da A.P. me deixou ainda mais surpresa: *Tia, ela tem medo de ti!*²⁰⁸

22/11: Após o recreio, a Turma 2 foi para a aula de Educação Física no pátio, com a professora (uma professora jovem e bonita). Disse-me ela, quando pedi para observar a turma em sua aula, que há três meses só vinham trabalhando na sala de aula, por problemas de comportamento.(!) Durante esse período, só iam um ou dois alunos/as para o pátio (não entendi como haviam feito, quem os atendia).

A professora propôs, de saída, três jogos: *Pega-Pega* (para esquentar), *Paralítico* e *Caçador*. Tinha uma postura firme (*gritona* mesmo, em certos momentos). Também se mostrando afetiva em outros. Explicitou as regras e as fez cumprir. Todos obedeceram, sem contestações. Havia muito entusiasmo entre os/as alunos/as. Havia um clima de muita alegria e prazer. Estavam vermelhos, suados, coração batendo. Comentário da professora: *é exercício para o músculo do coração*.

Observando o desempenho da turma, saltava aos olhos a performance dos guris. Eles jogavam melhor, eram mais ágeis, mais afoitos, mais *metidos*, do que as meninas. Estas eram mais franzinas, mais lerdas, sendo que a A. e a G. tinham mesmo diagnóstico de dificuldades físicas de locomoção, de equilíbrio. No final, cumprimentei-a pela aula. Antes da aula começar, quando solicitei seu consentimento para assistir sua aula, concordou e perguntou-me: *vê minha cara?* – forçou um *sorriso amarelo* - *é por que vou para a Turma 2*. Concordei com ela que os/as alunos/as daquela turma não eram alunos/as fáceis de lidar.

22/11: 11horas. Na Turma 3 estavam 5 alunos/as em aula. Faltava o aluno E. Estavam todos em volta de uma mesa, terminando de fazer um acróstico com a palavra *Escola*. Haviam feito anteriormente um outro acróstico com seus nomes. Ficaram bem feitos os da aluna L., da T. e da V. Esta última escreveu para o E de escola: *Eu sou chata*. Escreveu e comentou alto. *Tu és chata quando tu queres*, disseram-lhe as colegas. O aluno J. fez no seu acróstico elogios para o colégio, o que aliás ele já havia feito diversas vezes. A aluna J. não havia feito quase nada. Após saíram todos para a Biblioteca. A professora ficou com a V., lendo e corrigindo o que ela havia escrito. A J. ficou também e começou a trabalhar. Fez todo o acróstico.

²⁰⁸

A família desta menina é a que havia sido encaminhada ao Conselho Tutelar para averiguações de algumas posturas.

Algumas idéias poéticas apareceram em seus trabalhos. É possível perceber que há entre esses alunos/as todos um ritmo diferente de trabalho. Eles/as parecem precisar de outros tempos, de outros espaços, de outros tipos de relações para funcionar. Parece-me que com esse grupo a escola (seria a escola ou seria a professora?) estava obtendo melhores resultados do que com a turma 2.

Naquela data, não havia nada de novo nas paredes da sala. Quando das minhas primeiras observações, havia cartazes sobre as quatro operações e com o horário do L.A. de Português e de Matemática. Havia também algumas avaliações sobre pontos positivos e negativos da turma e recomendações acertadas coletivamente num Conselho de Classe.

23/11 A Turma 2 estava no pátio com a vice-diretora. O professor de Teatro não tinha vindo. Os/as alunos/as estavam brincando com bolas e cordas. Cada aluno/a tinha uma proposta de atividade diferente para fazer, mas não estavam cumprindo-as bem. Estavam mesmo era correndo pelo pátio. O aluno Je. puxava a J., os dois correndo, brincando. Essa última estava de pés descalços (não é a primeira vez que a vi assim quando estava no pátio). O aluno D.W. estava pulando corda, como sempre sorrindo. O aluno R.W. *aprontando* e a vice-diretora chamando sua atenção. A aluna A. (a aluna mais velha) não estava. A G. veio sentar comigo (essa aluna tinha uma necessidade muito grande de conversar). Disse-me que em casa estudava música, flauta, na verdade. Disse-me que fazia também a faxina da casa. Falou-me que o Je. (o aluno que trabalhava numa chácara) a havia procurado. Disse-me que havia *ficado* com o Jo. (o aluno que esteve em coma): *foi meu primeiro beijo. Eu não sabia beijar*, disse-me. Contou-me que após o beijo perguntou-lhe: *mordi tua boca? gostou? Ele disse que gostou, prof.* Continuou assim a conversa: *O J. disse-me: quero te furar ... eu lhe disse não pode pisar, tem que ser com amor.* Era o assunto do interesse dela no momento. (Não creio que a escola esteja aparelhada para lidar com questões como estas, da sexualidade de jovens com necessidades especiais, com retardos leves). O Je., como sempre, quando me viu, cumprimentou-me sorrindo, abanando e continuou sua corrida pelo pátio.

23/11: Nesse dia, a Turma 3 estava só com a professora itinerante porque a professora titular não tinha vindo. Sua filha estava com uma crise de asma. Os estudantes estavam sentados, cada um na sua classe, trabalhando sozinhos. A professora itinerante estava sentada na sua mesa. A proposta era de selecionarem e recortarem figuras de revistas e escreverem um texto sobre as figuras recortadas. A aluna J. escolheu a figura de um carro moderno; a T., a notícia de um acidente e o E., um desenho sobre *A Guerra Mundial*. O J. recortou uma figura sobre *Star Wars*, segundo ele o filme que mais gostou. A V. não queria recortar nada. Custou, mas terminou escolhendo uma paisagem com uns patinhos para recortar. Pergunto: qual o sentido de atividades como estas, a não ser manter os/as alunos/as ocupados, sob controle, esperando o tempo passar?

6/12: às 9hda manhã a titular da Turma 3 estava sozinha com três alunas: a L., a J. e a V. Havia proposto escreverem um texto sobre *A minha escola* a partir de textos escritos por outros alunos e alunas sobre suas escolas. A L. começou logo e terminou escrevendo um texto bem longo. A J. começou perguntando se não poderia fazer em forma de poesia. A professora lhe disse que a proposta era de escreverem sob a forma de texto. J. terminou escrevendo assim. Solicitada pela professora leu, após, o que havia escrito. Seu texto tinha um toque poético. A V. escreveu meia página. Leu para mim o que havia escrito Sua escrita apresentava erros de ortografia, falta de letras, as palavras estavam mal separadas. Comentou que sentia saudades da sua outra escola. Disse que não gostou quando nesta escola tiraram o recreio dela. (Parece que isto ocorreu no começo do semestre). A professora perguntou-lhe o que ela tinha

feito, para que tal acontecesse. Ela respondeu: *briguei com a A.* e acrescentou: *mas a professora não tirou o recreio dela.* A J., dentro do mesmo espírito de críticas, comentou que talvez fosse para o colégio Alberto Torres, afirmando: *lá o ensino é mais forte.* A professora disse-lhe que pensasse bem, pois, em geral, as escolas estaduais estavam em piores condições do que as municipais. A L. disse que talvez no próximo ano fosse estudar de noite, mais perto de sua casa.. Ela, na verdade, morava muito longe da escola.

Naquele dia dei-lhes umas das fitinhas do Senhor do Bom Fim que eu havia trazido da Bahia, havia uns dias. Alguns conheciam a tradição de atar no pulso e fazer três pedidos. Gostaram muito. Na saída a L. convidou-me para entrar no *amigo secreto* da turma. Tirei o J. para ser *o meu amigo*. A V. queria saber quem tinha tirado seu nome. Foi difícil para a professora convencê-la a esperar até o dia da festa para ficar sabendo. Começou a comer bolachas, compulsivamente, enquanto insistia. Parece que é o que costumava fazer quando ficava muito ansiosa. Ajudada pela professora terminou conformando-se com a espera.

6/12: a Turma 2, após o recreio, não teve aula de Educação Física porque a professora não havia vindo. Houve muita resistência da turma por não poder ficar no pátio e ter de ir para a sala de aula. A titular foi com eles e na sala mandou lerem, no jornal da escola, o artigo que havia saído sobre a turma. A professora pediu para a G. começar a ler. Após foi a vez da A., depois a da P. Os guris não quiseram ler. Muitos, não conseguindo acompanhar a leitura, ficavam fazendo outras coisas. O J. L., por exemplo, ficava caminhando pela sala. À medida que a leitura prosseguia, a professora ia fazendo algumas perguntas sobre o artigo. Alguns procuram no texto a resposta e terminavam respondendo.

Naquele dia havia no quadro um cartaz novo sobre o projeto que a turma estava desenvolvendo: *a Turma 2 e o Planeta das Plantas*. Era encabeçado pela pergunta: *o que queremos descobrir?* Estavam listadas, entre outras, as seguintes questões: *o que são plantas? como nascem? como crescem? porque devem ficar no sol? [...] porque existem flores de diferentes cores e por que elas mudam? o que é louro, manjerição...? o que são agrotóxicos? o que são 'bonsais'?*

Não sei quando esse cartaz foi feito²⁰⁹. Não assisti à proposta nem ao desenrolar dessa etapa do trabalho na sala de aula. Vi algumas vezes a turma estar procurando assuntos sobre o tema quando estavam no Laboratório de Informática. Soube, também, que a cadeira de Artes havia procurado integrar seus trabalhos com o referido projeto. Não foi possível perceber se foi feita a integração de todas essas áreas no desenrolar das aulas. Parece-me, de todo modo, que tal não ocorreu de uma forma substantiva, pelo menos no período das minhas observações.

Às 11 horas foi-lhes proposto brincar com *jogos de memória*, com *quebra cabeças*. O R.M. (o menino adotado) não se engajou em nenhuma atividade. A aluna G., como já vinha acontecendo em outras ocasiões, veio puxar conversa comigo.

12/12 Eram 8h30min da manhã. A professora da Turma 2 estava com uns 10 alunos/as em aula. A sala estava mais bonita, mais enfeitada. Havia o cartaz já referido sobre o projeto das Plantas, um outro sobre a *linguagem de sinais*, e trabalhos sobre animais, expostos num varal.

²⁰⁹ No trabalho com *projetos* a sugestão é que esse levantamento de questões seja feito quando o projeto está iniciando, para nortear o trabalho.

A turma esteve uns quinze minutos sentada, em grande grupo, resolvendo desafios matemáticos, com o acompanhamento da professora. Após esse período, começaram a levantar-se. Uns iam até o quadro-verde, lá rabiscavam qualquer coisa, outros saíam da sala. Havia uma relativa calma. Alguns falavam, antes de sair: *vou ao banheiro, prof.* e iam saindo.

A professora itinerante, no fundo da sala, estava arrumando os dossiês, e assim continuou, mesmo com a debandada da turma para fora da sala. Os comportamentos *não escolares* dos alunos e alunas dessas turmas me parecem estar *naturalizados*, não causando mais admiração.

Nota: minha impressão é que no atendimento da Turma 2, principalmente, havia muitas ofertas, muitas propostas, muitos empreendimentos, mas que estavam de um certo modo pouco articulados. Pareceu-me haver pouco espaço para a sistematização, avaliação, cobrança mesmo de tudo o que era proposto.

As Turmas A e B do II Ciclo nas salas de aula e no refeitório

As minhas observações nas turmas do II Ciclo ocorreram em duas turmas do II ano do referido Ciclo: as turmas que convencionei chamar Turma A e B^{210 211}.

7/12: às 9 horas estavam em aula, na Turma B, uns 25 alunos/as. Os estudantes estavam sentados em duplas. Calmos. Tinham entre 11 e 12 anos, segundo informação da supervisão da escola. No quadro havia um *Feliz Navidad*, o que me levou a crer que a aula anterior tivesse sido de Espanhol.

A professora de Português entrou e cumprimentou a turma. Com voz suave informou-os sobre as tarefas do dia: o estudo dos textos *O Testamento* e *A História da Escrita*. Fez então a chamada. Leu, em conjunto com a turma, o primeiro texto, com ênfase na pontuação. Os/as alunos/as acompanharam interessados/as. Riam, comentando algumas passagens do texto.

A professora corrigiu as interpretações, do mesmo texto, que haviam sido feitas em casa, com os alunos e as alunas lendo suas respostas. Essas respostas, em geral, estavam completas e bem feitas. Havia, dos 25, uns seis sete estudantes *desligados*. Havia também duas adolescentes maiores na última fila da sala. Estavam sem material, só com um lápis e um caderno na mão. Disseram que não trouxeram seus materiais porque pensavam que não teria aula formal naquele dia. Um pouco antes das 10 a aula foi suspensa, pois estava na hora do refeitório. A turma deslocou-se, com relativa calma, para o refeitório. O cardápio, naquele dia, era arroz com molho de carne, feijão, salada de alface e cenoura. O suco era de tangerina. Observei que alguns alunos/as não comeram nada. Habitualmente, segundo a supervisora, que estava acompanhando a turma naquela hora, nos dias em que as turmas saem mais cedo, costuma ser oferecido só um lanche, não comida, o que talvez explique o desinteresse de alguns por aquele tipo de refeição, naquela hora.

Após a ida ao refeitório, voltaram para a aula. Começaram a trabalhar, então, com um texto sobre a história da escrita a partir da pré-história, Chamou-me a atenção ter sido proposto um tipo de trabalho novo, mesmo tendo só uns quinze minutos de trabalho, antes da hora da saída. Este tipo de prática vê-se pouco nas salas de aula. Em geral, quando o tempo

²¹⁰ A escolha destas turmas deu-se por sugestão da supervisora que vinha sendo meu ponto de contato com a escola desde o início do meu trabalho, motivada, principalmente, pela disponibilidade das professoras nas datas em que eu estava na instituição.

²¹¹ As turmas observadas correspondiam às 4^{as} séries do regime seriado.

disponível é pequeno, nenhuma proposta é feita. Os alunos ficam em *atividades livres*, até a hora da saída, seja para o recreio, para o refeitório, para irem para as aulas especializadas ou para casa, o que faz com que o número de horas de trabalho livre tenda a ultrapassar, muitas vezes, as atividades dirigidas. Será isto o desejável?

11/12 Na Turma A, às 8h30min da manhã, estavam em aula em torno de 30 alunos/as. Tinham entre 10 e 11 anos – segundo a supervisora. A turma tinha como tarefa a organização dos dossiês. A supervisora é quem estava coordenando a tarefa. Havia um clima agradável de trabalho. As crianças estavam sentadas em duplas, em geral *guri* com *guri* e *guria* com *guria*. Estavam arrumando seus dossiês. A supervisora entregava os trabalhos que as diferentes professoras, de Português, Estudos Sociais, Espanhol, etc., tinham mandado, e eles/elas iam colocando nos dossiês. A tarefa era arrumá-los para depois serem avaliados antes de serem entregues aos pais, no dossiê.

Os/as alunos/as estavam trabalhando com calma, algumas meninas ajudando a entregar os trabalhos. Essas últimas deram-me informações sobre a turma, sobre os trabalhos, pois eu fora apresentada como uma professora que estudava a Escola por Ciclos e estava lá para observar a proposta²¹².

Havia um aluno loirinho, bonito - que tinha Internet em casa, segundo seus comentários - que era sempre o primeiro a responder às questões propostas pela supervisora, que terminava seguindo suas explicações a partir de suas respostas. O professor Charlot (2001) comenta a incidência deste tipo de postura, também nas suas pesquisas na França, de permitir que um pequeno número de alunos/as, em geral os mais desembaraçados, os mais vivos, dêem o tom, o ritmo da aula, em detrimento dos mais tímidos, mais lentos, que terminam desistindo de achar as respostas certas porque alguém sempre dá a resposta primeiro. Também merece ser destacado a presença na sala de um aluno mais velho, oriundo de uma classe especial, tratado com muita naturalidade pela turma. Disse-me um aluno: *ele é meio-meio!* Merece ser comentado que esse mesmo menino, logo em seguida, deixou de usar seu dicionário para emprestá-lo para o referido aluno ao lado do qual estava sentado. Acompanhei-os/as após ao refeitório. O lanche era, naquele dia, suco de uva e/ou maçã e *Cachorro Quente*. Como iam sair mais cedo, não foi oferecido almoço naquele dia.

Nas Turmas do II Ciclo, havia no período observado um clima de final de ano. Os Conselhos de Classe já tinham sido feitos. As professoras estavam redigindo os relatórios individuais em todos os momentos vagos e, em aula, ocupavam-se da organização dos dossiês. Estavam ocorrendo as festas de despedida, era o período dos *amigos secretos*.

Chamou-me atenção o comportamento maternal/doméstico das meninas do II Ciclo, entregando material para cooperar com a professora, informando-me sobre características da turma, dando um adesivo do *piu-piu* para mim e para a supervisora na saída da aula. E, também, a aceitação da turma A, do aluno A., que segundo a supervisora tinha *necessidades educativas especiais*.

²¹² A escola está acostumada a receber estudantes/pesquisadores, interessados em estudar a proposta político-pedagógica lá desenvolvida.

ANEXO

Quadro 9
Resultados finais das promoções em suas diferentes modalidades para 2002²¹³

Turmas	PS	PPDA	PSAE	PAE	INF	INFP
NA1	19	06	-	-	-	-
NA2	22	03	-	-	-	-
A11	17	02	03	-	-	03
A12	19	06	-	-	-	-
A13	16	04	05	-	-	-
A14	18	05	01	01	-	01
A21	14	05	06	-	-	-
A22	12	04	06	-	-	02
A23	21	04	01	01	-	-
A24	21	05	02	-	-	-
A31	16	05	06	-	-	-
A32	10	09	07	-	-	01
A33	13	05	10	-	-	-
A34	19	01	07	-	-	01
Turma 1	-	-	12	06	-	-
Turma 2	-	-	06	10	-	02
Turma 3 ²¹⁴	-	-	04	02	-	02
B11	18	04	05	01	-	01
B12	16	05	07	-	-	01
B13	15	08	06	-	-	-
B21	11	12	07	-	-	-
B22	12	06	12	-	-	-
B23	06	16	06	-	-	02
B24	14	10	05	-	-	01
B25	12	08	04	04	-	02
B31	09	13	08	-	-	-
B32	15	09	06	-	-	-
B33	14	07	09	-	-	-
B34	14	02	13	01	-	01
B35	12	09	08	-	-	01
C11	10	07	11	-	-	02
C12	10	05	11	-	-	02
C13	10	09	06	01	-	-
C14	04	09	10	-	-	05
C21	14	06	08	-	-	-
C22	15	04	08	-	-	02
C23	12	04	06	-	-	05
C24	12	08	03	-	-	04
C31	20	03	07	-	-	-
C32	14	10	02	-	-	04
C33	12	11	04	-	-	02
TOTAL	538	249	258	27	-	46
%	48,20	22,31	23,11	2,41	-	4,12

Total de alunos da escola no Ensino Fundamental + Jardim: 1116²¹⁵

²¹³ Conforme já referido as abreviaturas significam: PS – progressão simples; PPDA – progressão com plano didático de apoio; PSAE – progressão sujeita a avaliação especializada; PAE – progressão após avaliação especializada (feita em parceria com a SMED); INF – infreqüentes e INFP – infreqüência prolongada – FICAI

²¹⁴ As Turmas de Progressão 1, 2 e 3 tinham outras siglas identificatórias na escola, não utilizadas para preservar o anonimato das mesmas.

²¹⁵ Dados fornecidos pela secretaria da escola em janeiro de 2001