

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

**“PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR:
PRÁTICAS E DISCURSOS PEDAGÓGICOS NUMA ESCOLA
PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA
PERSPECTIVA FOUCAULTIANA”.**

Danila de Faria Berto

Marília

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DANILA DE FARIA BERTO

**“PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR:
PRÁTICAS E DISCURSOS PEDAGÓGICOS NUMA ESCOLA
PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA
PERSPECTIVA FOUCAULTIANA”.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora
para obtenção de título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e
Ciências da Universidade Estadual Paulista.

Orientadora: Prof. Dr. Luis Antonio Francisco Souza

Marília

2007

Dedico este trabalho a Deus, que guiou-me até aqui...

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu professor e orientador, Dr. Luís Antonio Francisco de Souza, por sua atenção e gentileza no decorrer da pesquisa, por respeitar meus métodos de trabalho e por ter contribuído sobremaneira para o meu crescimento intelectual.

Agradeço a minha família, por ser meu alicerce, por tudo o que já passamos juntas, por todos os momentos e por me tornar a pessoa que hoje sou.

Agradeço àquela que será sempre minha irmãzinha, por suas leituras e discussões, por me ouvir, por me acompanhar nesse árduo caminho e pelo seu fundamental apoio, sem o qual não conseguiria chegar até aqui.

Agradeço ao meu namorado, anjo enviado por Deus para me dar as forças necessárias quando mais precisei, por me fazer menos só, por não me fazer desistir e por acreditar em mim, acima de minhas próprias dúvidas.

Como conhecer jamais o menino? Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo. Pois assim fizemos conosco e com Deus. E assim continuará progredindo até que, pouco a pouco – pela bondade necessária com que nos salvamos – ele passará do tempo atual ao tempo cotidiano, fazendo o grande sacrifício de não ser louco. Tem que se transformar em compreensível, senão ninguém o compreenderá, senão ninguém irá para o seu silêncio, ninguém o conhece se ele não disser e contar.

- E farei tudo o que for necessário para que eu seja dos outros e os outros sejam meus, pularei por cima da minha felicidade que só me traria abandono... Faço a barganha de ser amado.

Clarice Lispector – Menino a bico de pena

RESUMO

Sob a perspectiva teórico-metodológica de Michel Foucault, e propondo-nos a estabelecer um diálogo com outros discursos educacionais, o presente estudo teve por finalidade propor a discussão da instituição escolar e as relações de poder inerente em suas práticas, não somente enquanto espaço de transmissão de conhecimento, mas, sobretudo como meio de disciplinamento e de subjetivação dos indivíduos. Tomamos por base a análise do cotidiano da escola fundamental e municipal EMEF Prof. Olímpio Cruz da cidade de Marília – SP, com o cuidado de compreendê-la a partir de sua inserção na história do, cujos objetivos foram mais políticos do que educacionais. Nosso objetivo foi elucidar as práticas pedagógicas, procurando percebê-las enquanto instrumentos para a produção de uma subjetividade dos sujeitos escolares e uma tecnologia do eu, e pudemos discutir as relações existentes neste processo de subjetivação e o disciplinamento dos corpos dos educandos para se pensar o problema do papel que a instituição escolar ocupa, os discursos que produz e como ocorre a formação do sujeito em seu interior, em uma sociedade em constante transformação.

Palavras-chave: Foucault, relações de poder e saber, subjetividade, instituição escolar.

SUMARY

Under the theoretical and methodological Michel Foucault's perspective, with a proposal to set up a dialogue with others educational speeches, the present study had by fim to propose the discussion of the school institution and the power's connexions intrinsical in its practices, not only while place of knowledge's transmission, but, above all, like way of discipline ando f individual's subjective. We take by base the analysis of the day by day of school "Prof. Olímpio Cruz" form the city of Marília – SP, with the care to understand it from its insertion in the city's history, with objectives more politicians than educational. Our objective was to disclose the educational practices, trying to perceive them while instruments to the production of a subjective school's fellows and a technology of "Y". We would to discuss the connepctions that exist in this subjectives' process and the discipline of the student's bodies to think the problem of the part that school institution dedicate oneself to, the speeches that produce and how happer the ofrmation of the subject inside it, in a society in constant transformation.

Key-words: Foucault, connections of power and wisdom, subjective, school institution.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| <u>Introdução:</u> | 06 |
| <u>Capítulo I: Das disciplinas aos processos de subjetivação:</u> | 18 |
| 1.1. A disciplinarização do sujeito: | 22 |
| 1.1.1. Vigilância hierárquica: | 26 |
| 1.1.2. Sanção normalizadora: | 28 |
| 1.1.3. Exame: | 29 |
| 1.2. O biopoder: | 31 |
| 1.3. Os processos que subjetivam o sujeito:..... | 34 |
| <u>Capítulo II: A escola produzindo subjetividades:</u> | 42 |
| 2.1: O poder normalizador na escola: | 45 |
| 2.2. A produção de uma cultura de si no educando: | 51 |
| <u>Capítulo III: Os discursos da história local: inserindo a escola num espaço discursivo</u> | 56 |
| 3.1. A cidade – “Marília: Símbolo de Amor e Liberdade”: | 59 |
| 3.2. O bairro – “Marília – Capital Nacional do Alimento”: | 66 |
| 3.3. A escola – “Marília: Cidade Amiga da Criança”: | 69 |
| 3.3.1. A municipalização em Marília: | 69 |
| 3.3.2. O espaço institucional em observação..... | 73 |
| <u>Capítulo IV: Por dentro da escola: o cotidiano das relações institucionais</u> | 77 |
| 4.1. O contato com as crianças: | 83 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.1. A atividade com as crianças | |
| Atividade I: Produção de texto: | 89 |
| 4.1.2. Atividade II: Ilustração a partir de um espelho: | 110 |
| 4.1.3. Atividade III: Produção de texto: | 126 |
| 4.1.4. Atividade IV: Ilustração das crianças na escola: | 139 |

| | |
|---|------------|
| <u>Considerações Finais:</u> | 156 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| <u>Referências bibliográficas:</u> | 161 |
|---|------------|

INTRODUÇÃO

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1999, p. 13).

A educação, e em particular a educação das crianças, sempre se fez presença constante, desde os tempos em que cursávamos o magistério. E nosso modo de enxergar e compreender a educação sobre os infantes não se diferia dos discursos que nos formavam, discursos estes que viam a criança como um ser necessitado de proteção, devido às suas fragilidades, e a escola como instituição capaz de proporcionar-lhes cuidados e oportunidades de futuro. E nisso acreditávamos.

E talvez esta fosse ainda nossa profissão de fé se não houvesse a descoberta, riquíssima, ainda que assustadora, de Michel Foucault, descoberta esta feita através de seu livro “Vigiar e Punir”. Seus escritos (cínicos, reais, sensíveis e/ou pulsantes) foram-nos oportunizados quando ainda participávamos do grupo de estudos PET/CAPES (Programa de Educação Tutorial/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), durante o curso de Ciências Sociais, nos idos anos de 1998/ 2000.

Durante semanas discutimos e debatemos (ou tentávamos fazê-lo com a propriedade que só aqueles que ainda se iniciam no mundo das “grandes ciências” conseguem) questões levantadas por Foucault acerca do poder e das instituições disciplinares, e de como as relações entre poder e saber eram profundas e nos tornavam indivíduos dotados de subjetividade. Não poderíamos dizer que fora fácil. E não o era porque o filósofo nos convidava (e sempre fora apenas um convite, mas suas palavras

nos seduziam, estudantes ávidos por novas possibilidades de reflexão), a percorrer caminhos por nós desconhecidos, e mais, à desconstrução de nossas crenças mais caras, tudo o que em nós era sólido feito rocha, num abandono de nossas serenas certezas, em troca da angústia das inquietações e inseguranças.

Foi através deste livro e do debate proporcionado a partir dele, que tomamos contato com a idéia de poder, para além de sua compreensão vinculada à presença do Estado, enquanto capilar e microfísico, que age sobre os indivíduos, não como forma de reprimi-los, mas de torná-los governados e governáveis.

O fruto dessas discussões com o grupo PET foi nossa monografia acerca a sociedade disciplinar e como o filósofo Gilles Deleuze¹ vinha complementar a análise foucaultiana ao discorrer sobre a sociedade de controle. Este trabalho de conclusão de curso, sob a rica orientação do Prof. Dr. Marcos César Alvarez, abriu as portas para novas leituras, ainda mais completas e complexas, sobre e de Foucault.

Dessa forma, ainda que nossa preocupação com o tema tenha correspondência com experiências passadas, em particular com nossa efetiva participação junto ao grupo PET, uma nova pesquisa surgiu de objeto, objetivos e abordagem diferenciados.

Com Foucault aprendemos que todo discurso é, antes de tudo, instrumento e efeito de poder, e assim sendo, é preciso determinar suas condições históricas de existência, suas confluências com outros enunciados, seus preconceitos, suas reticências, seus silêncios, por vezes quase inconscientes, e sua circulação intimamente ligada a sistemas de poder, sendo causador de efeitos de poder e conhecimento.

E, desta forma, também nos principiamos a questionar nossos discursos pedagógicos, e percebemos que se todo enunciado é sustentado por regimes de poder e

¹ Gilles Deleuze (Paris, 1925 - 1995) Filósofo da diferença francês. Sob a influência de Nietzsche, procurou estabelecer o conceito de diferença, como verdadeiro princípio da filosofia. Autor de A Filosofia Crítica de Kant (1962), Diferença e Repetição (1968), Apresentação de Sacher-Masoch (1971), Foucault. (1986) e, com Félix Gattari, O Que é Filosofia? (1991).

saber, também os eram os discursos educacionais, aqueles mesmos com os quais éramos formados professores; se todo discurso é criação humana e estratégia de poder, não há uma verdade a ser revelada sobre a criança, mas estes servem de suporte e instrumento para a produção de um conhecimento sobre as mesmas. Não ensinávamos às crianças, mas aprendíamos com os enunciados sobre elas.

Então demos o primeiro e primordial passo: foi possível um pensar diferente do que se pensava, para além de todas as teorias e formações educacionais, em direção a um questionamento de tudo o que tínhamos aprendido e estava ainda para ser ensinado. Foi preciso que ficasse claro a nós mesmos que não fazíamos uma pesquisa no campo educacional, mas, a partir de um pensamento sociológico, utilizávamos da educação como nosso objeto de estudo.

E por que Foucault e não outro? Nosso autor ousou ir além de qualquer pensamento filosófico tradicional, pensando o sujeito como um produto histórico e social, construído por relações de poder e saber, a partir das instituições. Mas avançou em seu próprio pensamento: o sujeito também era produto de um trabalho sobre si mesmo.

Considerando-se que as práticas pedagógicas têm como consequência a formação de subjetividades, todo pensamento foucaultiano tem interesse direto aos educadores. Ao compreender que a instituição escolar é espaço primordial de formação desses jovens sujeitos, Foucault nos dá acesso a novas pedagogias, sob outras formas de se educar, a partir de uma reflexão sobre um cuidado de si e possibilitando um trabalho de liberdade. Também as discussões atuais acerca do pensamento foucaultiano, a partir da linha dos pós-críticos², nos possibilitaram uma maior aproximação do filósofo com o tema da educação.

² As correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo influenciaram profundamente as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e

Nesta presente pesquisa, a escolha do objeto não pode deixar de ser influenciada por nossas vivências, vivências essas institucionalmente escolares e que, a partir de uma leitura do autor, desafiou-nos a questionar as práticas ali concretizadas, inclusive as nossas, desenvolvendo-nos inquietações que abalavam o que tínhamos como certo e inquestionável. E fizemos a tentativa, tímida talvez, de criar um diálogo entre esta prática, já bem conhecida, e uma teoria que começávamos a compreender, para que pudéssemos identificar o que não nos satisfazia, referente às promessas redentoras da educação.

A idéia de enxergar a escola como instituição educacional moderna por excelência, imbricada por relações de poder e saber, deu-nos possibilidade de compreender como estas se organizavam enquanto capazes de um disciplinamento dos corpos infantis. O fato de convivermos com o cotidiano escolar³ possibilitou-nos um olhar sobre as suas rotinas, seus silêncios e também suas falas, suas ordens, suas práticas, permitindo novas problematizações.

Não fora fácil, nunca o é. O fato de nosso objeto de estudo não possuir mais do que dez anos foi um dos nossos maiores desafios. Fez-se necessário buscar nos gestos, nas falas pronunciadas e silenciadas, nos olhares, nos comportamentos das crianças detalhes mínimos que nos fizessem perceber as microfísicas relações de poder e saber que ali se escondiam e, ainda mais, buscarmos compreender onde estas relações entre

humanas nos últimos anos; uma influência que tem sido igualmente considerável na pesquisa em educação no Brasil, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em educação”. Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam. Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para as diferenças.

³ Lecionamos na escola desde 2000 e atualmente ocupamos o cargo de professora coordenadora pedagógica.

poderes, saberes e subjetividades eram tensionadas, onde se encontravam os atritos (ou movimento de resistência, como diria Foucault) entre o universo infantil e o universo institucional adulto no qual queríamos inseri-los. Mas foi a necessidade, quase vital, de deixar de enxergar com olhos míopes o que nos era rotineiro, que fez-nos buscar os detalhes, os segredos, os enunciados, os receios dos professores, como um desafio de compreender a instituição para além da Pedagogia e as relações existentes entre professor e alunos, aluno e aluno, aluno e direção, entre tantas outras existentes.

As técnicas disciplinares ali encontradas eram infinitas - operações de vigilância, de sanções e uma busca constante pela normalização, e foi-nos possível perceber como essas técnicas utilizavam-se do controle do tempo e do espaço para um agenciamento dos corpos infantis, facilitando nossa nova leitura sobre o ambiente educacional.

Mas pudemos também perceber como estas coerções não reprimiam a infância, ao contrário, eram internalizadas, num processo onde cada criança poderia ser seu próprio observador, produzindo subjetividades próprias. E, ao convivemos e analisarmos as rotinas da escola, pudemos compreender que estes movimentos de busca e tensão também eram infinitos, pois as crianças demonstravam, cotidianamente em suas reações adversas a algumas tecnologias disciplinadoras, que nada seria aceito sem que se compreendesse e fizesse sentido.

Assim, nosso objetivo foi uma tentativa de compreensão da formação dessas subjetividades, históricas e sociais - não sujeitos quaisquer, mas crianças na faixa etária de sete a dez anos, em processo de aprendizagem, atendidas pelo ensino fundamental - e como estas subjetividades se formavam. As crianças se inseriam na escola estudada, instituição educacional disciplinar por excelência, imbricada por relações de poder e saber e compunham o quadro de alunos de uma das EMEFs⁴ da Rede Municipal de Educação da cidade de Marília, localizada no bairro Santa Antonieta, zona norte do

⁴ EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

município. Elas são crianças que freqüentam aulas do ensino fundamental em uma escola municipal da periferia da cidade, ou seja, em sua grande maioria, pobres.

Nosso intuito foi o de ouvir e perceber, num espaço grupal, como esses sujeitos pensam a respeito do seu lugar social, como se comportam, quais os sentidos que dão à vida, ou seja, o modo de produção de subjetividades. Esses modos de pensar e sentir são atravessados por movimentos de disciplinarização, movimentos de protestos, de questionamentos, de criação, afirmação e aceitação de outras formas de estar no mundo.

A proposta desse trabalho foi compreender como a subjetividade destas crianças pode ser formada, entendendo que:

(...) a subjetividade não é nem um dado nem tampouco um ponto de partida, mas algo da ordem da produção. A subjetividade não estaria na origem, como uma invariante encarada de maneira naturalista, mas como ponto de chegada de um processo complexo, isto é, como um devir. Portanto, a subjetividade deveria ser considerada no plural, pois que ao longo da história do Ocidente estas se multiplicaram e se diversificaram, além, obviamente, de se transformarem.
(BIRMAM, 2000, p. 80)

Sendo assim, as crianças não vinham com suas subjetividades prontas de casa, pré-formadas e somente esperando que fossem lapidadas pela instituição escolar, ou mesmo como páginas em branco onde nós professores pudéssemos depositar ali todas as formas de se disciplinar e subjetivar. No decorrer da pesquisa, encontramos manifestações destas subjetividades que eram formadas no cotidiano, nas experiências em sala de aula, naquelas pequenas e microscópicas reações de resistência às disciplinas

vivenciadas na instituição, uma vez que estas relações entre aluno e professor, ou entre a criança e a escola não se dava a partir de silêncios, mas eram manifestadas por pequenos ruídos, por vezes quase inaudíveis.

Os acontecimentos foram observados, confrontados e interpretados em suas relações, expressões e manifestações no cotidiano da EMEF, utilizando-nos de analisadores espontâneos, procedimento este que permitiu perceber como rotineiras técnicas disciplinares podem influir sobre os corpos e comportamentos do educando, e como estes reagem sobre tais técnicas, uma vez que não se submetem a elas sem entrarem em atrito, e nos possibilitou analisar um cotidiano escolar que tem como ponto central o aluno.

Foram utilizadas diferentes técnicas de levantamento de dados e de conhecimento dos sujeitos da pesquisa, quase sempre observação de reações espontâneas das crianças, entre eles, principalmente atividades comuns às rotinas dos alunos, além de ilustrações (procedimento que assegura ao desenho infantil o estatuto de escritura), fotografias e conversas com todos que compõem o elenco participante da EMEF em questão.

Assim, no Capítulo I detemo-nos em tentar esclarecer, de forma um pouco mais aprofundada, os pressupostos teórico-metodológicos de nossa pesquisa, buscando pontuar questões caras a Foucault. Um dos elementos que tornam o pensamento do filósofo diferente dos demais é sua compreensão de sujeito que, para além da interpretação da filosofia clássica, não é detentor de uma verdade absoluta, mas constituído historicamente.

Neste capítulo encontramos alguns temas trabalhados por Foucault sobre o processo de objetivação dos sujeitos, que se dá a partir de técnicas disciplinares, e do processo de subjetivação, compreendido como constituição facultativa e um cuidado de

si. Aqui o autor pensa uma ética como relação do indivíduo consigo mesmo e a produção estilizada da existência.

No capítulo II procuramos expandir a compreensão dos escritos de Foucault a partir de suas análises sobre a formação da subjetividade e como esta pode ser observada na instituição escolar moderna. Neste capítulo tivemos a preocupação de estabelecer um diálogo com autores, tais como que A. Veiga-Neto, C. Famer Rocha, J. Larrosa, J.Varela, M.C. Vorraber, dentre outros, que se dedicaram a debater questões acerca da instituição educacional, utilizando-se de uma perspectiva foucaultiana, e de seus estudos sobre os mecanismos de objetivação e subjetivação dos educandos. Tais autores possibilitaram leituras da escola em sua positividade, sob seu caráter produtivo, já que produzem comportamentos e saberes.

No Capítulo III sentimos a necessidade de inserir o local de nosso objeto de pesquisa em um contexto sócio-histórico, e nosso objetivo foi realizar uma descrição da trajetória que fazemos para chegar ao ambiente escolar escolhido. A descrição do caminho percorrido mesclou-se à história local enquanto via de explicação das escolhas, mudanças, posturas e, por vezes, discursos utilizados, uma vez que estes são históricos.

Tivemos a preocupação de inserir a escola escolhida como local de pesquisa em seu contexto histórico, compreendendo-a como parte da história da formação de um município (Marília) e da constituição do bairro com suas características particulares (pelo fato de ter sua formação marcada pelo avanço industrial da cidade).

Também foi realizado um estudo sobre o processo de municipalização em âmbito municipal, de modo a inserir a EMEF observada na questão do processo de municipalização do ensino fundamental. E por fim, atemos-nos a uma descrição física da escola em foco.

Deixamos por fim a pesquisa empírica que realizamos com as crianças, uma descrição da rotina escolar e das atividades que foram postas em práticas. Tal

apresentação dos capítulos foi motivada por uma intenção: a de conduzir o leitor da mesma forma como fomos nós conduzidos pela pesquisa.

Fomos apresentados a Foucault e discutimos suas análises acerca da sociedade moderna, procurando enxergar da mesma forma como enxergava, voltando nossos olhos para a instituição educacional, até então vista de outra forma. E era preciso que o leitor compreendesse o pensamento foucaultiano para, juntamente conosco, ter novos olhares sobre as rotinas da escola escolhida.

Compreendido o caminho que percorremos, de Foucault às práticas escolares, era também possível enxergar o processo de subjetivação que ali as crianças vivenciavam, as ranhuras provocadas pelas relações cotidianas entre a instituição escolar e os alunos.

Neste capítulo são descritas e analisadas as atividades que realizamos com as crianças, que foram renomeadas a partir das iniciais se seus nomes para preservação de suas identidades.

Desse modo, fazemos um convite, simples, mas importante. Convite esse que também nos foi realizado e aceito, ainda que não sem dor e sacrifício, de deixar para trás todas nossas convicções. Ouçamos então:

“Se Foucault pudesse falar: ‘Usem-me, como quem abre sua caixa de ferramentas, mas faz com isso outra coisa, diferente de abrir uma caixa de ferramentas; usem-me, se quiserem e ainda lhes fizer sentido; não me peçam autorização: está desde já negada, se é do cuidado receoso com a coerência sistêmica dos meus conceitos que se trata – eu não sou proprietário de conceitos; e desde logo concedida, se o uso das palavras com que andei entretendo meu jogo com a morte puder-lhes servir para pregar uma peça na seriedade das instituições (inclusive esta que se chama Foucault), inventar vosso próprio salto mortal

(sempre é mortal, não se enganem), rir dos outros e de mim – e passar. Usem-me, à condição de me abandonar em seguida: a vida é melhor ocupação que o pensamento; não o demonstrei com a minha morte? (AMARAL, 1998, p. 33).

A sensibilidade de Márcio Tavares D’Amaral em escrever esse “suposto pensamento póstumo” de Foucault é inigualável. Talvez o filósofo jamais proferisse tais palavras (ainda que, a todos que leram e discutiram o pensador com maior profundidade, pudessem dele fazer tal concepção e aproximássemos de um Foucault sensível a todos os pensamentos e sensações).

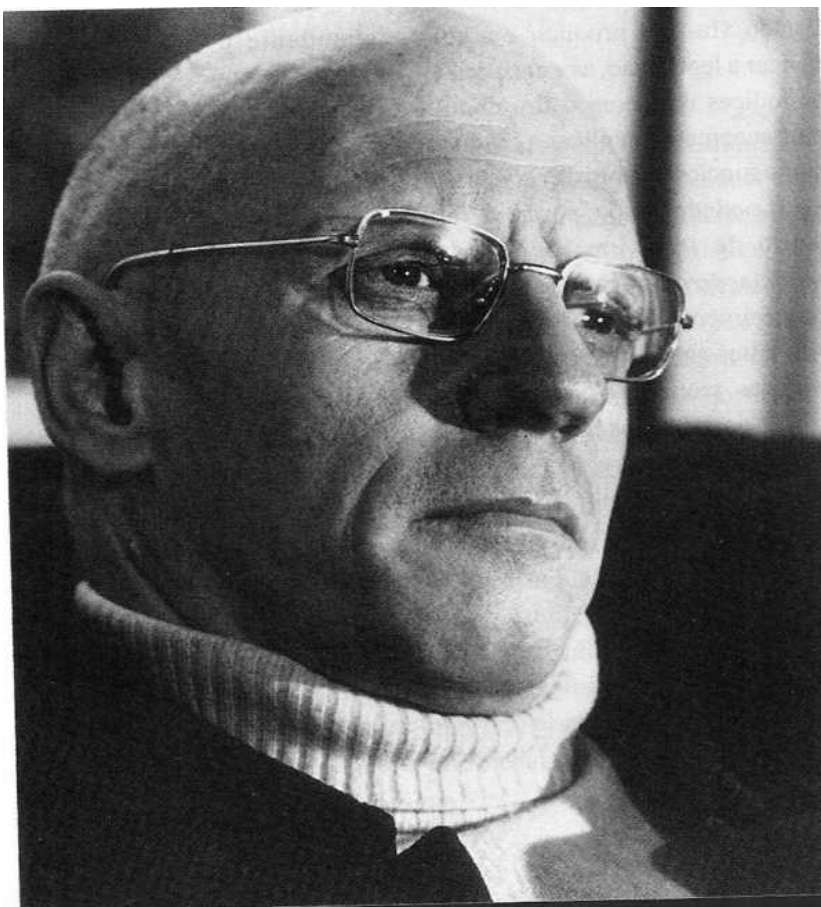
Por vezes, nos disse mesmo para usarmos suas reflexões como caixa de ferramentas, como também é quase certo que D’Amaral é quem tenha melhor se aproximado da compreensão destas palavras.

Também nós tivemos a pretensão de utilizar os escritos do filósofo como ferramentas, pois este se tornou nossa maior inspiração e guia através dos caminhos e descaminhos percorridos. E escrevemos, como também aprendemos com Foucault, não com o objetivo de comunicar o que já sabíamos, uma vez que um dos nossos objetivos aqui foi justamente questionar os discursos e práticas por nós conhecidos, mas, ao contrário, seguíamos pelo caminho percorrido sem saber onde ele chegaria, como a uma experiência, com riscos de errar, mesmo sabendo ser impossível nos posicionar de fora desses discursos para sobre ele falar.

Buscamos, a partir do que Foucault nos ensinou, compreendermos de forma diferente a constituição desses sujeitos como efeito da composição de forças que vão dando contornos à subjetividade dessas crianças caracterizadas como “alunos”. E quando por vezes nos sentimos perdidos ou não conseguíamos enxergar a estrada, era Foucault que, com suas ferramentas, permitia que encontrássemos outros caminhos, como reflexos de sol sobre um prisma.

Com Foucault procuramos olhar nosso objeto de estudo, para além das primeiras impressões, dos discursos proferidos, das aparências cotidianas, das práticas rotineiras, inserindo-nos no universo das muitas significações que podemos encontrar e das relações ínfimas entre os homens, que procuramos aqui captar, ciente de nossas limitações e das lacunas ainda a serem preenchidas. Buscamos ir além do que normalmente se define com indisciplina o “mal” comportamento das crianças, e procuramos compreendê-las como uma fricção entre a subjetividade das crianças, que a todo o momento é questionada e posta em desafio, e a função disciplinar da escola.

E, assim, fazemos o humilde convite de nos acompanharem a uma trajetória de tentativas, erros e acertos, da leitura de uma dissertação que tornou-se uma grande aventura, no sentido de descobrir novos caminhos para velhos conceitos, ou novos conceitos para antigos caminhos, na busca pela compreensão (e desconstrução) desta imprescindível instituição da sociedade disciplinar, a escola, e a formação, em seu interior, do sujeito moderno.



“Eu sou um pirotécnico. Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, para uma guerra, uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros.”



CAPÍTULO I: DAS DISCIPLINAS AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Debater Foucault é sempre um grande prazer e uma enorme dificuldade, pois ele pertence a uma categoria de pensadores que estão além de qualquer definição ou explicação mais simples, e aqui estou eu repetindo o que já foi comprovado por outros tantos estudiosos. “Foucault fez questão de que sua obra não se ajustasse a um único programa; reservou-se o direito de partir sempre para algo novo e diferente. Mudou com frequência de idéia e enveredou por novos caminhos.” (RAJCHMAN, 1987, p.07).

O próprio autor negava-se a aceitação de qualquer classificação – não era ele historiador, filósofo e muito menos cientista social – e sim, um cultivador de idéias. Procurou sempre inovar seus métodos de análise, sejam eles arqueológicos (História da loucura – 1961, Nascimento da clínica – 1963, As palavras e as coisas – 1966, A arqueologia do saber - 1969, A ordem do discurso – 1970), genealógicos (Vigiar e punir – 1975, História da sexualidade – A vontade de saber – 1976) ou na ordem da ética (História da sexualidade – O cuidado de si e História da sexualidade – O uso dos prazeres - 1984), e até mesmo seus objetos de pesquisa não eram dos mais convencionais.

Ao fazer do passado seu objeto de estudo, seja ele distante ou próximo (a Grécia Antiga e seu cuidado com o corpo e a sexualidade em História da Sexualidade, os métodos punitivos da Idade Média em Vigiar e Punir, entre outros), utilizou-o para uma reconstituição da história do presente, na forma da abordagem de uma pluralidade de temas. Ao lê-lo, sofremos um processo de estranhamento, quando nos fala sobre o que todo mundo conhecia, mas nos mostra o que não se conhecia até então, e descobrimos em Foucault, uma história que não é contada, sob novas perspectivas.

Ao dar voz aos objetos silenciados da história, procurou mostrar lados mais profundos do que os superficialmente analisados, inovando concepções por vezes já

trabalhadas e definidas, como as questões do poder, do saber, da loucura, da sexualidade, da moral e da ética e tantos outros que são encontrados em sua vasta produção intelectual.

Aqui nos interessa uma discussão em particular, que não é, de forma alguma, desvinculada de outros temas correntes no pensamento foucaultiano: a formação da subjetividade. Apesar de sua versatilidade, Foucault sempre deixou claro que seu objetivo foi compreender a formação dos sujeitos, ou melhor, fazer um estudo dos mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos. O passado serviu de instrumental de análise para a compreensão do que somos na atualidade. Foi o indivíduo enquanto sujeito que sempre interessou a Foucault e as maneiras que, em nossa sociedade, os seres humanos tornam-se sujeitos.

Eu gostaria de dizer qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos... Meu objetivo foi criar uma história dos diferentes modos pelas quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (FOUCAULT, 1984, p. 231).

Já a própria noção de sujeito no pensamento foucaultiano também tem seu diferencial, pois rompe com o referencial utilizado pela tradição filosófica, rejeitando a noção de sujeito transcendental e de seu papel unificador dos enunciados como discursos de verdade. Para Foucault, não há sujeito como fundador, agente de enunciação de verdade. O sujeito não é portador de uma essência nem possui caráter universal, pois não há uma verdade oculta, uma origem a ser buscada.

Dessa forma, Foucault problematiza a idéia de sujeito, pressupondo que este não é um dado, mas que se constitui nas relações de poder e nos procedimentos de verdade, ou seja, por meio de práticas de assujeitamento e práticas de liberdade. Assim, nosso autor percebe, ao fazer a análise dessa constituição que se dá sob diferentes formas

(práticas, técnicas, linguagens e discursos), que o sujeito é historicamente formado, constituindo um tipo específico de indivíduo, e é somente neste aspecto que o tema do sujeito interessa a Foucault.

Ele rejeita as tentativas de encontrar um fundamento universal tanto para o pensamento quanto para o ser. O sujeito, para Foucault, é produzido, sujeitoado e normalizado. (NASCIMENTO, 1999, p.17/18).

Assim, o tema da constituição da subjetividade, ou como diria Foucault, das subjetividades (já que ela se dá de modo diferente a cada um em particular) é ponto central em suas análises teóricas. Como uma obra de arte produzida por diversos artistas, inclusive pela própria obra, o sujeito é visto como forma que cada um elabora e constitui a partir de tecnologias e práticas de saber, de poder e de si.

Em seus estudos sobre as formas de constituição do indivíduo moderno, Foucault esclarece que elas se constituem sob dois processos que acontecem simultaneamente: a objetivação e a subjetivação, e analisa as implicações entre as formações do saber, os exercícios de poder e as diferentes formas de produção de subjetividade numa história do presente. Em suas obras encontramos estudos sobre os domínios nos quais os sujeitos se constituem: o poder, o saber e a ética, ou seja, as relações com os outros, com a verdade e consigo mesmo.

Foucault compreende que nestes domínios se exercem práticas de dominação (objetivação) e práticas de liberdade (subjetivação), onde as escolhas são possíveis, porém têm como pano de fundo o sistema, os jogos de verdade e os dispositivos de poder, por isso compreendendo que esses domínios não são destoantes, mas complementares.

Assim, para nosso autor, a idéia de sujeito é dual, sujeito é aquele assujeitado à alguém pelas técnicas de controle (objetivação) e também aquele preso a sua própria identidade por uma consciência de si (subjetivação).

Trataremos de destacar os mecanismos de normalização disciplinar e do cuidado de si enquanto instrumentos de objetivação e subjetivação do indivíduo moderno, que Foucault analisou no decorrer da sua vasta produção teórica.

1.1. – A DISCIPLINARIZAÇÃO DO SUJEITO

Os processos de objetivação são práticas que de dentro de nossa cultura tendem a fazer do indivíduo um objeto. Foucault chega a essa definição através dos estudos das práticas de exame e dos mecanismos disciplinares e das sanções normalizadoras. (CRUZ, 2001, p. 13).

Para seguirmos com os nossos estudos e compreendermos a importância de Foucault para o debate e compreensão da sociedade contemporânea, é preciso apresentar uma importante precaução de sua obra: a necessidade de subverter a concepção pré-estabelecida de poder.

Sua concepção de poder, elemento importantíssimo de ser discutido por quem pretende compreender o autor, mesmo que em parte, sempre originou e estimulou diversas discussões. Acredita que o poder se configura para além do Estado e sua noção jurídica de poder, contrapondo esta abordagem jurídica com a perspectiva analítica e microfísica. “Isso significa dizer que o poder não tem identidade. Não poderíamos localizar sua figura em instituições (...) Ele não é uno (...), mas efeito de multiplicidade de forças...” (ESCOBAR, 1985, p. 210).

Em 1975 é publicado “Vigiar e punir: nascimento da prisão”. A ambição de Foucault nesta obra foi desenvolver um instrumental teórico necessário a uma nova análise do poder e sua prática. A partir de estudos sobre as transformações das práticas penais, pode - se acompanhar também as modificações no modo de se conceber o poder, nas sociedades modernas.

Nessa obra, não faz uma história das instituições, mas das relações de forças que nelas interagem, onde os discursos podem ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder. Procura isolar seus rituais, identificando sua localização específica, para localizar e especificar sua atuação. É preciso reconhecer através de quais discursos o poder consegue chegar às condutas dos indivíduos.

Em Vigiar e Punir, o que eu quis mostrar foi como, a partir do século XVII e XVIII, houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder... uma nova “economia” do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social. (FOUCAULT, 1999, p. 08).

Seu conceito de poder se define por um conjunto de pequenos poderes, existentes em todas as instâncias da sociedade. Uma rede microscópica e capilar de relações de forças que agem sobre e através dos indivíduos, e do qual não se pode escapar, uma vez que não há possibilidades de uma sociedade sem relações de poder.

Nosso autor sempre se refere ao poder, não como propriedade, que pertencesse a um grupo ou pessoa específico, mas como um exercício, um não pertencimento, de todos e de ninguém, não uma apropriação, mas um conjunto de estratégias materializadas em práticas, técnicas e disciplinas diversas. Assim, o poder se exerce através de relações entre pessoas, não competindo a ninguém, e não podendo ser adquirido ou compartilhado.

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos, que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade. (FOUCAULT, 1988, p. 29).

Foucault descarta, portanto, a idéia de uma oposição entre dominantes e dominados, no qual o poder vem do alto, onde o Estado seria representante da detenção deste poder. O poder não é um atributo, objeto ou coisa, do qual possa ser possuído ou não por determinada classe ou grupo, mas relação, “que passa tanto pelas formas

dominadas quanto pelas dominantes” (DELEUZE, 1988, p.37). Relações estas que atravessam todo o campo social, uma rede que o perpassa sem limitar fronteira. Isto significa dizer que o poder emana de micro-relações, de confrontos locais.

Na concepção de Foucault, esse é um poder que manipula, que controla, que analisa, que diferencia e, principalmente, que produz. Sim, porque é importante que se deva ressaltar que Foucault sempre procurou apresentar uma concepção de poder que não tem por objetivo a repressão e limitação sob formas negativas, mas, muito ao contrário: um incentivador, gerenciador de diferenças, um poder que condiciona o conhecimento, a produção de um saber a partir das análises do comportamento humano.

Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou retenção de um saber. (FOUCAULT, 1997b, p. 19).

Esse poder teria como objeto essencial de ação (mas não o único) o corpo dos indivíduos e age sobre esses corpos, investindo progressivamente para toda a sociedade, de modo tão intrínseco que os próprios sujeitos o incorporam e exercem-no, sobre si e sobre os outros, uma vez que este poder emana de todos os lugares.

Foucault pretende, então, o estudo de um poder que tem função específica: o disciplinamento dos sujeitos a partir de um sistema que fabricasse corpos dóceis, submissos e produtivos, através de mecanismos que permitissem o controle, a vigilância incessante. Há assim, um saber sobre o corpo e um controle sobre suas forças, corpo esse orgânico.

Esse poder moderno não pretende mais excluir comportamentos indesejáveis, mas produzir comportamentos socialmente aceitáveis. Faz separarem bons e maus, produzindo no sujeito um esforço para seguir as regras e normas.

Um poder que se legitima pela preocupação de um cuidado com o outro, de uma maior atenção para com a formação dos indivíduos na sociedade. Para tanto, fez-se surgir grandes instituições sociais, chamadas disciplinares, com o intuito de corrigir a conduta alheia, procurando formar bons cidadãos. E a condição primordial para a boa formação dos indivíduos é a vigilância. O homem é inserido em instituições disciplinares desde seu nascimento, com a preocupação de conduzi-lo ao comportamento de regra, segundo um padrão de normalidade pré - estabelecido.

O poder exercido cria objetos de saber, pois possibilita uma acumulação de informações e sua utilização. Esse poder, para exercer-se, cria uma rede especial de organização, formação e circulação de conhecimentos.

Utilizando-se desta concepção de poder como suporte, Foucault analisa a constituição de um tipo específico de sociedade, a sociedade disciplinar, que se utiliza de dispositivos disciplinares, mediante uma observação e um controle ao mesmo tempo global e individualizante, sob a égide de um poder que se exerce por transparências, garantindo uma coesão do corpo social.

Mudanças sociais ocorridas no século XVIII e XIX levaram às alterações no jogo do poder que, foi sendo gradativamente substituído pelo que Foucault nomeou de sociedades disciplinares. Foucault observa a formação desta sociedade, que atinge seu apogeu no século XX, fundamentada nas grandes instituições de confinamento (família, escola, prisão, fábrica, hospital).

A sociedade disciplinar, para nosso autor, funciona sob uma rede de instituições disciplinares que possuem mecanismos de exercício de poder. Essas instituições não são

fontes de poder, mas mecanismos operatórios que fixam relações. Possuem mecanismos de poder peculiares: a vigilância constante, a normalização e o exame.

“O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1988, p.153).

Em seguida, será apresentada uma breve explanação sobre cada um destes dispositivos para uma melhor compreensão.

1.1.1 - Vigilância Hierárquica

Vigilância hierárquica é uma disciplina que se exerce, ininterruptamente, através da vigilância, a partir de um poder do olhar, pois é basicamente um sistema óptico. Este olhar disciplinador está sempre atento, projetando nova luz sobre seu objeto de observação, olhando para cima e para baixo, intervindo continuamente, sendo perseverante, conseqüente, cotidiano e sistemático.

Apenas o olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. (FOUCAULT, 1999, p. 218).

Tem com instrumento primordial a arquitetura que, para além de seus objetivos iniciais, modifica-se e se configura para permitir esta vigilância. Instrumento que funciona como um microscópico do comportamento humano, é discreto o suficiente

para não ser visto, mas para ser percebido, possuindo um controle intenso sobre os corpos, de modo a torná-los produtivos, mas sob uma liberdade vigiada.

Seu maior exemplo de idealização foi um projeto arquitetônico, de Jeremy Bentham, o Panóptico, uma arquitetura presidiária que poderia ser aplicável a muitos outros domínios, como escolas, hospitais e fábricas.

Seu princípio geral de funcionamento é um dispositivo de vigilância, como uma máquina óptica. Serviria para corrigir os prisioneiros, cuidar dos enfermos, disciplinar os estudantes, fiscalizar operários.

Este dispositivo vem ao encontro das necessidades dos meios de produção do século XVIII, nas maquinarias da economia, pois são técnicas que fabricam corpos úteis ao trabalho. É só observarmos ao nosso redor para comprovarmos esse poder do olhar a que tão bem nos habituamos, em nosso cotidiano, ao frequentarmos bancos, lotéricas, hospitais, escolas e até mesmo nossas próprias casas.

O poder disciplinar projeta luz sobre os indivíduos, baseando-se na visibilidade, na regulamentação minuciosa do tempo e na localização precisa dos corpos no espaço. Assim, tal dispositivo tornou-se paradigma dos sistemas sociais de controle e vigilância.

A vigilância é um mecanismo “leve” de coerção, permanente, uma política do detalhe, que analisa e esquadrinha, classificando-os. Essa classificação analítica serve como um filtro de percepção do outro, condicionando atitudes e comportamentos do sujeito observado. Há uma imposição disciplinar que reforça comportamentos dentro da norma. Isto nos remete a outro dispositivo disciplinar, a sanção normalizadora.

1.1.2. - Sanção normalizadora



Esse regime disciplinar pressupõe uma rede de relações, onde funciona um microssistema penal para uma possível transgressão da norma, punindo os “desvios”, as “diferenças”.

A escola normaliza comportamentos infantis

Tudo o que foge do padrão estipulado é penalizado, pois toda conduta é encaixada em um grupo classificatório, onde pode ser boa ou má, certa ou errada. Gera, no sujeito, um esforço por ser aquilo que não é negativo.

É necessário que o homem interiorize as normas sociais, pois o poder moderno tem por fim governar, regular e dirigir a conduta dos indivíduos, delimitando seu comportamento. Algumas instituições sociais criadas por essa sociedade disciplinar, como a escola ou a família, procuram ensinar a normalidade aos indivíduos. Se este ensinamento falha, outras instituições, como a prisão, ocupam-se de reeducá-los.

Estas normas têm estreitas relações com a rede de poderes disciplinares, que serve de vigilância e também de punição para comportamentos considerados anormais. Se o vigiar não é suficiente, lança-se mão do punir, através das sanções normalizadoras.

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza. (FOUCAULT, 1988, p. 163).

A punição desta disciplina constitui um sistema de promoção - sanção, levando os comportamentos humanos a um jogo valorativo do “bom” e do “mau”, procurando recompensar e hierarquizar, julgar e punir. Esses castigos têm por objetivo um efeito corretivo e de treinamento, para inserir o indivíduo novamente nas normas da sociedade. Estas normas se transformam, então, na balança de equilíbrio entre o normal e o patológico, baseando num tipo de indivíduo mediano, sob um conjunto de comportamentos que servem de comparação e diferenciação.

Estas normas, juntamente com a vigilância, são estratégias desse poder disciplinar, tornando-o cada vez mais aceito por nossa sociedade, levando os homens á subordinação e docilidade, um sutil adestramento dos indivíduos, que repetimos todos os dias.

1.1.3. - Exame

O processo que combina vigilância e sanção normalizadora é o que reconhecemos mais facilmente como exame. No ritual do exame, a forma moderna do poder e a forma moderna do saber são reunidas numa só técnica. (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 175).

O exame pode ser visto como o produto final de todas as técnicas disciplinares, pois reúne a vigilância, a sanção, o controle do tempo, do espaço, enfim, uma forma de classificar, punir, corrigir. Tem por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade, resultando sua máxima utilização. Procura dar visibilidade ao sujeito observado, tornando-se ele mesmo invisível. O objeto de vigilância é elemento de instrução.

É aqui que podemos perceber a clara relação que o poder possui com o saber. O exame mantém estreitas relações com o registro, que possibilita a descrição e análise do

homem e de sua constituição através de um sistema comparativo, procurando caracterizar o que é norma. O saber em Foucault tem seu lugar específico. Para ele, não existe exercício de poder que não crie e estimule uma produção de saber.

O sujeito social se constitui como um domínio a conhecer, pois se torna objeto a partir das relações de poder que o conduzem. O poder torna-o alvo devido a sua possibilidade em investir sobre ele técnicas de saber, como uma relação circular.

Assim, esse poder disciplinar “é também epistemológico, isto é, produz saberes. E os produz duplamente: quer extraíndo saber *dos* indivíduos, quer elaborando saber *sobre* os indivíduos” (MUCHAIL, 1985, p.205).



É através da análise dos comportamentos, da comparação, da observação, das técnicas de registro, de pesquisas e de controles sobre os corpos que são possíveis a constituição de um conhecimento sobre eles.

Todos esses dispositivos dão condições para que o poder circule e produza saber nesta sociedade específica que Foucault dedica sua atenção: a sociedade disciplinar.

1.2. - O BIOPODER

Se o sujeito em si é um domínio que produz saber, ainda maior o é quando se encontra em um corpo social. Foucault preocupou-se também em identificar este outro poder, diferente e complemento do poder disciplinar, chamado biopoder.

Esse poder é aplicado, não ao corpo individual dos sujeitos, mas este sendo visto como elemento de uma massa social. O biopoder seria a técnica de regulação social, de normalização dessa corporeidade, em relação ao conceito de espécie. Temos, então, um novo personagem: a população. A biopolítica lida com essa população, como um novo corpo, com infinitas peças a serem conhecidas e compreendidas.

(...) a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que esta multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais, que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como nascimento, a morte, a produção, a doenças, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 06).

A preocupação com as tragédias biológicas e, principalmente, com a morte, faz com que o homem se volte para o combate contra a morte, suportado pelos fundamentos da ciência médica e tecnológica, do setor da saúde e da informação via mídia.

Desta forma, esta nova tecnologia do poder – o biopoder – exerce sua força sobre a gestão da vida e procura ver o homem como uma espécie que produz saberes,

atuando e intervindo sobre fenômenos relativos a esse, tais como: a natalidade, a incapacidade biológica, a mortalidade, as doenças, epidemias, etc.

**O desenvolvimento deste
“modus vivendi”
estabelecido através do
biopoder atende ao princípio
da normalização.**



Um poder centrado na vida necessita de mecanismos contínuos e corretivos. As normas possibilitam a classificação e o controle sistemático das anomalias no corpo social. “Ao identificar cientificamente as anomalias, as tecnologias do biopoder estão na posição perfeita para supervisioná-las e administrá-las.” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 214).

Foucault, em seus estudos sobre a sexualidade, apresentou a discussão sobre o sexo como um dispositivo que conduziria à articulação entre ambos os poderes – biopoder e poder disciplinar – fazendo, o sexo, parte das disciplinas a partir das condições que oferecem para o adestramento do corpo e sua incessante vigilância, e da mesma forma, permitindo uma regulação das populações, a partir de estatísticas e dados, que possibilitam intervenções no corpo social.

A partir de um jogo de verdades sobre o sexo, domínio esse a partir da linguagem, constituísse o que Foucault trata no volume I da História da sexualidade: A vontade de saber, uma *scientia sexualis* - uma ciência sobre a sexualidade. Esse dispositivo de sexualidade engendra um domínio, um controle sobre os corpos. “O

dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global.” (FOUCAULT, 1988, p. 101).

Ao se deixar falar sobre o sexo, ou melhor, ao estimular uma fala sexual, são abertos caminhos para novos conhecimentos, para um saber, não só individual, mas coletivo e, ao mesmo tempo, se produz também comportamentos adequados, rotulando práticas, anunciando perigos, fixando sexualidades.

O sexo pode ser visto, assim, como acesso à vida do corpo (e sua disciplinarização) e vida da espécie (sua regulação e normalização), e tanto de um a outro, encontramos táticas e dispositivos diversos.

1.3. – OS PROCESSOS QUE SUBJETIVAM O SUJEITO

Os estudos sobre os processos de subjetivação procuram pensar as práticas sociais que constituem o indivíduo moderno e cujo efeito é produzir, para o sujeito, um modelo identitário, expressando o resultado da constituição do indivíduo, face aos mecanismos de subjetivação, presentes na atualidade; indivíduo esse, preso às relações de produção, de significação e das relações complexas de poder, ficcionado a sua própria identidade pela consciência de si. (CRUZ, 2001, p.14).

Como dissemos inicialmente, Foucault preocupou-se com a questão do sujeito, ou mais propriamente, procurou analisar as maneiras pelas quais os indivíduos foram levados a se reconhecerem e perceberem a si próprios enquanto sujeitos, a partir das falas, discursos e modos de comportamentos, sob diferentes técnicas e práticas. Para tanto, investigou a fundo os processos de objetivação e subjetivação e precisou repensar a idéia do próprio sujeito.

O homem não é mais compreendido como dono de uma essência, mas é algo constituído, formado e transformado, a partir de uma relação contínua de forças entre si e os outros, uma relação de criadores e também efeitos de relações de poder e saber.

Grande parte da obra de Michel Foucault (1926 – 1984) destinou-se a investigar a genealogia dos diferentes sistemas de objetivação e de subjetivação. O filósofo mostrou que a nossa subjetividade não é dada por uma natureza intrínseca, mas, ao contrário, é constituída através de práticas. Mostrou que através de estabelecimento desta subjetividade o indivíduo não só vê como ‘deve’ ver, mas se vê e se descreve como ‘deve’ ser visto e descrito. (NASCIMENTO, 1999, p. 01).

Ao lermos os três volumes da “História da Sexualidade”, encontramos, então, um Foucault com um novo campo de reflexão. Através da moral sexual da Grécia e da Roma antiga, Foucault anexa à sua obra, até então voltada à questão do poder e do saber, a concepção de um sujeito que produz subjetividades e usa exemplos da cultura antiga, onde é possível encontrarmos testemunhos da importância dada a um ocupar-se de si, associada à preocupação com um conhecimento sobre si mesmo. Esse cuidado de si (*epiméleia heautoû* –ocupar-se de si) era uma forma de atividade, não somente uma atenção sobre si mesmo, mas uma ocupação regulada.

Referem-se a um campo de atividades complexas e reguladas. Pode-se dizer que, em toda filosofia antiga, o cuidado de si foi considerado, ao mesmo tempo, como um dever e como uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados. (FOUCAULT, 1997, p. 122).

O interesse de Foucault não é saber o que o ser humano é, mas como se torna o que é a partir das suas práticas. Podemos estar sendo repetitivos aqui, mas é fundamental percebermos esta diferença. É preciso compreender o que o filósofo reconhece por subjetividade. Esta seria como uma forma que é feita e desfeita pelos processos de subjetivação, um processo pelo qual nos tornamos sujeitos. Esses processos de subjetivação são modos de se fazer as experiências de si mesmo.

Assim, nossa subjetividade é histórica e, portanto, mutável e superável. Essa idéia de sujeito concede à nossa subjetividade uma dimensão temporal, pois a subjetividade é a forma como nos relacionamos com as coisas e o mundo, a partir da História, que também se transforma. Assim, nossa subjetividade também é histórica e, portanto, mutável e superável.

Fazer a experiência de si não significa ir à busca do verdadeiro eu como se este pudesse ser totalmente livre de qualquer objetivação. O sujeito, para Foucault, vive na tensão entre os dois pontos, aquele que o objetiva e aquele em que ele se reconhece a si mesmo. Ao fazer a crítica aos fundamentos de uma moral universal e normativa, o autor pensa a questão da constituição do sujeito e de sua subjetividade.

O sujeito é um conjunto de atos e ações, um fazer-se a si, ao mesmo tempo em que há elementos exteriores que o fizeram chegarem a ser o que é naquele momento. Esse modo de fazer é, para o autor, tecnologia. Na tecnologia o indivíduo se compõe, por um lado, do assujeitamento que é derivado de uma força passiva, e por outro, da subjetivação que é a combinação de uma força passiva com outra força ativa.

Foucault parte para uma análise da subjetividade, não entendida como origem, mas como processo, não como um dado prévio nem ponto de partida, mas um ponto de chegada de um processo complexo, tal como um devir. Compreende-a como construção que se dá por práticas, discursivas ou não, subjetividade essa como terreno ocupado e vigiado, sob formas que não são necessariamente repressivas, mas ao contrário, são sutis e imperceptíveis, que agem e governam com o nosso consentimento.

Sua produção da subjetividade vai além das práticas coercitivas e dá visibilidade àquelas práticas de formação do sujeito, um modo de relação que o sujeito mantém consigo mesmo, como esse se constitui em sujeito de suas próprias ações. Mas não são práticas que ocorrem num espaço vazio, pois são produzidas e inseridas num contexto histórico e, por isso, fundamentadas em escolhas possíveis ou não. Foucault procurou

(...) analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeito de desejo, estabelecendo de si para consigo

uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ele natural ou decaído. (FOUCAULT, 1984, p. 11).

O autor preocupou-se em fazer uma história da tecnologia do eu e das técnicas de si, designadas para compreender os processos de subjetivação, a partir das próprias transformações, em nossa cultura, dessas relações do eu consigo mesmo. Esses cuidados e técnicas seriam os procedimentos, existentes em todas as sociedades, onde os indivíduos fixam sua identidade, tanto para mantê-la ou transformá-la, graças ao domínio e conhecimento de si sobre si.

Na medida em que os indivíduos legitimam as verdades produzidas sobre seus 'eus', acabam se vendo e se enquadrando a si próprios segundo a lógica da governamentalidade. É o que Foucault chama de 'experiência de si': a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. (Nascimento, 1999, p. 91).

A partir da prática da confissão sobre a sexualidade, um mecanismo da tecnologia do eu, explícitas em A história da sexualidade, volume I – A vontade de saber, Foucault percebeu que quando se dizia a verdade sobre si mesmo, o sujeito, ao mesmo tempo em que conhecia a si mesmo, tornava-se também exposto aos outros, num entrecruzamento dos discursos que definem as nossas verdades sobre nós mesmos e a nossa subjetividade.

Assim, a experiência de si, que é historicamente constituída, diz respeito ao indivíduo que se auto observa, se interpreta e julga, ou seja, suas práticas consigo mesmo, que não são práticas neutras, mas fazem parte de um conjunto articulado do que se concebe como sujeito. O sujeito é constituído e determinado a partir de relações de

poder e saber, relações estas que , por serem históricas, são possíveis de transformação e enfraquecimentos.

Esse modo de relacionamento do indivíduo consigo mesmo a partir de sua prática, para Foucault, é uma questão de ética, uma relação que não se baseia nem na universalidade de um fundamento nem em uma reflexão sistemática sobre o sujeito como algo preexistente. Cada um tem as técnicas em suas mãos para que produza a própria vida, sob normas de condutas facultativas. Um cuidado de si sob uma perspectiva estética, de uma existência constituída como uma obra de arte, compreendida como

(...) um conjunto de práticas que, certamente, tiveram uma importância considerável em nossas sociedades: é o que se poderia chamar 'artes de existência'. Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 1984, p. 15)

Assim, pensa-se uma existência regida por uma ética baseada em escolhas pessoais do indivíduo, compreende-se o sujeito como forma que cada um deve elaborar e constituir, a partir de diferentes estilos e tecnologias (uma estética da existência). Há uma reflexão moral não orientada por uma conduta voltada para proibições ou regulamentação, mas para que os indivíduos, nas suas ações individuais, possam fazer uso de seu poder e da sua liberdade, sem que nos esqueçamos que a escolha do estilo de vida está implicada nas relações que o sujeito mantém consigo e com os outros.

Toda vida é uma forma, mas Foucault, ao evocar a idéia de vida a partir de uma perspectiva estética, constituída como uma obra de arte, confere a essa forma um estilo à existência.

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Porque deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1985, p. 261)

Essa estética da existência, essa visão de vida como possível obra de arte “possibilitaram a Foucault nos mostrar o quanto nossas evidências e esteriótipos a respeito de nós mesmo e dos discursos que nos definem são contingentes.” (NASCIMENTO, 1999, p. 106) e nos propiciou uma maior liberdade de escolhas, uma liberdade que sofre influências dos jogos de verdade e os dispositivos de poder.

É a possibilidade de percebermos que o sujeito, apesar de constituído e modificado pelos eixos do poder e do saber, tem condições de questionar seus limites, que são incertos, percebendo o que há de arbitrário naquilo que nos tem sido ensinado como necessário, universal e obrigatório. E é a partir da percepção e enfraquecimento dessas tênues fronteiras, e do que se é possível transpor e transformar, que a liberdade tem condições de existir.

Foucault procurou analisar e descrever as diferentes tecnologias que vivenciamos para nos identificarmos e desempenharmos nossos papéis. Demonstrou que há uma multiplicidade de formas para nossas ações que são singulares para a formação das subjetividades. Essas práticas e tecnologias do eu são produtivas, pois se

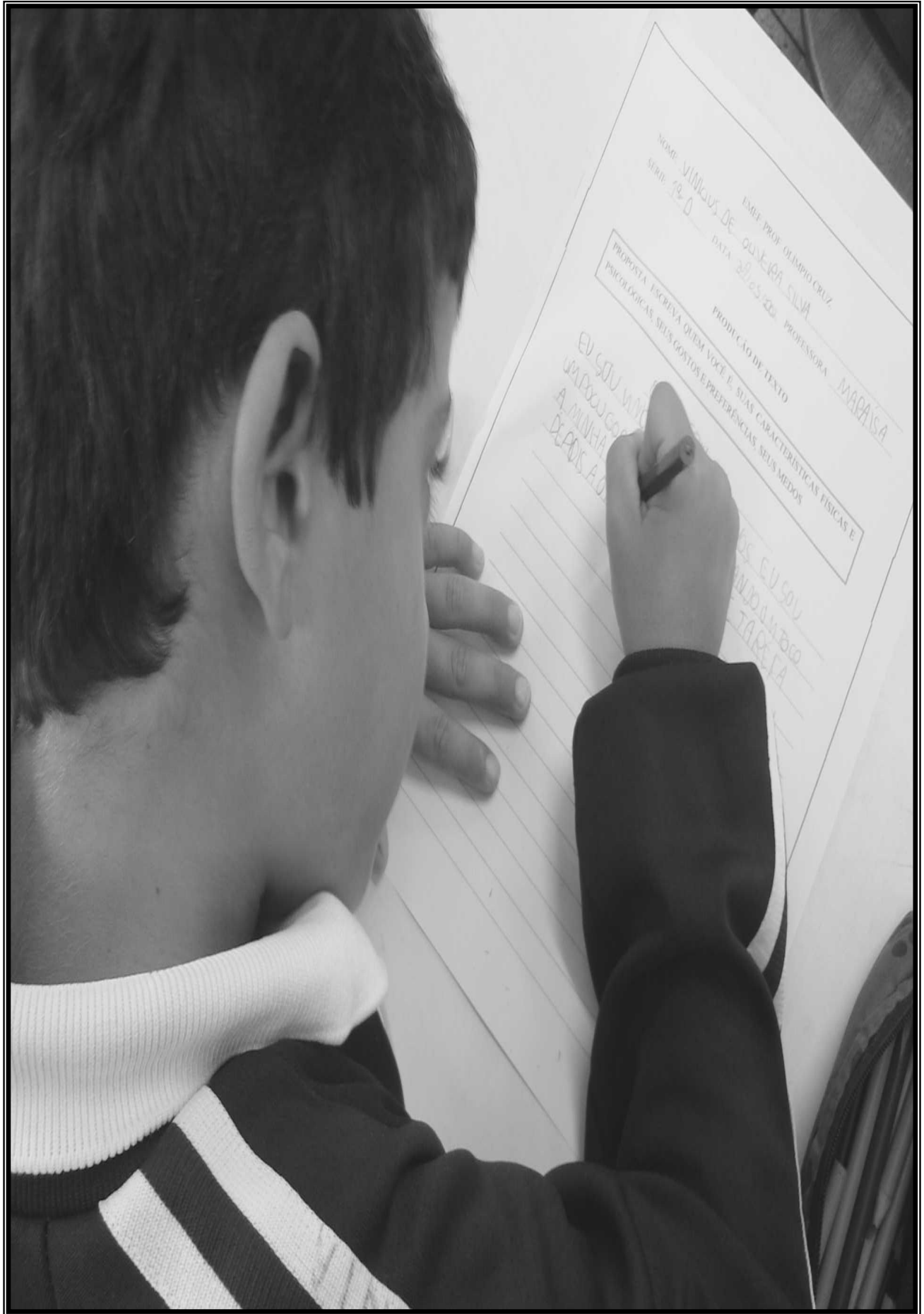
instauram para nos tornarem sujeitos modernos, cidadãos de uma sociedade disciplinar e capazes de um autogoverno.

O cuidado de si para os gregos, segundo Foucault, envolve o cuidado com o outro. O eu era tido como a alma e por isso cuidar de si era ocupar-se com a própria alma, tendo como finalidade qualificá-la a fim de poder governar os outros, a cidade. Para alguém cuidar do outro e conduzi-lo, primeiramente necessita demonstrar que pode conduzir-se, que reconhece os limites de sua prática.

É nesse enfoque de um cuidado com o outro que a escola é um espaço de possibilidades de auto conhecimento e de produção de experiências de si.

Mais do que isto: espaço de produção e reprodução do saber (e poder) na medida em que, ao ser convencionalmente considerado como (senão o único, um dos) local privilegiado e legitimado de concentração do saber (visto como cientificamente organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades. (ROCHA, 2000, p.118)

Assim, a escola passa a estabelecer práticas de normalização dos alunos e práticas de um cuidado de si onde as crianças podem tornar-se sujeitos e podem fazer sua reflexão consigo mesmo. No capítulo a seguir, perceberemos que “essas práticas fazem da escola uma das condições de possibilidade da modernidade” (VEIGA - NETO, 2000, p. 52).



NOME: VINÍCIUS DE OLIVEIRA SILVA
SÉRIE: 1º D DATA: 20/05/2014 PROFESSORA: MARISA

PROPOSTA: ESCREVA QUEM VOCE É, SUAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E PSICOLÓGICAS, SEUS GOSTOS E PREFERÊNCIAS, SEUS MEDOS

PRODUÇÃO DE TEXTO

EU SOU MUITO
INTELIGENTE
A MINHA
DEAD END

EU SOU
INTELIGENTE
TAREFA

CAPÍTULO II: A ESCOLA PRODUZINDO SUBJETIVIDADES

A escola produz falas, vozes que se levantam em clamor de seus ideais libertários, incumbindo-se da tarefa de conduzir todos para fora da caverna escura, em favor do uso iluminado da razão. Proliferam-se correntes pedagógicas que procuram abrir os nossos olhos, alguns de forma obstinada, para as oportunidades que a escola e os professores têm em mãos, de transformar os alunos, levando-os a uma consciência crítica, mesmo se desta não têm uma compreensão exata.

Diante de tão diferentes discursos, como fazer para compreender a escola, seus complexos mecanismos diários e seus objetivos? Estaríamos fadados a difícil e injusta escolha entre dois caminhos, oposição milenar entre bem e mal (ainda que não saibamos definir quem pertence a qual lado)? E a questão torna-se ainda mais complexa quando observamos que, para além dos discursos que a escola faz circular (quaisquer que sejam eles), encontramos falas, posturas e práticas de tendências pedagógicas diversas e, por vezes, opostas, num mesmo espaço.

Muitos são os discursos produzidos sobre a escola e os objetivos desta instituição, discursos esses que, segundo Foucault, são produzidos por relações de poder e saber. Aqui, o que nos interessa é a influência do pensamento foucaultiano sobre a instituição escolar, como o objetivo de, não só compreendermos tal instituição como disciplinar e normalizadora de comportamentos, mas também como articuladora dos processos de objetivação e subjetivação.

E então somos apresentados aos estudos e pesquisas pós-críticas em relação à educação⁵, que se utilizam de linhas de pensamento foucaultianas, entre tantos outros, para debater questões referentes ao âmbito educacional.

⁵ Os estudos pós-críticos em educação no Brasil, influenciados pelas correntes teóricas do pós-estruturalismo e pós-modernismo, dizem respeito a uma série de estudos e processos investigativos que

Foucault, ainda que não tenha se voltado concretamente sobre a instituição escolar, com sua preocupação em analisar a formação do sujeito moderno, possibilitou novas discussões a essa área.

Ainda que numa perspectiva foucaultiana não se trate propriamente de fazer recomendações sobre práticas educativas, não há como não reconhecer que, num registro ligado à razão pedagógica, um olhar foucaultiano sobre a educação poderá nos ajudar a compreendê-la de outras formas, alimentando outras esperanças, moderando ou mesmo dissolvendo nossos sonhos utópicos e, talvez, até mesmo reorientando nossas práticas diárias. (VEIGA – NETO, 1995, p.14).

Assim, nos propomos o desafio de, sob uma perspectiva foucaultiana, colocarmos em xeque a questão educacional e termos um novo olhar sobre ela. Um olhar que analisa e busca compreender práticas internas, levando em consideração as relações entre seus vários componentes (alunos, professores, direção escolar, tempo, espaço, conteúdos, currículo).

Ao mudarmos nosso enfoque, não vemos a educação como a tradicional promessa de libertação humana, uma conscientização das mentes modernas, mas buscamos enxergar, para além da sua missão messiânica, mecanismos de disciplinamento e auto-governo que ali sempre estiveram presentes, de forma contínua e sutil. Procuramos pensar, mais do que as concepções de ensino adotadas (ou supostamente adotadas), mas conceber a escola como uma instituição disciplinar.

visam um pensar e um fazer pesquisa de forma diferente do que vinha sendo feito em educação. Suas produções têm pensado práticas educacionais e pedagogias sem considerar seu caráter totalizador e universal, mas procurando criar, subverter, inovar, questionar e problematizar questões como o conhecimento, o currículo, o sujeito, as práticas escolares, a formação da subjetividade e outras questões sobre o qual esses estudiosos se debruçaram. Entre eles, podemos citar M. Corazza, F. Rocha, A. Veiga – Neto, T.T. Silva, S. Gallo, J. Larrosa, J. Varela, M. C. Vorraber.

Referimos-nos a uma escola moderna que, por seus agentes internos, é a instituição exemplar da sociedade disciplinar, identificando na criança o principal alvo carente de controle, carência essa que deve ser suprida e ministrada no espaço escolar. Instituição que faz parte do processo de normalização dos homens modernos, a escola passa a ser lócus fundamental para o encerramento da infância e sua sujeição à sociedade disciplinar, inculcando virtudes, valores e comportamentos.

No capítulo anterior, ao tratarmos dos estudos de Foucault recorrentes à constituição do sujeito moderno, percebemos que esta acontece a partir do entrelaçamento de dois processos simultâneos e complementares: o processo de objetivação e de subjetivação. Esses processos utilizam-se de diversas técnicas e procedimentos que vão encontrar na instituição educacional seu melhor funcionamento, uma vez que o indivíduo, desde a mais tenra idade, sofre suas influências.

2.1 – O PODER NORMALIZADOR NA ESCOLA

Essa escola moderna para o qual voltamos nossos estudos faz muito mais do que ensinar conteúdos e práticas, pois ela em parte, nos ensina a sermos e pensarmos disciplinadamente, e em parte nos ensina também a sermos autogovernáveis. Essas práticas, nos estudos foucaultianos, não são vistas como algo repressivo, mas ao contrário, são tidas como produtivas, uma vez que contribuem para a nossa formação como sujeitos modernos, capazes de seu auto-governo.

Dizer que a escola é disciplinar, portanto, significa dizer que ela é o espaço do aprendizado de saberes, por um lado, e que é lugar de aprendizado do autocontrole por outro lado. (GALLO, 2000, p.169).

Nessa instituição encontramos técnicas de disciplinamento dos corpos infantis para torná-los dóceis e úteis, vivenciando práticas de disciplinas e vigilância que as prepararia para a vida em sociedade. Todo e qualquer elemento que compõe o espaço escolar (tempo, espaço, arquitetura, mobiliário, conteúdos curriculares, permissões, silêncios, poderes, saberes) é devidamente pensado e caracterizado com o objetivo de adestrar o comportamento infantil.

Cristiane Famer Rocha⁶ faz um interessante estudo (e muito apropriado aqui) sobre a questão do espaço pedagógico e sua função disciplinadora e reguladora de comportamentos. A autora acredita ser necessária uma pesquisa desse espaço escolar que é organizado, distribuído e delimitado, mantendo a coerência com a sua função de

⁶ Cristiane Famer Rocha faz um trabalho aprofundado sobre a questão dos espaços disciplinadores sob uma perspectiva foucaultiana. Como sugestão de leitura, podemos citar sua dissertação de mestrado "*Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo.*" Porto Alegre: PPG – Edu/ UFRGS, 1999. Há também um interessante artigo onde a autora faz um apanhado geral de suas idéias: "*O espaço escolar em revista*" – In: "Estudos culturais em educação". Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

educar e disciplinar. Esse espaço regulado tem o objetivo de fazer os indivíduos aprenderem a se organizar e ocuparem espaços.

Esses espaços realizam a fixação e permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. Inicialmente, estes dispositivos disciplinares e disciplinadores – que regulam e delimitam os permitidos e os não permitidos espaços a serem utilizados – foram pensados para manter sob controle mais fechado as populações, através das prisões, dos patronatos e das polícias. Da mesma forma, com o passar do tempo, dispositivos disciplinares de controle mais aberto foram sendo ajustados às novas exigências sociais, como, por exemplo, a família, as agremiações e acima de tudo, a escola. (ROCHA, 2000, p. 122)

Com Rocha, percebemos que essa distribuição ordenada do espaço é necessária à sociedade disciplinar, pois torna os indivíduos autocontroláveis. Na escola, a criança aprende que também ela precisa ordenar-se em espaços exclusivos – seu lugar na fila, sua carteira exposta em fileiras na sala de aula, seu lugar de brincar no recreio, a fila do lanche, etc. Esses lugares garantem a obediência dos alunos, a ponto deles mesmos incutirem em si essa idéia (a criança sabe quando está ocupando um lugar “errado”, que não lhe “pertence”), pois quanto mais organizado, menor a necessidade de um controle efetivo, externo. Assim, a escola é, ao mesmo tempo, local de aprendizado de saberes pelo aluno e também local onde ele aprende seu lugar.

Cada móvel, cada utensílio, cada objeto, paredes, muros são estrategicamente pensados, não estão ali ao acaso, pois também são considerados formas silenciosas de vigilância e aprendizado, visando a difusão do poder disciplinar. Esse tipo de vigilância disciplinadora é economicamente viável e produtiva, pois leva o aluno a se autogovernar a partir dos limites que possui, sabendo até onde pode ir e que

comportamento deve ter. O poder deixa de ser externo aos indivíduos e passa a fazer parte do seu processo de aprendizagem.

Desde cedo as crianças aprendem a ocupar um lugar.



Em geral, neste tipo de instituição disciplinar a criança sabe quando a atitude que tomou estava “errada”, pois a vigilância foi internalizada e mais, ainda é reforçada pelo seu caráter normativo, ou seja, aprende a reconhecer os bons e maus exemplos, os comportamentos desejados e indesejados.

Os espaços são sempre bem demarcados, espaço do professor, espaço dos alunos, dos pais, da direção. Mesmo sendo este transformado, modificado para dar idéia de maior liberdade, eles continuam a cumprir com sua função maior de normalizar. O professor, ainda que não possua mais sua cátedra ou mesmo se misturando aos alunos, será sempre o professor com o papel de detentor do saber e transmissor do mesmo. Bem como os alunos, ainda que mais livres, com mais espaços, serão sempre muito bem vigiados pelos olhos invisíveis do poder disciplinar.

Reforçando essa análise, Veiga – Neto⁷ reafirma que o poder disciplinar age em espaços e tempos definidos, de modo que os corpos (e em nosso caso, os corpos infantis) necessitam de um espaço determinado de confinamento para que o poder melhor se distribua. A distribuição desses corpos no espaço deve ser de tal ordem que se

⁷ Veiga – Neto, A. “Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir á escola?” In: “Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender – encontro nacional de didática e prática de ensino.” Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

possa vigiar a todos, atingindo-os igualmente e gerando funcionalidade. Mas Veiga – Neto nos diz mais, o que mais importa para a circulação desse poder disciplinar, não é o espaço físico, real dos corpos (territorial), mas a sua posição em relação aos outros, ou seja, é uma questão de relações de produção, econômica.

Assim, o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um ‘sentido’ ao corpo. (Veiga – Neto, 2000b, p.15).

Esses autores, entre outros, perceberam na própria arquitetura da escola uma justificativa desse poder disciplinar, arquitetura essa que regula as práticas escolares. É a verdadeira imagem do Panóptico, idealizada por Bentham, e encontrada no livro *Vigiar e Punir* de Foucault (1977), a propósito das instituições disciplinares, sendo inicialmente colocada em prática nos dormitórios da escola Militar de Paris, em 1751, como uma arquitetura de ordenação. É como Foucault se refere a essa concepção arquitetônica:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são portadores. (FOUCAULT, 1988, p. 177 - 178).

Esses modernos sistemas de vigilância (encontrados igualmente em algumas instituições educacionais) são a atualizações do Panóptico, com a mesma finalidade de alicerçar os mecanismos disciplinares pela sociedade e transformar a vigilância em um

código disciplinar simbólico e imaginário. No caso das escolas, mesmo em suas novas configurações, continuam a normalizar os indivíduos e produzir relações de poder.

Assim, a escola também seria um grande maquinário óptico, enredado de dispositivos que tornam visíveis as crianças, para vigiar, controlar e produzir saberes a partir da observação. Uma arquitetura projetada para possibilitar o olhar sobre aquele que abriga, como um microscópio do comportamento infantil. Se observarmos, a grande maioria das escolas possui um pátio central, com suas demais dependências distribuídas ao seu redor, de modo a permitir um olhar amplo sobre seus cotidianos.

Rocha preocupa-se em esclarecer que estes espaços estão se transformando, onde seus mecanismos disciplinares tornam-se ainda mais sutis, mas que continuam mantendo seu objetivo inicial de disciplinar, definindo as relações de poder na vida cotidiana dos indivíduos.

Outra técnica disciplinar infiltrada nas relações do dia-a-dia da escola, e tratada por esses pensadores da linha dos estudos foucaultianos em educação, é a questão do tempo, uma vez que este é ordenado para uma melhor economia do poder.

Esse tempo disciplinar é intensificado, planejado e ordenado. Não pode ser compreendido somente como um horário para se cumprir determinadas atividades, mas um dispositivo capaz de controlar todos os acontecimentos da sala e, da mesma forma, todas as suas etapas. Um tempo que demarca o que deve ser aprendido e ensinado, aumentando o seu grau de dificuldades. Até mesmo a distribuição das crianças por série é marcada pelo tempo da aprendizagem. Não há qualquer desperdício das ações, uma vez que mantêm-se as crianças o tempo todo ocupadas.

Rompe-se assim com um ensino no qual o tempo era concebido globalmente e a aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcional como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do

mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar. (VARELA, 2000, p. 84)

Se pensarmos o cotidiano de uma escola, encontraremos diversos dispositivos do poder disciplinar que, por estarem tão intrínsecos no funcionamento da instituição, acabam por se tornar invisíveis aos olhos dos desavisados.

Nesta instituição o exame, técnica eficaz da sociedade disciplinar, é um dos procedimentos mais presentes, expondo o aluno ao acesso a um campo de conhecimento, além de ser um registro de todas as operações de ensino que aí ocorrem. A criança, o tempo todo, é submetida a um exame contínuo que não só confirma uma série de conhecimentos apreendidos a partir de anotações, descrições, comparações e prescrições, como torna-se fator permanente de controle sobre os mesmos.

As filas divididas por séries e ordem de tamanho, as carteiras dos alunos em fileiras (e mesmo quando unidas em grupo), as relações entre professor e aluno, os conteúdos curriculares, os projetos pedagógicos postos em prática com tempo de duração determinados, critérios de bons e maus comportamentos (definidos em normalidade/anormalidade), as avaliações e exames também criteriosamente escolhidos e com tempos determinados, enfim, toda uma estratégia de ensino que, em sua ação, permite que relações de poder/saber se realizem, fazendo da instituição educacional uma possibilidade real de disciplinarização dos corpos infantis, mas também fabrica o sujeito moderno.

A escola, portanto, não pode ser vista como instituição repressora, pois além de produzir um saber sobre o aluno, a partir de um aparelho de exames e confissões que acompanham todo o processo pedagógico, permite também a produção de suas subjetividades, constituídas por esses saberes produzidos sobre o educando, bem como por movimentos de resistência.

2.2 - A PRODUÇÃO DE UMA CULTURA DE SI NO EDUCANDO



(..) é no dia-a-dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos. (LOURO, 2000, p.128).

Pudemos perceber que desde a infância, o poder disciplinar perpassa por todas as relações do indivíduo, levando-os a uma interiorização e normalização de regras e comportamentos. Mas sabemos também que esse poder, segundo uma perspectiva foucaultiana, não é repressivo, pois dá condições de acesso a um saber sobre o sujeito e deste sobre si mesmo, sujeito esse que, como dissemos no capítulo anterior, é constituído e formado historicamente.

Na instituição educacional, também a criança tem a possibilidade de reconhecer-se enquanto sujeito, seja através das relações de poder entre professores, alunos, direção

e pais, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber, seja pelas práticas que possibilitam à criança um maior conhecimento sobre si mesmo. Além das regras coercitivas do poder que perpassa a criança no seu cotidiano escolar, relações de poder essas tão inerentes ao próprio processo educativo que já são internalizadas pelos jovens educandos, estes também passam por relação de força consigo mesmo.

As relações de força que o infante trava consigo mesmo são facultativas, pois as crianças são responsáveis pela própria constituição da sua subjetividade. Porém, essa relação da criança consigo mesma tem como pano de fundo todo um rol de dispositivos disciplinares, correlacionando as relações de si com a relação com os outros.

Essas relações consigo mesmo não se produzem num espaço vazio, mas no âmbito da experiência, possibilitando algumas escolhas que constituirão seu modo de vida, ainda que seja cercado de limites do domínio do saber e de um poder normalizador. A escola dá condições de a criança enxergar-se como uma obra de arte, como possibilidade de criação, ao mesmo tempo em que a cerca de princípios e técnicas que a disciplina.

Assim, as crianças friccionam as disciplinas escolares e ao fazerem isso elas se subjetivam e se autogovernam, a partir de relações de forças entre o mundo infantil e o mundo adulto, num constante, microfísico e cotidiano combate.

A educação não possibilita aquisição de um corpo de conhecimento, exterior ao indivíduo, mas possibilita a elaboração ou reelaboração de alguma forma reflexiva do sujeito consigo mesmo. (LARROSA, 2001, p.36)

Ao analisar como acontece a formação dessa subjetividade, Foucault nos mostra que ela acontece a partir de práticas e procedimentos voluntários, onde o indivíduo

procura observar-se e transformar-se, fixando sua identidade. A instituição escolar procura possibilitar essas práticas e exercícios onde a criança, a partir de um modelo identitário, possa, ela também, modificar-se fazendo um conhecimento sobre si mesma e produzindo-se como um ser autogovernável.

Ao pensar como se dá esse processo Foucault retoma os estudos dos gregos e suas práticas para um cuidado de si. Ao fazer a análise sobre a forma como os gregos relacionavam-se com sua sexualidade, encontra mecanismos de toda uma cultura de si. Não retomaremos aqui seus escritos, uma vez que o que nos interessa é perceber que, a partir de uma perspectiva foucaultiana, também podemos encontrar práticas modernas na instituição escolar para a produção da subjetividade das crianças.

Partindo de discussões sobre a higiene, o preconceito, a saúde, o asseio com o corpo, a sexualidade, a educação ambiental, as questões relacionadas à morte e à vida, entre tantos outros temas, ou seja, conteúdos relacionados aos Temas Transversais⁸, os professores colocam as crianças frente a uma reflexão sobre si mesmas, numa relação de força, produzindo novas condutas e novos conhecimentos, definindo o sujeito e estabelecendo práticas para um cuidado de si.

⁸ A partir do ano de 1996, nossa Educação brasileira vem sendo considerada segundo novas regulamentações legais. No período de 1995 a 1998, sob o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), o Ministério da Educação e Desportos elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, vinculados à Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9.394, visam estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental (1ª a 8ª série) e servir como referência nacional, seja para a prática educacional, seja para as ações políticas no âmbito da educação. Os conteúdos propostos para integrar o currículo são organizados em forma de documentos, sendo um volume introdutório, um volume para cada área e outros três volumes para os vários “temas transversais”. Os conteúdos a serem ensinados estão dispostos em dois grupos. Primeiramente, o das áreas de conhecimento, que são: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Composto o segundo grupo estão os conteúdos organizados em “temas transversais”: ética, educação ambiental, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde. Para poder definir quais temas sociais que deveriam ser selecionados como transversais, a equipe responsável pela elaboração dos PCNs estabeleceu que o tema teria que atender aos critérios de urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecimento da compreensão da realidade e da participação social. Assim, os “temas transversais” dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma “transversal”, ou seja: não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* (v. 8). Brasília: MEC/SEF, 1997.

Essas práticas, que levam os estudantes conservarem-se a si e aos outros sob controle, podem ser chamadas de tecnologias do eu e, por isso, a escola é vista como instituição com capacidade de produzir formas de experiências de si, onde as crianças tornam-se sujeitos de modo particular, dando condições de estas elaborarem e reelaborarem uma reflexão sobre si mesma.

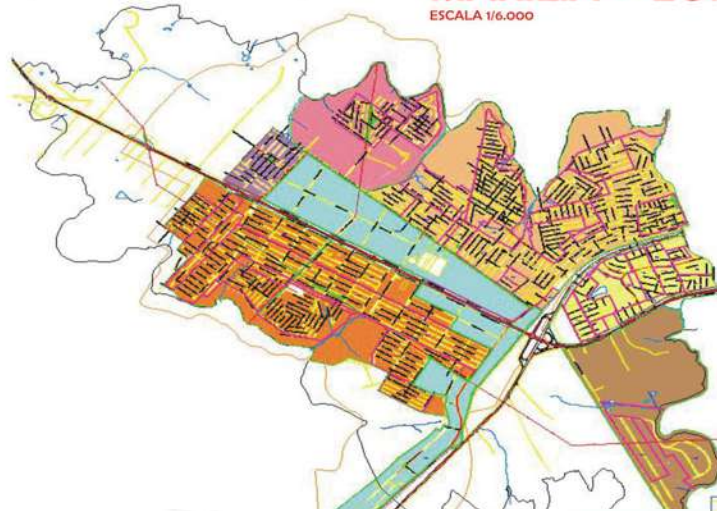
E, dada a atuação a longo termo da educação escolar sobre a vida de (quase...) todos nós, ela é o aparelho social que mais bem e uniformemente executa a construção do sujeito moderno. Colocando em ação tanto as tecnologias de dominação – que atuam principalmente sobre o corpo, classificando e objetivando os indivíduos -, quanto as tecnologias do eu – que, sobretudo pelo exame e pela confissão e em decorrência da função performativa da linguagem, fazem com que cada indivíduo se construa como sujeito – a escola mais produz do que reproduz as relações sociais da Modernidade. (VEIGA-NETO, 2002, p.230)

A escola assim, desenvolve procedimentos, práticas e discursos identitários e levam a consagração dos infantes que com eles se identificarem, formando o caráter de sujeitos racionais e modernos.



MARÍLIA - ZONA NORTE

ESCALA 1/6.000



| ABAIRRAMENTO | |
|--------------|--|
| ZONA NORTE | |
| COR | 01 - Zona Norte |
| | 02 - Zona Sul |
| | 03 - Zona Centro |
| | 04 - Zona Leste |
| | 05 - Zona Oeste |
| | 06 - Zona Industrial |
| | 07 - Zona Rural |
| | 08 - Zona de Reserva |
| | 09 - Zona de Proteção |
| | 10 - Zona de Planejamento |
| | 11 - Zona de Lazer |
| | 12 - Zona de Serviços |
| | 13 - Zona de Comércio |
| | 14 - Zona de Indústria |
| | 15 - Zona de Habitação |
| | 16 - Zona de Turismo |
| | 17 - Zona de Cultura |
| | 18 - Zona de Esportes |
| | 19 - Zona de Saúde |
| | 20 - Zona de Educação |
| | 21 - Zona de Transportes |
| | 22 - Zona de Energia |
| | 23 - Zona de Saneamento |
| | 24 - Zona de Segurança |
| | 25 - Zona de Meio Ambiente |
| | 26 - Zona de Patrimônio |
| | 27 - Zona de Monumentos |
| | 28 - Zona de Museus |
| | 29 - Zona de Bibliotecas |
| | 30 - Zona de Centros Culturais |
| | 31 - Zona de Parques |
| | 32 - Zona de Jardins |
| | 33 - Zona de Áreas Verdes |
| | 34 - Zona de Áreas de Proteção Ambiental |
| | 35 - Zona de Áreas de Preservação |
| | 36 - Zona de Áreas de Recreação |
| | 37 - Zona de Áreas de Lazer |
| | 38 - Zona de Áreas de Esportes |
| | 39 - Zona de Áreas de Saúde |
| | 40 - Zona de Áreas de Educação |
| | 41 - Zona de Áreas de Transportes |
| | 42 - Zona de Áreas de Energia |
| | 43 - Zona de Áreas de Saneamento |
| | 44 - Zona de Áreas de Segurança |
| | 45 - Zona de Áreas de Meio Ambiente |
| | 46 - Zona de Áreas de Patrimônio |
| | 47 - Zona de Áreas de Monumentos |
| | 48 - Zona de Áreas de Museus |
| | 49 - Zona de Áreas de Bibliotecas |
| | 50 - Zona de Áreas de Centros Culturais |
| | 51 - Zona de Áreas de Parques |
| | 52 - Zona de Áreas de Jardins |
| | 53 - Zona de Áreas de Áreas Verdes |
| | 54 - Zona de Áreas de Proteção Ambiental |
| | 55 - Zona de Áreas de Preservação |
| | 56 - Zona de Áreas de Recreação |
| | 57 - Zona de Áreas de Lazer |
| | 58 - Zona de Áreas de Esportes |
| | 59 - Zona de Áreas de Saúde |
| | 60 - Zona de Áreas de Educação |
| | 61 - Zona de Áreas de Transportes |
| | 62 - Zona de Áreas de Energia |
| | 63 - Zona de Áreas de Saneamento |
| | 64 - Zona de Áreas de Segurança |
| | 65 - Zona de Áreas de Meio Ambiente |
| | 66 - Zona de Áreas de Patrimônio |
| | 67 - Zona de Áreas de Monumentos |
| | 68 - Zona de Áreas de Museus |
| | 69 - Zona de Áreas de Bibliotecas |
| | 70 - Zona de Áreas de Centros Culturais |
| | 71 - Zona de Áreas de Parques |
| | 72 - Zona de Áreas de Jardins |
| | 73 - Zona de Áreas de Áreas Verdes |
| | 74 - Zona de Áreas de Proteção Ambiental |
| | 75 - Zona de Áreas de Preservação |
| | 76 - Zona de Áreas de Recreação |
| | 77 - Zona de Áreas de Lazer |
| | 78 - Zona de Áreas de Esportes |
| | 79 - Zona de Áreas de Saúde |
| | 80 - Zona de Áreas de Educação |
| | 81 - Zona de Áreas de Transportes |
| | 82 - Zona de Áreas de Energia |
| | 83 - Zona de Áreas de Saneamento |
| | 84 - Zona de Áreas de Segurança |
| | 85 - Zona de Áreas de Meio Ambiente |
| | 86 - Zona de Áreas de Patrimônio |
| | 87 - Zona de Áreas de Monumentos |
| | 88 - Zona de Áreas de Museus |
| | 89 - Zona de Áreas de Bibliotecas |
| | 90 - Zona de Áreas de Centros Culturais |
| | 91 - Zona de Áreas de Parques |
| | 92 - Zona de Áreas de Jardins |
| | 93 - Zona de Áreas de Áreas Verdes |
| | 94 - Zona de Áreas de Proteção Ambiental |
| | 95 - Zona de Áreas de Preservação |
| | 96 - Zona de Áreas de Recreação |
| | 97 - Zona de Áreas de Lazer |
| | 98 - Zona de Áreas de Esportes |
| | 99 - Zona de Áreas de Saúde |
| | 100 - Zona de Áreas de Educação |

O BAIRRO



A ESCOLA

CAPÍTULO III – OS DISCURSOS DA HISTÓRIA LOCAL – INSERINDO A ESCOLA NUM ESPAÇO DISCURSIVO

Em seus estudos iniciais⁹ que se remetem ao campo de uma arqueologia do saber, Foucault vem nos mostrar que os discursos, quase sempre considerados donos de verdades, são constituídos a partir de condições específicas. Tais discursos possuem condições de existência própria, uma vez que se relacionam com outras falas e outros silêncios, com jogos de poder e com produções de saber sobre aquele que fala e ouve.

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de seu acontecimento, de determinar as condições de sua existência, de fixar, o mais precisamente possível, seus limites, de estabelecer suas correlações com outros enunciados aos quais possa estar ligado, demonstrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a tagarelice semi-silenciosa de outro discurso, deve-se mostrar por que não poderia ser diferente do que é, em que é excludente de qualquer outro, como assume, em meio aos outros e em relação a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. (FOUCAULT, 1971, p.23)

Assim, se compreendermos que todo discurso possui condições de existência, que se relacionam com saberes e poderes, que dependem de outros enunciados, de quem são seus interlocutores, é possível fazer uma nova análise da história de nosso local de pesquisa. Afinal, nosso objeto de estudo – a EMEF Prof. Olímpio Cruz – não se encontra em um espaço vazio, a flutuar, sem relação de contato com outros espaços, outras histórias, outros discursos.

Ao se estudar a história local (como a cidade se constitui como é hoje, em que condições a instituição escolar, palco de nossa pesquisa, tem origem) buscamos

⁹ 1963 - Nascimento das Clínicas, 1966 – As palavras e as coisas, 1969 – Arqueologia do saber, 1970 – A ordem do discurso.

compreender a criação de uma discursividade específica, enxergando suas condições históricas e a compreensão de porque desse enunciado em especial e não outro.

Levando-se em conta que, segundo Foucault, a palavra enunciada passa por mecanismos de restrição e que o discurso é alvo de poderes que o controlam, selecionam, gerenciam e distribuem, buscamos compreender as especificidades das práticas discursivas postas em jogo a partir da história “oficial” da cidade.

Ao se pensar os discursos como estratégias de poder, Foucault nos possibilita uma desconfiança frente a qualquer discurso considerado “verdadeiro”, pois é preciso que se considere o enunciante (aquele que fala), a intenção deste, os lugares e os pontos de vista de que se fala, que instituição incitam este enunciante a fazê-lo, onde se armazenam e se difundem tais discursos, quem os ouve.

Desta maneira, percebemos que essa “versão oficial da história” local, tanto em sua formação enquanto cidade, quanto de seu bairro e da própria instituição escolar, passa por condições de controle e limites sociais, por modos de transmissão e difusão, condições exteriores que constituem e mantêm esses discursos como discursos de verdade, condições essas históricas e, portanto, mutáveis.

Assim, esses discursos, mais do que simples maneiras de se contar uma história, ou de jogos de poder, são também formas de compreendermos nosso objeto de estudo e podem ser vistas como possibilidades de se construírem novas discursividades e resistências. Diante de discursos tão específicos, procuramos deixar nossos ouvidos atentos para, quem sabe, ouvirmos os sussurros de outros enunciados.

Os discursos como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de

resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta (FOUCAULT, 2001, p.96)

No capítulo que se segue, os enunciados explicam a formação histórica de nossa cidade, formação esta particularmente político-econômica, contada a partir da versão oficial dos acontecimentos, buscando, como Foucault, desconfiar da formação desses discursos, pois sabemos que, quando escolhido um enunciado, outros enunciados são postos de lado.

A história aqui apresentada, a “oficial”, é contada de forma que poucos são os personagens transformados em heróis da formação de uma cidade que sempre teve na poesia seu maior contribuinte. Ao se contar essa história da cidade-menina do poema de Antônio Gonzaga – “Marília de Dirceu” – escolhe-se um não narrar de diversas outras pequenas histórias cotidianas, dos trabalhadores e famílias que fizeram dessa cidade o que ela é hoje.

Desconfiando do título de “história verdadeira”, focalizamos nosso olhar para a formação do bairro que abriga nosso objeto de estudo como o olhar de um microscópio que vai se estreitando. E assim, conseguimos enxergar nossa escola, que apesar de parte da “grande História”, possui suas particularidades próprias.

Também realizamos um estudo sobre o processo de municipalização da educação brasileira, em nível nacional e estadual, para que fosse possível compreender as especificidades da nossa municipalização, responsável pela existência de nosso local de pesquisa.

3.1 – A CIDADE

“Marília: símbolo de amor e liberdade”

A partir de 1890, São Paulo já era um grande centro ferroviário. O café fundamentava a economia nacional e a indústria bandeirante firmava-se, surgindo vários municípios. O vale do Rio do Peixe, em Ribeirão Alegre (a noroeste do perímetro urbano de Marília) era dominado pelos temidos índios Coroados¹⁰, tornando-se área de muita caça, índios estes que tentavam resistir bravamente à penetração dos denominados “civilizados”.

Esta vasta região próxima ao Rio do Peixe despertou interesse das companhias de estrada de ferro Sorocabana e Noroeste¹¹ que disputavam a região. Mas foi um terceiro rival, a Companhia Paulista de estrada de Ferro¹², que acabou por conquistar a concessão dessa linha. Assim, intensificou-se a abertura de picadas na região e a promoção da venda de terras.

¹⁰ "Coroados" era como os colonizadores designavam várias tribos brasileiras, de diferentes famílias, por rasparem a cabeça a maneira de coroa. Por esse nome também eram chamados os índios Kaingang, que viviam na região de Marília, quando da sua invasão. De pequena estatura, cabeça achatada em cima e de tamanho enorme, mergulhada em largas espáduas. Andavam quase totalmente nus, cabelos negros e longos sobre os ombros e caindo pelos lados do rosto. Suas habitações eram bem rústicas, feitas de madeira e cobertas com folhas de palmeira ou bambu, alguns grupos dormiam em redes, usavam arco e flecha, utensílios de pedra, pratos e tigelas feitos de cabaças e folhas trançadas. Não plantavam e sobreviviam da caça e da pesca. Com o avanço do homem branco, principalmente da construção das estradas de ferro, as tribos, como em todas as partes do país, foram sendo dizimadas. (TANURI, 2003).

¹¹ A Estrada de Ferro Sorocabana (mais conhecida como EFS) foi fundada em 1872, de São Paulo a Sorocaba. O Governo Paulista, em 1919, tornou-se seu dono até 1971 quando esta se incorporou à estatal FEPASA (Ferrovia Paulista S.A.). Trens de passageiros de longo percurso trafegaram pela linha-tronco até 1999, quando foram suprimidos pela concessionária FERROBAN (Ferrovia Bandeirantes S. A.), sucessora da FEPASA. (Fonte: http://www.geocities.com/trens_efs/efs.html – Acesso em 09 de abril de 2007). Já a Estrada de ferro Sorocabana do Brasil foi iniciada em 1905, partindo de Bauru e atravessando São Paulo e Mato Grosso do Sul e chegando até Corumbá, na fronteira com a Bolívia. Em Bauru, fazia baldeação com a Sorocabana. No princípio de iniciativa privada, passou ao controle da União antes de ser completada (1917). Foi incorporada à rede ferroviária Federal S.A., na criação desta (1957), como uma de suas regionais. No processo de desestatização da RFFFSa, a ferrovia foi concedida como Malha Oeste à Ferrovia Novoeste S.A. Atualmente pertence à América Latina Logística S. A, após a fusão desta com a Novoeste Brasil e a Brasil Ferrovias, fruto de transação acionária ocorrida em maio de 2006. (Fonte: <http://www.pmcg.ms.gov.br/cgr/historia/ferrovia.htm> – Acesso em 09 de abril de 2007).

¹² Sua construção foi iniciada em 1870 e inaugurada em 1872, na cidade de Campinas. Suas linhas percorriam de Campinas à Descalvado, para além das margens do rio Mogi-Guaçu. A CIA foi pioneira em tração elétrica na América do Sul. A partir da Segunda Guerra Mundial, a Paulista começou a perder suas condições de empresa ferroviária modelo e, em 1961, o Estado passa a ser o seu maior acionista, até que, em 1971, foi incorporada à FEPASA. (Fonte: <http://www.widesoft.com.br/users/mas/paulista.html> - Acesso em 04 de abril de 2007).

Em meados de 1914, com a perspectiva das estradas de ferro, e já com os índios não representando mais perigo algum, ocorre um processo de povoamento na região. Nomes como os de Antônio Pereira da Silva e Bento de Abreu Sampaio Vidal, ricos proprietários de terras, fazem parte da história oficial do município por adquirirem grandes extensões de terra e, conseqüentemente, poder político. Fazendo doações de terras à CIA. Paulista, Sampaio Vidal garantiu a inclusão de sua propriedade no traçado da ferrovia (PÓVOAS, 1947). A frente pioneira do café chegava com todo seu ímpeto, prenunciando o surgimento da cidade.

De 1924 a 1928 o café foi o principal produto de exportação de São Paulo e interior, com ótimos preços e altas constantes no mercado exportador, ganhando as atenções dos fazendeiros. Os lavradores, empolgados com a alta circulação de dinheiro no Estado, atiravam-se às terras férteis que, na Alta Paulista (hoje conhecida como a região centro-oeste paulista), eram vendidas às prestações, facilitando seu acesso.

Cidade milagre!
Marília formosa, cidade bendita!
Tua vida revela um progresso que espanta!
A fama que tens, ó Marília já é tanta
Duvido que a história outro caso repita!

Cidade prodígio que a todos encanta
Em teu seio gigante da indústria palpita
A vida operária incansável se agita
E aos ares teu nome grandioso, levanta.

Marília formosa, “cidade menina”!
Por todo o Brasil tu já és conhecida
Cidade encantada que atrai e conquista!

Prevejo o futuro que os céus te destina
Gloriosa existência por todos querida
Orgulho vaidoso do povo paulista!
(Onaur Silva, Marília, 1º de maio de 1948 – Correio de Marília)

Os novos cafezais dão início à produção do “ouro verde”. Em menos tempo, e em menor quantidade, com ele veio o comércio, a pequena indústria e a nova civilização. Os modernos bandeirantes não estavam mais à procura de ouro, nem a caça de índios, mas de terras férteis e propícias para o plantio do café. Uma campanha contra as florestas foi colocada em prática, que vencidas pela força, lhes cediam suas terras fecundas, que eram exauridas e empobrecidas para enriquecer aos homens.

E as terras por onde passava o café ficavam marcadas com sulcos indeléveis, grandes rugas a estigmatizá-la numa velhice precoce e forçada.

Por sua alta produção de café, fizeram-se necessário o uso das linhas de trem como transporte moderno e seguro, uma vez que outras cidades vizinhas já o usavam, como Jaú, Agudos, Bauru e Tupã. A estação da cidade foi aberta como ponta de linha do então Ramal de Agudos no final de 1928.

A estação deveria ter a letra “L”, mas devido à demora nas negociações a estação de Lácio foi criada antes. Dessa forma, seguindo a ordem alfabética, a estação se iniciaria com a letra “M”, no alfabeto da Cia. Paulista de Estradas de Ferro (1928-1971).

Segundo Ariovaldo Souto (SOUTO, 2003) quem sugeriu o nome da estação não foi o diretor da Cia. Paulista, Adolfo Pinto, que havia indicado “Marathona”, “Macau” e “Mogúncia” , mas sim o então deputado Bento de Abreu Sampaio Vidal, que possuía muitas terras na região e, por conseguinte, grande poder político, e que não tinha gostado dos nomes. Em uma de suas viagens de navio à Europa, lendo o livro “Marília de Dirceu”, de Thomaz Antônio Gonzaga¹³, o deputado teve a idéia de sugerir

Marília (do poema Marília de Dirceu)

(...) Mas tendo tantos dotes da ventura,
Só apreço lhe dou, gentil pastora,
Depois que o teu affecto me segura,
Que queres do que tenho ser senhora.
É bom, minha Marília, é bom ser dono
De um rebanho, que cubra monte e prado,
Porém, gentil pastora, o teu agrado
Vale mais que um rebanho, e mais que um trono.

Graças, Marília bela,
Graças à minha estrela!

Os teus olhos espalham luz divina,
A quem a luz do sol em verão se atreve:
Papoula, ou rosa delicada, e fina
Te cobre as faces, que são da cor da neve.
Os teus cabelos são uns fios de ouro
Teu lindo corpo bálsamos vapora.
Ah! Não, não fez o céu, gentil pastora,
Para glória de amor igual tesouro.

Thomaz Antonio Gonzaga

¹³ Thomas Antônio Gonzaga, em 1782 foi nomeado Ouvidor dos Defuntos e Ausentes da comarca de Vila Rica, atual cidade de Ouro Preto. Um ano depois conheceu a adolescente de apenas quinze anos Maria Joaquina Dorotéia de Seixas Brandão, a pastora Marília em uma das possíveis interpretações de seus poemas, que teria sido imortalizada em sua obra lírica - Marília de Dirceu. Pediu Maria Dorotéia em casamento em 1788. O casamento é marcado para o final do mês de maio de 1789. Como era pobre e bem mais velho que ela, sofreu oposição da família da noiva. Apesar do pequeno papel na Inconfidência Mineira (primeira grande revolta pró-independência do Brasil), é acusado de conspiração e preso em 1789, cumprindo sua pena de três anos na Fortaleza da Ilha das Cobras, no Rio de Janeiro, tendo seus bens confiscados. Foi, portanto, separado de sua amada, Maria Dorotéia. Sua implicância na Inconfidência Mineira parece ter sido fruto de calúnias arquitetadas por seus adversários. Permanece em

nome de Marília, que foi prontamente aceito.

Marília tomava ares de cidade.

Marília, assim, desponta da epopéia do café e também do avanço ferroviário, sendo criado o Distrito de Paz de Marília em 24 de dezembro de 1926, e exatamente dois anos após, através da Lei Estadual nº 2320, é elevada à categoria de Município¹⁴, tendo sido tal acontecimento resultado do trabalho político de Bento de Abreu. Em 30 de dezembro do mesmo ano chega o primeiro trem à nova cidade, trazendo esperança de progresso.

A cidade que nascia, Marília, carregava em seu nome um amor inatingível e cheio de poesia em versos.

As linhas de ferro que cruzavam a cidade cruzavam também pessoas e sonhos diferentes. Mais do que um transporte rápido das ricas sacas de café, a ferrovia e sua “Maria Fumaça”, vinham em nome do “progresso”. E foi também em nome desse progresso que a cidade, pacata e rural, foi aos poucos tomando forma e perdendo sua poesia, em nome de um capitalismo que trazia as indústrias e seus novos moradores.

Marília era promessa que se realizava, nasceu do café, mas com ele não se desfaleceu quando dos efeitos negativos da crise de 1929, sobrevivendo à quebra da bolsa de valores devido à queda do preço do café, sabendo aproveitar suas terras férteis para o cultivo de algodão, trigo, fumo e amendoim e desenvolvendo-se com suas indústrias alimentícias.

reclusão por três anos, durante os quais, teria escrito a maior parte das líras atribuídas a ele, pois não há registros de assinatura em qualquer uma de suas poesias. Segundo consta, escreve o poema “Marília de Dirceu” em homenagem à sua noiva que o exílio o obrigou a abandonar. A noiva, D. Maria Joaquina Dorotéia de Seixas Brandão conservou-se fiel a seu amado, sacrificando-se pelo ideal do noivo, e ficando conhecida como padrão de nobreza feminina.

¹⁴ A instalação solene só ocorreu em 04 de abril de 1929, data considerada para as comemorações de emancipação política e administrativa.

No seu 3º aniversário, em 1931, havia 30.000 habitantes no município, várias casas comerciais e pequenas fábricas, sendo que em 1932 existiam 44 unidades escolares com 1710 alunos, números expressivos para cidade tão nova.

Como mostra de seu crescimento, em 1936, Marília é considerada a maior produtora de algodão do estado de São Paulo com 8.746 toneladas e a 4ª em produção de café, chegando a 340.000 sacas de cafés considerados de excelente qualidade. Em 1939 fica em 31º, perdendo somente para Piraju e Lins. Em dez anos de história (1938), apresentava 90.000 habitantes no município e tinha a 5ª maior receita do estado, ficando atrás somente de São Paulo, Santos, Campinas e São Bernardo do Campo (BUSETTO, 1991).

O primeiro ciclo industrial da cidade ocorreu entre 1940 e 1960, ainda voltados para o setor agrícola. Até mesmo as indústrias que se instalavam, bem como o comércio, eram voltadas para esse mercado, sendo olarias, maquinarias em benefício do arroz, do café e do algodão, além de fábricas de óleo de caroço de algodão e amendoim. Apesar destes dados, a cidade começava dar mostras de mudanças. A indústria de aparelhos agrícolas de Kosaku Sasazaki (Sasazaki Indústria e Comércio LTDA) é instalada em 1943, um ano depois é instalada a fábrica de doce Cristal LTDA, de Santo Barion, futura Ailiran S/A Produtos Alimentícios, precursora do centro de produção alimentícia, no qual se tornou Marília.

No ano de 1944 a cidade já possuía 5.048 prédios, demonstrando seu desenvolvimento no setor urbano. Nos anos 50 Marília é o 8º município mais populoso do estado, sendo a média de construções civis de três casas por dia e ocupa o 6º lugar com relação ao número de estrangeiros entre os municípios paulistas¹⁵. Também neste ano suas 370 indústrias produziram mais de 250 milhões de cruzeiros. Por conseguinte,

¹⁵ A expansão do café, da ferrovia e de outros produtos para as terras do oeste paulista contribuiu significativamente para a vinda de imigrantes à Marília, principalmente japoneses e italianos, além de migrantes nordestinos.

a cidade apresenta crescimento industrial e econômico freqüente, com a instalação de outras indústrias como a Indústria de Biscoitos Marilan (1957), com seus exatos 50 anos, Biscoitos Xereta (1971 - hoje se encontrando às portas do estado de falência), Coca-cola, entre outras, além de faculdades e colégios.

Em meados de 1970, um novo ciclo industrial tem início, com a modernização do setor e diversificação da produção, investindo-se em indústrias de alimento e metalurgia. Mas há ainda um terceiro ciclo industrial da cidade, ocorrido na década de 1980, que se fundamentou, basicamente, na oferta de serviços à população. Isso estimulou as atividades do comércio, provocando até mesmo mudanças na apropriação do espaço urbano. Todo o mercado imobiliário sofre um *boom*, a partir da construção de apartamentos, modificando as características arquitetônicas da cidade, que agora também cresce verticalmente (TANURI, 2001).

Marília, cidade-menina, transforma-se em senhora industrial, caracterizando-se como pólo industrial da região, com cerca de 1.095 indústrias alimentícias – cuja produção supre 12% do mercado nacional. Além disso, possui 105 indústrias do setor de metalurgia e máquinas que empregam cerca de 3.000 trabalhadores (TANURI, 2001).

Desde janeiro de 2005, o município é representado pelo prefeito Mário Bulgarelli¹⁶, eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujo mandato deve perdurar até 2008. Além do prefeito, Marília conta com 13 vereadores, representantes do poder legislativo, todos eleitos por voto popular em 2004.

¹⁶ Mário Bulgarelli nasceu em 1949, na cidade de Marília e é graduado em Pedagogia, com Habilitação em Coordenação, Administração e Supervisão Escolar pela Universidade de Marília (UNIMAR). Exerceu o cargo de professor por 25 anos, em diversas instituições, inclusive na própria faculdade em que se formou. Devido aos serviços prestados na área da educação, recebeu a alcunha política de 'Professor' Bulgarelli. Sua carreira política teve início em 1993, como vereador do município. Em 1996 foi reeleito e tornou-se Presidente da Câmara Municipal da cidade, entre 1999 e 2000. De 2001 a 2004 foi vice-prefeito de seu predecessor no cargo de prefeito, Abelardo Camarinha. (Fonte: Site do Wikipédia – Biografias: http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9rio_Bulgarelli. Acesso em 09 de abril de 2007).



Bandeira da cidade de Marília



Brasão da cidade - Marília



Câmara Municipal

3. 2 – O BAIRRO

“Marília: Capital Nacional do Alimento”



E pudemos perceber que Marília cresceu, de cidade-menina a uma senhora burguesa. Marília prolongou seus braços de forma desordenada, mas sempre respeitando as diferenças sociais, como qualquer outra cidade de médio porte: a periferia esconde as suas misérias.

O trajeto que percorremos, não mais do que vinte e cinco minutos do centro ao bairro, vai contando a história da cidade, do bairro e de seus moradores. Ao passarmos pelo viaduto abaixo da BR 333 D. Leonor Mendes Campos, sentimos que nos adentramos a zona norte da cidade, que compreende 7 bairros e 52.581 habitantes.

Santa Antonieta... Santidade comprada pela força do sobrenome e pelo valor capital que possuía, já que este era o nome de uma das fazendas pertencentes à Bento de Abreu Sampaio Vidal em homenagem a uma de suas filhas. E como toda grande fazenda da região, foi aos poucos transformada em pequenos lotes, ora doada pela prefeitura municipal para instalações de fábricas, ora comprados a valor baixo pelos moradores.

É basicamente um bairro industrial - residencial. Altos prédios e intenso tráfego dão lugar a grandes terrenos abandonados e núcleos habitacionais. O bairro já demonstra sua identidade retratada por poucas casas sólidas e belas dividindo espaço com pequenas e simplórias moradias. Todo o bairro é espelho da industrialização urbana que sofre esta região da cidade nos anos 70, com instalações de várias indústrias: Sasazaki Indústria e Comércio LTDA (1975 – início da fabricação de Esquadrias de Aços), Bel Produtos Alimentícios (1976), Dori Produtos Alimentícios, Ikeda & Filhos

LTDA (1973), Maritucs Alimentos LTDA (1982). Sua comunidade é composta, na sua maioria, por trabalhadores destas indústrias e fábricas e seus familiares

Ainda que sua população seja predominantemente de classe baixa, o bairro é considerado reduto político, garantindo sempre grandes quantidades de voto, sendo muito disputada por políticos em épocas eleitorais. Suas modificações e melhorias em sua infra-estrutura são promessas cumpridas de campanhas políticas anteriores.

Sua localidade é desvalorizada pelo alto índice de violência, roubos e furtos, justificada pela polícia através da presença da favelização¹⁷. Uma região que em pouco menos de trinta anos cresceu e se expandiu em outros bairros (agora temos Santa Antonieta I, II, III e IV).

A vida tranqüila de cidade do interior convive lado a lado com o desenvolvimento que se principia quando observamos crianças transitarem calmamente a caminho da escola pela avenida principal do bairro – Av. João Martins Coelho, com grande circulação de ônibus e automóveis, como se esta não fosse mais do que simples ruela de terra batida, ou mesmo atravessá-la correndo sem preocupação de qualquer espécie.

¹⁷ A cidade teve contínuo crescimento desde a década de 1930, mas é, sobretudo na década de 70, com a consolidação das indústrias alimentícias na cidade, que o processo de exclusão social toma impulso. Existem doze favelas distribuídas na periferia da cidade e 15 núcleos habitacionais (aproximadamente). A população de residentes em favela é aproximadamente 5% da população total do município. É comum a disposição no solo de lixo urbano e industrial nas periferias da cidade. A água sofre contaminação por esgoto doméstico. As favelas se encontram localizadas em áreas públicas e o seu processo de ocupação ocorreu, em geral, de forma gradativa, promovida individualmente por cada interessado, seus moradores pertencem a um segmento da classe trabalhadora não qualificada, que vive de serviços esporádicos; sem ter, portanto, uma renda mensal fixa. Em Marília, podemos notar quatro áreas bem definidas de exclusão social, as duas primeiras estão bem próximas do centro, uma é o Jardim Coimbra (área de expansão dos conjuntos habitacionais) mais a sudoeste e a outra é a Vila Barros mais a nordeste da zona central da cidade, caracterizada por ser a maior favela de Marília fica do lado oposto do “Itambé” onde se localiza os condomínios luxuosos. Ao norte da cidade temos o Jardim Santa Antonieta (área em processo de urbanização onde predomina as autoconstruções, projeto de moradia econômica promovido pela prefeitura) e Parque das Nações sendo este último o de maior exclusão. A outra área de exclusão localiza-se na região sudeste da cidade, onde está localizado o conjunto habitacional Nova Marília que exerce a função de subcentro (bairro bem organizado por conta da associação de moradores), temos ainda a Vila Real e mais uma área de autoconstrução. A Vila Barros localizada próxima ao centro da cidade é a favela mais antiga. Temos ainda a Vila Real, Monte Castelo, Jardim Toffoli, Jardim Nacional formados na década de 1980 e o Jardim Santa Paula de ocupação recente (década de 1990), todos localizados na zona sul da cidade. (Fonte: www.mariliasegura.com.br. Acesso em 09 de abril de 2007)

Um menino passa chutando pedras sem se preocupar com os minutos que passam, contando um tempo que não é mais o mesmo de nossos pais. As crianças rumam a uma escola, concepção de escola essa que também perpassou por caminhos diferentes, teorizada por tão diversas correntes pedagógicas.

Mães puxam seus filhos pelas mãos rumo à escola, esperando dela uma possibilidade de futuro, promessa educacional altamente difundida por tantas correntes pedagógicas. Mas que escola era essa? Que escola é essa hoje?

Da tradicional pedagogia de controle do infante, com seus criteriosos exercícios de repetição e memorização, sua autoridade uniformizada, sua imagem estereotipada de aluno e de disciplina, onde o professor era o ponto chave de todo processo de ensino-aprendizagem e o aluno era um receptor vazio passamos às novas concepções e tendências pedagógicas que vêm na concepção de subjetividade um projeto libertador, sendo a noção de sujeito correlacionada com uma consciência unitária e auto - centrada, ainda que momentaneamente alienada e reprimida. A escola seria meio de transformação dos indivíduos, capazes de liberar a essência humana para seu devir histórico.

3.3 - A ESCOLA

“Marília: Cidade Amiga da Criança”



Para justificar a escolha do local de nossa pesquisa de campo (a escola EMEF Prof. “Olimpio Cruz”, localizada no bairro Santa Antonieta, desta cidade) é preciso, compreendê-la a partir de condições específicas que a caracterizam.

A discussão sobre o processo de municipalização do ensino público fundamental foi presente no setor educacional brasileiro. Inúmeras foram suas discussões e defensores, por motivos diversos, presentes desde a Primeira República até nossos dias atuais, discussões essas quase sempre pautadas por interesses políticos e econômicos.

Aqui o que nos interessa é compreendermos como esse processo de municipalização em Marília chegou a vias de fato e tornou-se principal meio de propaganda política da cidade nos dias de hoje.

3.3.1 - A municipalização em Marília

Em meados da década de noventa, como a maioria dos outros municípios do Estado de São Paulo, o município de Marília dedicava-se ao atendimento da educação infantil (uma das maiores redes de atendimento desse nível de ensino no Estado), não possuindo escolas públicas municipais que atendessem ao ensino fundamental, responsabilidade essa conferida ao Estado.

Frente à nova administração do financiamento de educação e sua exigência a um atendimento prioritário ao ensino fundamental, consequência da legislação educacional

promulgada no final de 1996¹⁸, a cidade de Marília também opta por atender as quatro séries iniciais do ensino fundamental, decisão essa que alteraria todo o atendimento educacional do município.

Em 1997, assume como prefeito Abelardo Camarinha¹⁹ que, apesar de inicialmente se colocar contrário ao processo de municipalização, uma vez que compreendia com isso uma forma do governo estadual somente repassar responsabilidades, acaba aderindo ao processo de municipalização em curso no Estado. A decisão de municipalizar o ensino fundamental teve enfoque economicista, pois percebiam que, se continuassem com um mesmo sistema de ensino, o município estaria perdendo recursos financeiros.

Grande parte dos municípios viu no FUNDEF uma forma de ter retorno dos 15% dos recursos municipais retidos pelo Fundo. Este recurso induziu os municípios brasileiros ao processo de municipalização do ensino fundamental, iniciando uma corrida por matrículas neste mesmo nível de ensino.

Marília opta por uma municipalização com rede própria, ou seja, com a transferência de recursos materiais e transferência de alunos da rede estadual para a municipal, além de promover concursos públicos para o cargo de professores e demais

¹⁸ Quando eleito presidente, Fernando Henrique Cardoso - PSBD (1995/1998) procura colocar em prática suas metas de governo para a educação nacional que o ajudaram a eleger-se. Procuraram fazer modificações na Constituição Federal, mas a mais significativa delas foi a alteração do parágrafo 60, prevendo a criação de um Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, o FUNDEF. O FUNDEF é regulamentado pela Lei 9394/96 e entrou em vigor em todo país em 1998. Este Fundo é de natureza contábil, criado no âmbito de cada Estado, composto por, no mínimo, 15% dos impostos e transferências principais de cada estado e respectivos municípios. Desses 15% arrecadados, no mínimo 60% (ou 9%) deve destinar-se à remuneração dos profissionais do Magistério em exercício. Os restantes 40% (ou 6%) destina-se ou desenvolvimento do ensino fundamental (construção e reforma de prédios escolares, capacitação de professores, aquisição de materiais escolares e equipamentos diversos). Esse Fundo é distribuído em âmbito estadual em proporção ao número de alunos matriculados nas redes públicas municipais.

¹⁹ José Abelardo Guimarães Camarinha iniciou sua carreira política em 1977, quando se candidatou vereador da cidade, vencendo o pleito com facilidade. Assumiu o cargo de 1978 a 1982. Em seguida, candidata-se para prefeito da cidade, vencendo a eleição com 30.000 votos, para o período de 1983 a 1988. Em 1989 elege-se para o cargo de deputado Estadual, com 41.220 votos da região para o período de 1990 a 1994 e reelendo-se para o segundo mandato de 1995 a 1998, com 64.000 votos. Camarinha candidata-se novamente ao cargo de Prefeito municipal em 1996, elegendo-se com 67,4% dos votos válidos. Em 2000 é reeleito, novamente, com 64.000 votos, mantendo seu cargo até 2003.

funcionários (secretário da escola, ajudante de serviços gerais, merendeira, etc.). Alguns cargos como o de diretor de escola, coordenador pedagógico e auxiliar de direção são preenchidos mediante seleção interna realizada em âmbito escolar, com aprovação da Secretaria Municipal de Educação. Mas esta escolha por rede própria é motivada por seu caráter financeiro, pois o salário inicial de um professor concursado é bem menor do que aquele que já estava na rede estadual, além de uma maior autonomia com relação ao recebimento das verbas do FUNDEF.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação o processo de municipalização do ensino fundamental em Marília se deu de forma democrática e estudada, a partir de pesquisas de projetos da municipalização de outras cidades e estudos sobre a legislação educacional. (MARÍLIA, 1998b).

As opiniões sobre como tal municipalização ocorreu (se houve ou não transparência do processo, se foi efetiva a participação da comunidade, se foi possível um diálogo entre entidades do ensino municipal e estadual) são divergentes, de acordo com as opiniões que defendem. Muitas são as críticas por parte de entidades de classes do município, principalmente da APEOESP, mas tais manifestações contrárias não impedem a criação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

Em meados de 1997 é enviado a Proposta de Municipalização do Ensino do Município de Marília para a Secretaria do Estado de São Paulo, com suas devidas considerações e principais medidas (Marília, 1997).

Aprovada pela Secretaria Estadual da Educação, a Proposta de Municipalização do Ensino Fundamental do município de Marília foi concretizada em 23 de outubro de 1997, com a Lei Municipal nº 4.336, criando as Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Das oito Escolas Municipais criadas pelo município²⁰, somente seis

²⁰ Estas são as escolas municipais criadas neste ano de 1997: EMEF do Bairro Núcleo Habitacional Juscelino Kubitschek, EMEF do Bairro Altaneira, EMEF do Bairro Costa e Silva, EMEF do Bairro

começam a funcionar no início de 1998, lançando a rede municipal com um total de 3.230 alunos de 1ª a 4ª série, distribuídos em 102 salas de aula dessas escolas (Ver Anexo I). A escolha dos locais de construção dessas escolas não se deu de forma neutra, uma vez que estavam estrategicamente distribuídas pela cidade, e mais, por bairros onde o poder político do então prefeito era maior.

Aqui não nos interessa a instalação de todas essas EMEFs e sua demanda de atendimento, mas vale ressaltar que estas disposições tiveram como consequência o fechamento de várias escolas estaduais. Uma nos interessa em particular, por ser local de nossas pesquisas: para atender aos alunos da zona norte da cidade foi necessária a construção da EMEF Bairro Jardim Santa Antonieta para atender a clientela de 1ª a 4ª série das escolas EEPG Profª. Amélia L Anders e EEPSP Prof. Benito Martinelli. Esta EMEF foi denominada EMEF “Prof. Olímpio Cruz” pela Lei Municipal nº 4.513, de 06 de outubro de 1998.

Após a criação das seis primeiras EMEFS em 1998, a partir da reintegração e adaptação de prédios municipais que estavam cedidos ao governo do Estado, a rede municipal de ensino fundamental foi crescendo e absorvendo mais alunos e, conseqüentemente, houve a necessidade da construção de novos prédios escolares (Ver Anexo II).

Hoje, Marília é utilizada como exemplo quando se fala em educação. Através de pesquisa realizada pela FIPE-USP – Rede Globo, Marília ficou em 1º lugar em Desenvolvimento do Estado. Foi apontada pela Unicef-ONU como Cidade Amiga da Criança e também reconhecida pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil como cidade Modelo de Educação. Marília é a 6ª do país e a 4ª do Estado no atendimento á criança (Unicef-ONU), sendo apontada como modelo em estrutura de

Jóquei Clube, EMEF do Bairro Jardim Santa Antonieta, EMEF do Distrito de Lácio, EMEF do Distrito de Amadeu Amaral, EMEF da fazenda Santa Madalena.

ensino. Porém, nem sempre esses dados são reais, mas frutos de um discurso político de convencimento das grandes realizações feitas no âmbito da educação.

A cidade também se destaca por constituir um centro regional de ensino superior, desde o fim da década de 1960/ início de 1970, quando a maioria das instituições de ensino universitário se instalaram no município, tanto no setor público – com a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA-1966), a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-1976) e a recém - instalada Faculdade de Tecnologia (FATEC-2005) – quanto no privado – Universidade de Marília (UNIMAR-1956), Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha (UNIVEM-1967). Tais instituições atraem e agregam à população local cerca de 15 mil estudantes, de todas as regiões do país.

3.3.2 – O espaço institucional em observação

Assim chegamos à nossa escola aqui abordada. Bela e vistosa nos seus 2.075, 20m². Menina dos olhos do processo de municipalização em Marília e foco de atenção da Secretaria Municipal da Educação, devido ao número elevado de alunos matriculados²¹, 913 para sermos mais exatos, que viabilizam o aumento de percentuais positivos relacionados aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, e reduto político do partido em gestão.

É uma escola clara, grande, arejada, colorida e bem cuidada, como a maioria das escolas municipalizadas da cidade. Toda ela ilustrada com personagens das histórias de Peter Pan, procurando deixar o espaço escolar o mais lúdico possível. Atende a um público infantil de periferia, onde muitos não vivem com seus verdadeiros pais, como os próprios “meninos perdidos” da Terra do Nunca. Mas as ilustrações escondem seus

²¹ Outras escolas municipalizadas, em média, possuem de 300 a 500 alunos matriculados.

paradoxos, suas paredes transmitem mensagem de que a infância não pode ser perdida, mas em seus interiores o que se escuta são falas de um “ensinar para a sociedade” (tão capitalista, tão disciplinadora), ensinar este que os adultalizam, os transfiguram em cidadãos.

São muitas as histórias particulares aqui encontradas, histórias de tristeza, de luta, de perseverança ou mesmo histórias comuns, que nem por isso perdem suas singularidades, algo de único que é a vida de cada gente, porque são muitos os Joãos e as Marias.

A escola possui trinta e uma salas que funcionam no período matutino e vespertino e mais duas salas em período noturno que atendem aos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), para disciplinarização dos indivíduos. Na escola há 36 professores, um instrutor de informática e um técnico desportivo, além de duas coordenadoras pedagógicas, duas auxiliares de direção e uma diretora. Possui também um pátio gigantesco que serve de refeitório e abriga toda a escola (se necessário), bem como a quadra – coberta – promessa então cumprida por um de nossos prefeitos.

Como manda o script, banheiros masculinos e femininos, ilustradas pelas figuras de Peter Pan e Sininho. Uma sala de computação refrigerada e com capacidade para vinte computadores (para inserção dos alunos na era da informática) e a biblioteca, que esconde suas riquezas literárias, ali prontas para serem encontradas.

Os funcionários (16 no total, entre auxiliares de serviços gerais, atendente de escola - cozinheiras, auxiliares de escrita e vigias) também têm seus lugares e funções (todos têm!). O depósito de materiais de limpeza é um recanto precioso, cujos produtos de limpeza assemelham-se a riquezas – cada vassoura, sabão ou cera (todos nomeados com os nomes dos respectivos donos) é disputado a punho, como se disso valesse cada batida do coração, e a vida se tornasse mais digna de ser vivida (ou visível?!).

Não esqueçamos-nos então, da cozinha. Sim, aquele cômodo que produz o alimento, para fortalecer os discentes e deixá-los despertos para o processo a que estão sujeitos: o de “ensino-aprendizagem”, diriam os construtivistas, o de “disciplinarização, do Vigiar e Punir”, pensaria e retrucaria Foucault.

E chegamos aos aposentos que representam o poder, burocrático e real, com a secretaria, sala da direção, vice-direção, coordenação pedagógica e professores. Cada qual com sua sala respectiva ao trabalho que realiza, cada profissional com suas funções específicas, todas elas voltadas para o trabalho em sala de aula.

Todo esse espaço é intencionalmente organizado com o objetivo da disciplinarização das crianças, processo esse que, apesar de cotidiano, não ocorre sem resistências. Como vimos no capítulo I e II, a escola também dá condições das crianças perceberem-se como sujeitos a partir dos processos de subjetivação que ocorrem em seu interior, a partir das relações de poderes existentes, dos saberes que circulam e dos conflitos entre mundos diferentes.

Agora que compreendemos em que condições nosso espaço observado foi criado, e segundo uma compreensão foucaultiana dos processos de objetivação e subjetivação postos em funcionamento no interior da escola, podemos observar o cotidiano dessa instituição e de seus alunos, buscando nos detalhes a constituição dessas crianças enquanto sujeitos.

“Quanto mais me olho no espelho,

conheço

série



CAPÍTULO IV – POR DENTRO DA ESCOLA: O COTIDIANO DAS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS

Manhã fria e chuvosa de março. As crianças adentram-se na escola por um grande portão de ferro, aberto a poucos minutos de bater o sinal. Este é dado há exatas sete horas e aos poucos as crianças vão chegando. Depois de dado o primeiro sinal, onde já deveriam estar nas filas, os funcionários chamam a atenção daqueles que ainda perambulam pela quadra, para que ocupem seus respectivos lugares. Todas já os conhecem e pouco a pouco, enfileiram-se uniformemente, por ordem de tamanho. Enquanto esperam os professores, que se postarão à sua frente depois de dado o segundo sinal, conversam, brincam e brigam. O burburinho é geral, esperar silêncio é ilusão. Alguns funcionários ficam por perto, para evitar qualquer brincadeira mais perigosa.

Em poucos minutos tudo se organiza e inicia-se a oração, realizada todos os dias, onde as crianças as realizam maquinalmente. A oração é feita aos murmúrios e o silêncio seria quase geral se não fosse a grande quantidade de crianças reunidas num mesmo local. Ao fim desta, todos se dirigem a suas salas, ainda em filas. Mas é só a professora lhes virar as costas que as conversas e brincadeiras recomeçam.



A ordem é andar em filas.

Num pequeno espaço de tempo, todos estão com suas portas fechadas e iniciando um novo dia de aula. Andando pelos corredores e olhando pelas janelas, quase não é possível diferenciar uma classe de outra. Cada aluno em seu lugar, escrevendo em seus cadernos, um ou outro apontando seus lápis.

Porém, por trás da falsa imagem de que tudo ocorre na mais perfeita e disciplinadora ordem, os gritos e chamadas de atenção dos professores também se iniciam cedo. Alguns minutos em sala e logo um já começa a “bagunçar” e se portar de maneira não aceita pelo professor: saindo de seu lugar, conversando com o colega, ou mesmo batendo em outros alunos – a rapidez com que começam uma briga, sem qualquer motivo aparente, pelo menos para nós adultos, é espantosa.

São característicos os sons de uma escola em funcionamento. Ouve-se o burburinho das vozes das crianças, alguns gritos, conversas, sussurros, as vozes dos professores que soam estranhamente mais altas do que dos alunos. Logo o cheiro da merenda sendo preparada espalha-se pelos corredores. Iniciam-se cedo os preparos, pois são muitas as crianças que dela se alimentarão.



Hora do recreio.

Nove e meia da manhã, horário do primeiro recreio do dia, uma vez que as turmas são divididas: primeiras e segundas séries fazem-no primeiramente, em seguida terceiras e quartas séries.

Tal divisão recebe diferentes justificativas, ora vinda da direção, ora vinda dos funcionários responsáveis pela segurança do recreio:



O motivo dessa divisão é o grande número de alunos, pois a escola não possui espaço adequado para comportar todos eles – ainda que esta seja grande.²²

Facilita na vigilância das crianças, fica mais fácil controlá-los.²³

As crianças vão ao pátio e fazem fila para comerem seus lanches. A grande maioria delas come o lanche oferecido pela escola, e fazem uma longa fila para repeti-lo. Neste pátio as crianças estão proibidas de brincarem e muito menos correrem, pois não é muito espaçoso, o que não significa que isto seja respeitado.

A gritaria é geral, nenhuma fala é distinguida com nitidez. As crianças estão umas ao lado das outras, mas ainda assim gritam. Quando questionadas sobre tal atitude, somente sorriem como a nos lembrar que não mais pertencemos ao seu grupo, afinal, é a hora do recreio.

Quando são pegos correndo, recebem uma advertência que mal é ouvida, pois depois de dois passos, lá estão eles novamente. Claro que assim, em espaço tão pequeno e com a



²² Andréia Melegari, diretora da instituição, em seu primeiro ano na escola, entrevista concedida em março de 2007.

²³ Leonice Leonardo, auxiliar de serviços gerais, oito anos trabalhando na escola, entrevista concedida em março de 2007.

quantidade de crianças que o ocupa, as trombadas e batidas são inevitáveis.

Normalmente é atendida uma média de uma a duas crianças, diariamente, que se machucaram nesta hora. Na quadra, há brincadeiras dirigidas por funcionários, como basquete, pingue-pongue e corda, ainda que a maioria prefira brincar e correr livremente.



Brincadeiras na quadra na hora do recreio.



Quando nos encaminhamos em direção à sala dos professores, sempre há um ou outro aluno sentado nas cadeiras em frente à sala da diretora de castigo: só podem comer o lanche e ir ao banheiro, sem direito a brincarem na quadra, pois provavelmente fizeram alguma coisa que desagradou seus professores, como falar mal de algum colega, não realizar as atividades, não fazer a tarefa pedida ou qualquer coisa parecida.

É comum ser sempre as mesmas crianças, os alunos “problema”, aqueles que, de uma forma ou de outra, sejam negando-se a realizar as atividades, sejam ofendendo ou brigando, não seguem à risca as disciplinas escolares.

Quando é dado novamente o sinal, todas correm, literalmente, para seus lugares na fila – outra vez – e esperam novamente a professora que irá conduzi-los a suas salas. Isso não acontece tão rapidamente assim, é preciso sempre que funcionários e direção corram atrás daqueles que se negam a aceitar que o sinal foi batido representando o fim das brincadeiras.

Depois deste momento, começam a aparecer na diretoria os casos graves daqueles que “aprontaram” no recreio. São aqueles que chegaram a cumprir suas ameaças de bater em algum aluno, entre outras coisas. Em sua grande maioria, eles levam uma bronca severa, alguns chegam a pedir desculpas, outros enfrentam a diretora e rebatem suas críticas. Essa é também a hora dos “doentes” aparecerem: na maioria das vezes, crises leves de dores de cabeça e garganta.

A saída também é marcada por sinal, mas possuem intervalos de cinco minutos entre uma série e outra, para que “não haja tumulto entre as crianças que saem da escola e os pais que as esperam do lado de fora, pois são muitas as nossas crianças.”²⁴ Também

²⁴ D. Ivani, auxiliar de cozinha e responsável pela vigilância de um dos portões, quatro anos trabalhando na instituição, entrevista concedida em março de 2007.

são realizadas por portões diferentes. Um deles para 1ª e 2ª séries e outro, do lado oposto da escola, para 3ª e 4ª séries.



Claro que este também é tumultuado, mas os professores não aparentam demonstrar qualquer preocupação, por estarem acostumadas a esta rotina diária. Precisam estar atentos às crianças que só vão embora acompanhadas pelos pais, enquanto liberam aquelas que se vão sozinhas. Nesta hora as crianças aproveitam para brincarem e conversarem bastante, ainda que somente no espaço delimitado pela professora de “esperar no portão de saída”.

As crianças que não foram apanhadas logo após o sinal, são encaminhadas à frente da escola, onde ficam sentadas esperando os pais que se atrasaram. Também são acompanhadas por um responsável, uma vez que nenhuma criança é deixada sozinha, pois ainda estão sob a responsabilidade da escola.



4.1 - O CONTATO COM AS CRIANÇAS

A pesquisa na escola foi realizada com duas salas de primeira série e duas salas de quarta série, escolhidas aleatoriamente, do período matutino e vespertino. A seleção das respectivas séries consistiu no fato de comportarem os alunos que se iniciam no ciclo de aprendizagens da escola fundamental municipal estudada e alunos que concluem o segundo ciclo do mesmo ensino, pois assim poderíamos tentar vislumbrar as mudanças de postura das crianças frente a esta instituição disciplinar.

Nosso objetivo foi compreender a formação de um sujeito que não é predeterminado, mas constituído a partir de relações de poder, por diferentes saberes – e em nosso caso, os saberes escolares, e também pela relação que cada um estabelece consigo mesmo. A instituição escolar nos daria suporte para encontrarmos tais relações, pois para Foucault ela funcionaria como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de constituir/ subjetivar os sujeitos.

A escolha das classes deu-se com professoras que se dispuseram a participar da pesquisa e se propuseram abrir as portas de suas salas para observação de suas aulas.

Pretendemos um contato inicial com as classes e com as crianças para observação das aulas ministradas e, mais do que isso, de qualquer manifestação, ainda que mínima, das subjetividades dessas crianças que, a todo o momento, eram confrontadas e, por que não dizer, completadas pelas disciplinas escolares. Foi acompanhada a rotina escolar cotidiana dos alunos, com o objetivo de fazer as crianças se habituarem a nossa presença em sala, num período de três meses (realizamos um período de observação nos meses de março, abril e maio), com visitas quinzenais.

Ainda que nosso objetivo fosse que as crianças conseguissem desvincular nossa presença de uma hierarquia escolar, sabíamos das dificuldades encontradas. O professor

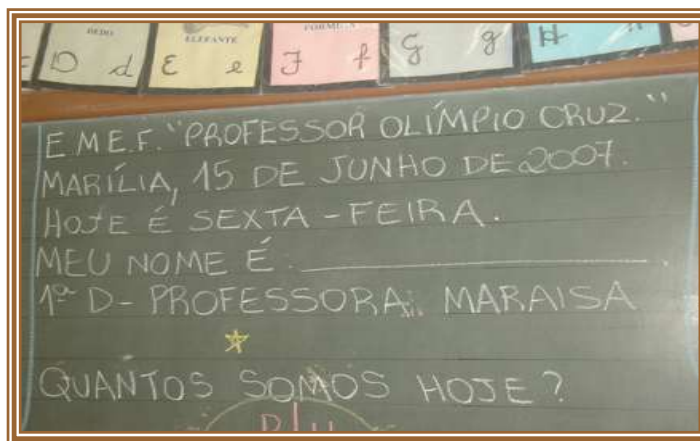
chegava a utilizar-se de nossa visita para um maior controle da sala e, mesmo nós, por vezes, adotávamos tal postura.

Como foi difícil tal observação sem que também em nós fosse incutida a força da instituição. Era preciso não ter caminhos definidos a priori, mas ao contrário, como diria o próprio Foucault, era necessário um “deslocar de pensamentos” para além de tudo o que nossa prática habitual tivesse nos ensinado sobre o caminho a ser percorrido.

Foi nos valendo de Foucault que buscamos, na sutileza e nos detalhes das relações rotineiras e escolares, aquilo que faz das práticas educacionais mais do que apenas tecnologias normalizadoras, mas também exercícios de reflexão - ação do aluno para o desenvolvimento de sua subjetividade e sua autonomia. Isso não significa dizer que a escola deveria se transformar em espaço livre, sem ordens e regras, haja visto que elas estão todas aí, presentes em todas as salas que freqüentamos, mas tão somente caracterizar uma educação que possibilita inúmeras atividades sobre um cuidado de si.

As visitas, que em parte se limitaram à observação da rotina em sala de aula, nos deram condições para que encontrássemos diversas técnicas disciplinares colocadas em prática, como aquelas já descritas anteriormente: a oração obrigatória ao início das aulas, ainda na quadra; a rotina do cabeçalho do dia contendo o nome da escola, o nome dos alunos (nas primeiras séries), dia da semana, nome da professora, além de um mais que tradicional “bom dia” ou “boa tarde”. Esse cabeçalho pode variar, de acordo com a professora, excluindo seu nome ou incluindo a frase do dia, mas no geral, quase nada se modifica.

**O cabeçalho na lousa
marca o início da aula.**



Foi também observado a importância que se tem a hora do recreio. Apesar do sinal representar uma técnica disciplinar própria, marcando um tempo de controle que se tem sobre as crianças (o horário de entrada e saída, bem como o recreio marcado por sinais, a divisão dos recreios entre as turmas menores e maiores, sempre bem acompanhados por funcionários e direção da escola), este marca também um tempo e espaço próprio da criança que, mais do que somente disciplinar-se, faz dele aliado de combate. É nesse momento que se encontram em liberdade, uma liberdade vigiada, por certo, para criarem suas brincadeiras e regras próprias de convivência, pois são livres para fazer o que querem, dentro do que é permitida fazer.



Nem Liberdade radical, nem sujeição absoluta das crianças.

Uns e outros vão além, ofendendo, empurrando ou brigando uns com os outros, como a demonstrarem sua insatisfação, seja com outro aluno, seja com o professor ou a instituição.

Durante nossa frequência em sala também pudemos observar as relações, cheias de imperceptíveis e delicados atritos, entre a subjetividade infantil e a objetividade institucional. Um olhar revoltado ao professor, um ato de negação de obediência, um rabisco onde deveria haver uma pintura, um dar de ombro, um levantar de sobrancelhas,

uma ordem dada pelo professor não prontamente obedecida. Pequenos ruídos que se insinuavam em confronto com o silêncio institucional, e não físico, da escola.

Foi acompanhado exercícios de produção textual, atividade de rotina esta própria não só dessas salas, nem da escola, mas de toda rede de Ensino Fundamental Municipal, como parte necessária e primordial de avaliação da escrita dos educandos, e por isso utilizada também em nossos trabalhos com as crianças. Assim, essa atividade é obrigatória a todos os professores. O que lhes cabe é a escolha das propostas de produção de texto, bem como suas tipologias textuais, mas estas devem estar de acordo com o tema trabalhado na semana e também de acordo com o plano de ensino, elaboradas pelas próprias professoras no início do ano letivo, bem como o diagrama de conteúdos. Essas produções de texto são trabalhadas pelo menos duas vezes por semana e retomadas em sua escrita, pelo menos uma vez por semana.

Apesar de ser compartilhado com as crianças a importância de tal atividade como meio de acompanhar seus avanços na escrita, e talvez por isso mesmo, por vezes esse exercício é “boicotado” por alguns alunos que, simplesmente, se negam a escrever.

Foram observadas aulas de Educação Física, voltadas para o trabalho com o corpo e o desenvolvimento das habilidades físicas das crianças, e, ainda que os alunos não escolham os jogos e brincadeiras, sendo todos conduzidos pela professora, sempre encontra meios de se divertirem e brincarem, seja correndo por toda a quadra, seja conversando e rindo.

Fizeram parte da rotina das aulas o trabalho com matemática com as operações fundamentais e técnicas operatórias (as famosas continhas). Os longos textos informativos passados na lousa ainda são encontrados, principalmente nas salas de quarta série, textos estes que são copiados sem vontade pelos alunos, quando não ignorados por alguns.

Mas pudemos encontrar também, para além de todas essas microscópicas e cotidianas técnicas disciplinares, uma apreensão dos professores em inserir os temas que deveriam ser trabalhados no contexto do cotidiano da criança, procurando ouvi-las em suas opiniões e conhecimentos já adquiridos e mesmo práticas que envolviam um cuidado das crianças com elas mesmas, a partir de exercícios de um cuidado com o corpo, regimes de saúde, exercícios físicos, entre outros, como “um conjunto de atividades da palavra e da escrita em que se ligam o trabalho de si sobre si e a comunicação como o outro, que são práticas ao mesmo tempo individuais e sociais.” (PORTOCARRERO, 2007).

Há uma tentativa de debate sobre os temas trabalhados, havendo uma preocupação em fazer o aluno perceber a importância de se conhecer mais sobre esse assunto e o que este se interliga com sua própria vida.

Foram realizadas algumas atividades, ministradas por nós e pelas professoras, ao nosso pedido, durante um período de dois meses (maio e junho), quinzenalmente, de modo que pudéssemos ter elementos de observação e análise.

A faixa etária das crianças aqui envolvidas é de seis/sete anos para primeira série, e nove/dez anos para quarta série e assim procuramos escolher atividades (de produção textual, de ilustrações a partir de músicas e histórias, ilustrações como representação de sentimentos, entre tantas outras) que não diferissem daquelas já propostas pelas professoras das respectivas salas e não destoassem dos trabalhos costumeiros.

Procuramos ao máximo não interferir no cotidiano escolar vivenciado pelas crianças, nos fazendo os mais invisíveis possíveis, ainda que saibamos que nossa presença em sala já era, por si só, um diferenciador, pelo fato deles não conseguirem desvincular nossa imagem do cargo que ocupamos atualmente na escola, de

coordenadora pedagógica, símbolo de uma hierarquia escolar, bem como de nossa dificuldade em fazer o processo inverso.

Para melhor compreensão de como foram realizadas as atividades, estas receberam uma nota explicativa inicial, esclarecendo como a mesma foi desenvolvida, antes da descrição de sua realização em cada uma das respectivas salas.

4.2 – AS ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS

ATIVIDADE I: PRODUÇÃO DE TEXTO

DATA DE REALIZAÇÃO: SEMANA DE 01 A 05 DE MAIO DE 2007.

- A atividade consistiu em produzir um texto onde as crianças pudessem se apresentar a um interlocutor, ainda que imaginário. Imaginando estar se apresentando a alguém, deveriam pensar em detalhes sobre sua vida, detalhes que acreditassem ser importantes para definir sua identidade, que gostariam que o outro conhecesse.
- Pretendemos com tal atividade a possibilidade de observarmos o quanto as crianças conhecem de si mesmas e o quanto a imagem que criam de si são o reflexo de como os outros as vêem, ainda que esta percepção possa se dar de forma inconsciente.

4ª SÉRIE D – PROFª. MÁRCIA DURAN

Os alunos demonstraram-se formais com nossa presença em sala, ainda que já conhecida, apesar de mostrarem-se bem mais tranquilos do que o costumeiro, somente um ou outro murmúrio entre sorrisos.

Primeira atividade em sala: a formalidade está presente



A professora reforçou o pedido para que todos se comportassem e realizassem a produção que seria trabalhada e após este velado aviso, acompanhado de um significativo olhar, a classe silenciou-se por completo. Porém, conforme as explicações eram dadas sobre a atividade que iríamos realizar, o silêncio era substituído por comentários das crianças.

Após as necessárias explicações sobre o que consistia a atividade, sem muitas delongas nestas para não haver influência nossa sobre suas palavras, todos se debruçaram sobre suas carteiras e postaram-se a escrever.

Cada parágrafo que compunham era acompanhado por um ou outro comentário dos alunos que queriam, a todo instante, dizer em voz alta o que haviam escrito. Cada um desses comentários, que não eram muitos, era acompanhado do olhar disciplinador da professora, contendo sua reprovação. Esta procurava a todo instante contê-los, pois demonstrava a preocupação em manter a imagem de “alunos bem comportados”.

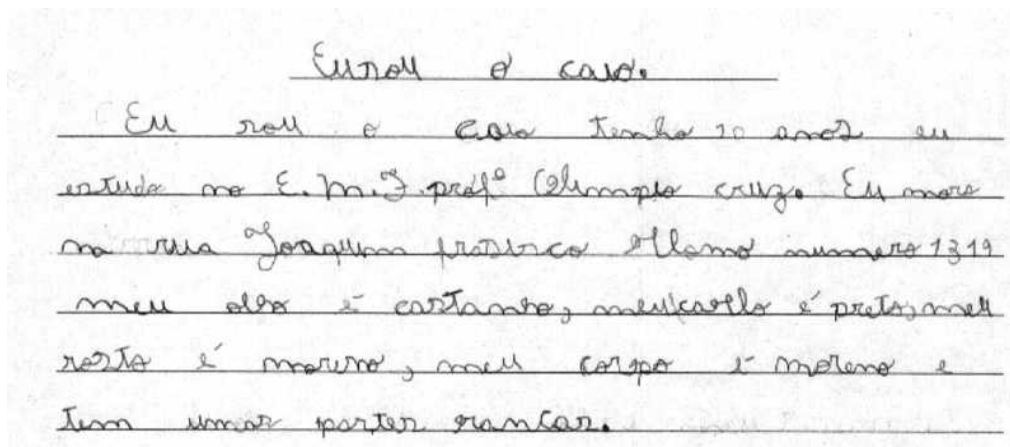
A classe apresenta suas carteiras divididas em duplas, com a justificativa de oportunizar que as crianças aprendam com os que possuem maior “conhecimento”, sendo a sala de aula diferenciada de quase todas as outras, que se apresentam da forma de tradicionais fileiras unitárias. Porém, eles não se misturam, permitindo uma visão perfeita de todos e cada um em particular.

Apesar de ser uma sala conhecidamente agitada, as crianças, em grande parte das vezes, mantiveram-se em geral, silenciados, apesar dos comentários de alguns.



Um aluno ficou o tempo todo deitado sobre a carteira, dizendo estar muito cansado para escrever ou desenhar.

Quando questionado o motivo de seu cansaço, a explicação recebida foi que havia soltado pipa o dia todo. Todo instante a professora chamou-lhe a atenção para que produzisse algo escrito e, para demonstrar que não via grande importância em realizar a atividade, já que não haveria vantagens em fazer ou não, o resultado de sua produção forçada foi:



Eu sou o Caio.

Eu sou o Caio tenho 10 anos eu estudo na E.M.E.F. prof. Olímpio Cruz. Eu moro na rua Joaquim Francisco Belomo número 1319 meu olho é castanho, meu cabelo é preto, meu rosto é moreno, meu corpo é moreno e tem umas partes brancas.

Aluno C. – 10 anos²⁵

Enquanto realizavam a atividade, passávamos entre as carteiras e líamos alguns trechos da produção. No geral, eles se descreviam fisicamente e colocavam informações que acreditavam necessárias para que o leitor de seus textos os conhecesse melhor, como preferências alimentares e musicais, medos, desejos e sonhos. Percebe-se que possuem uma clara idéia de quem são e dos fatos marcantes que vivenciaram e que os tornam ser as pessoas que são, como nos mostra alguns trechos das produções textuais a seguir:

²⁵ “Eu sou o Caio, tenho 10 anos e estudo na EMEF Prof. Olímpio Cruz. Eu moro na rua Joaquim Francisco Belomo, número 1319. Meu olho é castanho, meu cabelo é preto, meu rosto é moreno, meu corpo é moreno e tem umas partes brancas.”

Até hoje tem uma lembrança que eu nunca esqueço é de quando eu vi
minha mãe pela primeira e única vez na vida. Minha mãe não mora aqui,
mas do outro lado do mundo, no Japão, eu também tenho lembranças
de todos meus colegas, e eu sonho que gostaria de ir para o Japão quando
eu me casar não para lá viver e ter minha família.

Aluno O. -10 anos²⁶

Quando minha mãe briga comigo sem eu
ter feito nada de errado e quando minha
mãe briga comigo sem eu
ter feito nada.

Aluna B. - 10 anos²⁷

Quando eu cesso o meu sonho é ser
médica eu modelo para isso eu preciso
de magreza um pouco porque eu me
sinto muito gorda. Esse sonho nunca vai
realizar da minha cabeça.

Aluna Br. - 10 anos²⁸

²⁶ “Até hoje tem uma lembrança que eu nunca esqueço é de quando eu vi minha mãe pela primeira e única vez. Minha mãe não mora aqui, mora do outro lado do mundo, no Japão, eu também tenho lembrança de todos meus colegas e eu sonho que gostaria de ir para o Japão. Quando eu me casar, vou para lá viver e ter minha família.”

²⁷ “Tenho muita raiva quando a professora briga comigo sem eu ter feito nada de errado e quando minha mãe briga comigo sem eu ter feito nada.”

De entre os meus sonhos naminho esse, mas um
sonho e ser um piloto de carro de corrida
profissional ou um medico ou talvez um arqui-
teta mas enquanto eu não crescer
esses sonhos só vão ficar na imaginação.
Mas quando eu crescer eu vou poder ser quem

eu quiser posso ser um bombeiro posso ser um navegador ou
um astronauta ou também um piloto de avião ou um
artista de televisão eu posso ser tudo e ao mesmo tempo
ser criança

Aluno L. – 9 anos²⁹

Eu sou um paquinho chato

Mas eu nasci assim até
eu assim por muito tempo até
até eu passo de permissionar.

Aluna N. – 9 anos³⁰

²⁸ “Quando eu crescer o meu sonho é ser médica ou modelo, para isso eu preciso emagrecer um pouco porque eu me sinto muito gorda. Esse sonho nunca vai sair da minha cabeça.”

²⁹ “Mas o meu sonho é ser piloto de carro de corrida profissional ou um médico ou talvez um arquiteto. Mas enquanto eu não crescer esses sonhos só vão ficar na imaginação. Mas quando eu crescer eu vou poder ser quem eu quiser: posso ser bombeiro ou navegador ou um astronauta ou um piloto de avião ou um artista de televisão. Eu posso ser tudo e ao mesmo tempo ser criança.”

A noção de que ainda são crianças e podem fazer escolhas sobre o futuro é clara na fala de alguns deles. A idéia de justiça, e ainda mais, injustiças por serem punidos por algo que não consideram errado também é presente.

Na maioria das produções encontramos escritos referentes ao que pensam ou esperam ser um bom futuro, e interessante é perceber que, alguns escreveram esperar “ter um bom futuro”, sem que isso fosse precedido de qualquer explicação maior do que viria significar isso. Quando a professora lhes questionou o que ter um bom futuro significava, eles escreveram a respeito das profissões que julgavam torná-lo uma pessoa mais famosa, que chamasse mais a atenção do que as outras pessoas, carreiras que iriam torná-los ricos e assim “melhores” que outros.

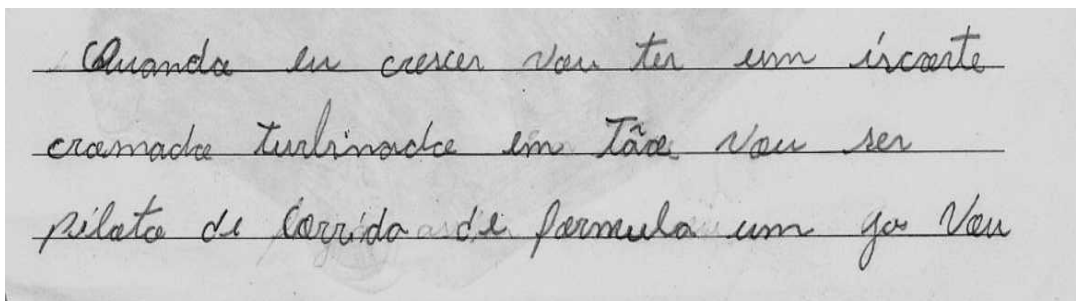
Nenhuma criança apresentou uma idéia de futuro que fosse diferente de ser rico ou famoso, fazer um bom casamento e ter filhos. “Grandes” profissões também foram lembradas.

dizer para fazer todo mundo amigão, o meu sonho é de ser uma pessoa que tenha um grande futuro. Neste grande futuro eu queria ser Bilionário e com a metade desse meu dinheiro eu iria dar para as

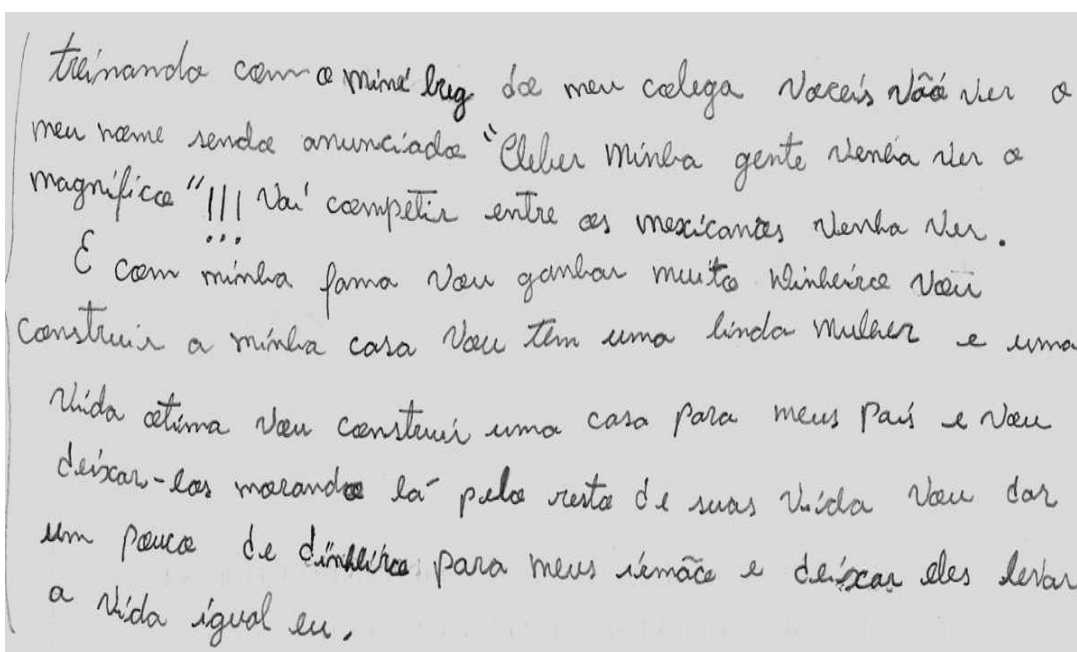
pessoas necessitadas para elas terem um futuro mas não igual ao meu mas talvez um dia elas poderiam chegar lá aqui e lá é o meu sonho

³⁰ “Eu sou um pouquinho chata. Mas eu nasci assim e vou ser assim por minha vida inteira até eu parar de funcionar.”

Aluno Ab. - 10 anos³¹



Quando eu crescer vou ter um scort
cromado turbinado em Tãe vou ser
piloto de corrida de fórmula um go Vou



treinando com o mini bug do meu colega. Vocês vão ver o
meu nome sendo anunciado "Cleber minha gente venha ver o
magnifico"!!! Vai competir entre os mexicanos venha ver.
E com minha fama vou ganhar muito dinheiro Vou
construir a minha casa Vou ter uma linda mulher e uma
vida ótima Vou construir uma casa para meus pais e Vou
deixar-los morando lá pelo resto de suas vidas Vou dar
um pouco de dinheiro para meus irmãos e deixar eles levar
a vida igual eu.

Aluno Cl. - 10 anos³²

³¹ "O meu sonho é de ser uma pessoa que tenha um grande futuro. Neste grande futuro eu queria ser bilionário e com a metade desse meu dinheiro eu iria dar para as pessoas necessitadas para elas terem um futuro, mas não igual ao meu, mas talvez um dia elas poderiam chegar até aqui. Esse é meu sonho."

³² "Quando eu crescer vou ter um Scort cromado turbinado, então, vou ser piloto de corrida de fórmula I. Já vou treinando com o mini bug do meu colega. Vocês vão ver o meu nome sendo anunciado: 'Cleber, minha gente, venha ver, o magnifico!!! Vai competir entre os mexicanos, venha ver.' E com minha fama vou ganhar muito dinheiro, vou construir minha casa, vou ter uma linda mulher e uma vida ótima. Vou construir uma casa para meus pais e vou deixá-los morando lá para o resto das suas vidas. Vou dar um pouco de dinheiro para meus irmãos e deixar eles levarem uma vida igual a minha."

1ª SÉRIE D – PROFª. MARÁISA

As crianças estavam bem agitadas com “a nova professora” que estaria com eles durante a realização da atividade. Não fizeram a diferenciação do cargo de coordenadora e professora, como as quartas séries, talvez por ainda serem pequenos (a idade geral dos alunos é de seis anos) e iniciarem agora sua inserção nesta instituição disciplinar que tem métodos e cotidianos diferentes do que estavam acostumados.

A explicação sobre a atividade precisou ser um pouco mais detalhada, já que ainda são menores e não compreenderam somente com sua leitura. Assim, explicamos que, para que outros nos conhecessem a fundo, era preciso se apresentar. As crianças puderam perceber que era preciso falar mais do que somente seu nome para que outro – o leitor, neste caso, pudesse conhecê-los melhor.

Os alunos conversavam o tempo todo entre eles (o fato de sentarem-se em duplas viabiliza o diálogo), comentando o que escreviam em voz alta, e se empolgavam. A professora estava tranqüila, não se importando muito com a “bagunça”, e só chamava a atenção quando algum mais afoito ameaçava sair de seu lugar.

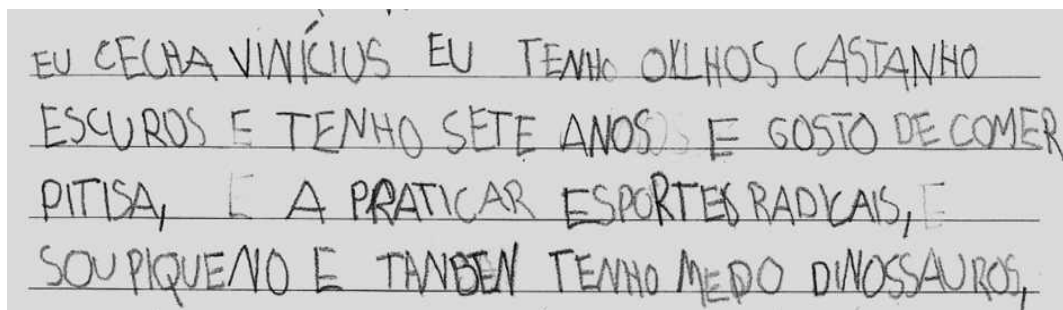
Mesmo recebendo essa chamada de atenção, eles levantavam do seu lugar e andavam pela sala, sob qualquer justificativa, seja para pegar um lápis da caixinha da professora (os que lá se encontravam, conversavam fervorosamente), pegar uma borracha emprestada ou mesmo “resolver um negócio aqui”. Se a professora não os mandasse voltar, lá ficariam conversando pelo resto do dia e se esqueceriam da atividade. A idéia de controle do lugar pela instituição escolar parece não ter importância para eles, mas não para a docente.

A professora explicou-nos que sua preocupação em sentá-los em dupla foi um facilitador encontrado para o trabalho com alfabetização, uma vez que cada criança tem como companheiro uma outra que apresenta um nível de escrita mais avançado.

Assim, nenhuma dupla está acompanhada acidentalmente, mas todas foram pensadas antecipadamente para um fim próprio, o de se ajudarem mutuamente. Percebemos novamente a presença da importância de ocupar um lugar, lugar este de cada criança sendo sempre reforçado, uma vez que é uma forma de controle, por parte da professora, de cada um de seus alunos.

Ao contrário do que foi feito na sala de quarta série, onde pudemos deixar que escrevessem sozinhos, aqui a escrita precisou ser acompanhada e recuperada, já que muitos ainda não estão alfabetizados. Tive muita ajuda da professora neste momento. Andávamos pelos corredores da sala, olhando folha por folha e recuperando o texto junto à criança, quando este não apresentava o nível alfabético de escrita. Perguntávamos o que queria dizer e escrevíamos em cima do que eles realmente tinham escrito.

Ao contrário do que prevíamos, por acreditar que a capacidade de abstração deles fosse menor, em sua maioria os alunos conseguiram se enxergar para além da cor dos olhos e cabelos. Descreveram fatos e situações que os deixassem tristes ou felizes, com raiva ou com medo.



EU CHAMA VINÍCIUS EU TENHO OLHOS CASTANHO
ESCUROS E TENHO SETE ANOS E GOSTO DE COMER
PITISA, E A PRATICAR ESPORTES RADICAIS, E
SOU PIQUENO E TAMBEM TENHO MEDO DINOSSAUROS.

Aluno V. – 7 anos³³ - ainda que ele não pratique esportes radicais

EU FICO IRRITADA QUÁ DO AMIA MÃE ME XAMA PRA TOMA BÃNHO
NO CACHORRO QUE XAMA PITOCO E A LULU QUE É MIA CAPE
LINHA ELA LATE MUITO E ME DEIXA IRRITADA E NÃO DE
CHA EU TURMO E GOSTO DE CO ME DOCE E BÃO BÃO

EU E TENHO MEDO QUÁ DO EU ASITO FI ME DO FÁ TAMA
MOTO QUERA ELE BOTA FOGO DAMO FÁ TAMA MOTO QUE
RO E ASOTADOR.

Aluna R. – 6 anos³⁴

³³ “Eu me chamo Vinícius e tenho olhos castanhos escuros e tenho sete anos e gosto de comer pizza, a praticas esportes radicais. Sou pequeno e também tenho medo de dinossauros.”

³⁴ “Eu fico irritada quando a minha mãe me chama pra dar banho no cachorro que se chama Pitoco e a Lulu que é a minha cadelinha. Ela late muito e me deixa irritada e não deixa eu dormir. Eu gosto de comer doce e bombom. Eu tenho medo quando eu assisto filme do Motoqueiro Fantasma Ele solta fogo da moto fantasma. O Motoqueiro Fantasma é assustador.”

MEUS OLHOS É PRETO
EU TENHO SEIS ANOS
EU SOU MORENO EU SOU
MAGRO, EU GOSTO DE
BRINCAR TEM VEZ QUE
EU GOSTO DE BRINCAR
COM MEOS AMIGOS
NA RUA JOGANDO BOLA
EU GOSTO DE CHUPAR
BALA E GOSTO DE
SAIR NA FEIRA PARA
COMPRAR BRINQUEDO

Aluno Ra. – seis anos³⁵

1ª SÉRIE E – PROFª. SABRINA

Nesta sala os alunos apresentaram-se bem mais tranqüilos e até mesmo um tanto quanto envergonhados com nossa presença e a da câmera fotográfica. Mais do que qualquer outra sala visitada, a professora desta apresenta um controle total sobre seus alunos, seus corpos, suas falas, seus gestos. Chamou-nos a atenção o fato de que as crianças pediam licença à professora para poderem falar e esperavam que ela permitisse que o fizessem. Por serem pequenos, já internalizaram as regras da professora, e esta não precisava lhes chamar a atenção o tempo todo.

A grande maioria da sala já se encontra alfabetizada, apesar do pouco tempo de aula, mas ainda assim a atividade a ser realizada precisou de



³⁵ “Meus olhos são pretos e eu tenho seis anos. Eu sou moreno, eu sou magro, eu gosto de brincar. Tem vez que eu gosto de brincar com os meus amigos na rua jogando bola. Eu gosto de chupar bala e gosto de sair na feira para comprar brinquedo.”

maiores explicações. Pedimos que imaginassem que estariam se apresentando a algum interlocutor de seus textos, no caso, um leitor imaginário.

Enquanto eles escreviam suas produções, passávamos pelas carteiras procurando sanar dúvidas e ajudar nas escritas, mas a grande maioria, num primeiro momento, se retraía quanto a nossa aproximação. Porém, aos poucos foram se soltando e até mesmo pedindo ajuda em alguma palavra que não conseguiam escrever.

Quando começavam a falar entre si, logo a professora lhes chamava a atenção, lembrando-lhes da conversa inicial que tiveram, antes de nossa presença em sala, de que deveriam se comportar. Mesmo assim, uma ou outra criança não se importava muito e continuava a falar, só tomando o cuidado de diminuir seu tom de voz, demonstrando sua resistência às ordens disciplinares da professora.

A professora, em momento algum, saiu do fundo da sala e ficou apenas observando a atividade ser realizada. Somente quando as crianças se encontravam em dúvidas quanto ao que escrever, a docente lembrava e dava dicas do que mais poderiam dizer sobre si mesmos, o que, de certa forma, acabou tornando as produções bem parecidas umas com as outras.

O aspecto físico foi elemento marcante nas descrições, apresentando preocupação com a cor de pele, olhos e cabelos. Alguns se descrevem já com os critérios rigorosos do padrão de beleza da sociedade, se auto nomeando “gordinha”, “alta”, “grande”, “organizada”, entre outros.

TENHO OLHOS CASTANHOS E O CABELO É PRETO EU SOU GORDINHA E EU SOU

GRANDE E ADORO COMER ARROZ E FEIJÃO E MACARRÃO E O MEU SALGADO É

COXINHA E EU ADORO IR NA CIDADE EU GOSTO DE VIR PARA A ESCOLA

EU TENHO CABELO CURTINHO EU SOU BRANQUINHA SÓ UM POQUINHO

MORENINHA.

Aluna Th. – seis anos³⁶

EU TENHO CABELO CURTINHO

EU SOU MORENO

EU TENHO MEDO DE LEÃO

Aluno P. J. – seis anos³⁷

NÃO SOU MORENO NEM BRANCO SOU PARDO TENHO OLHOS CASTANHOS

CABELOS LOIROS MEU PRATO PREFERIDO É MACARRÃO E GILÓ E COCO DE F

UVA MINHA COR PREFERIDA É PRETO DE PÃO MEU ODEIO MORRER

NÃO SOU GORDO NEM MAGRO TENHO 7 ANOS SOU BEM ALTO

Aluno Vi. – sete anos³⁸

³⁶ “Tenho os olhos castanhos e o cabelo é preto. Sou gordinha e sou grande e adoro comer arroz, feijão e macarrão e o salgado é coxinha. Eu adoro ir à cidade, eu gosto de vir para a escola. Eu tenho cabelo cortinho, eu sou branquinha, só um pouco moreninha.”

³⁷ “Eu tenho cabelo cortinho. Eu sou moreno. Eu tenho medo de leão.”

E ME CHAMO LETICIA MEU OLHO MUDA DE COR EU SOU
 MAGRA MAS MUITO MUITO MAGRA DÁ ATÉ PARA
 VER OS MEUS OSSINHOS EU GOSTO DE UMA BOVA
 MACARRONADA E ARROZ E FEIJÃO E BATATINHA
 ÁGUA EU TENHO O CABELO PRETO E SOU BRANCA
 IGUAL UMA FOLHA BRANCA EU SOU ALTA EU SOU
 ORGANIZADA TENHO 7 ANOS. TENHO MEDO DE
 MORCEGO E LAGARTIXA E COBRA E ARANHA
 NÃO SOU GULOSA E TAMBÉM NÃO SOU TEIMOSA E TAMBÉM SOU
 BEM QUETINHA E TAMBÉM TENHO MEDO DE CIGARILHA -

Aluna Lê. – 7 anos³⁹

4ª E – PROFª. ARIANE

A professora, antes do início da atividade, saiu da sala, pois estava passando mal por causa da gravidez avançada, não sem deixar um claro aviso de que deveriam se comportar bem, o que quer que isso significasse.

Assim, a classe acabou ficando um pouco mais a vontade sem a presença daquela que significaria a obrigação de “boa conduta”. Porém, sua ausência não perturbou o desenrolar da atividade que, apesar da fama de mau comportamento da classe, fama essa já conhecida por todos na escola, apresentou-se bem participativa durante a realização da atividade.

³⁸ “Não sou moreno nem branco, sou pardo. Tenho olhos castanhos, cabelo loiro. Meu preto predileto é macarrão e jiló, suco de uva. Minha cor preferida é preta, tenho medo de morrer. Não sou gordo nem magro, tenho sete anos, sou bem alto.”

³⁹ “Eu me chamo Letícia, meu olho muda de cor. Eu sou magra, mas muito, muito magra, dá até pra ver os meus ossinhos. Eu gosto de uma boa macarronada e arroz e feijão e batatinha. Eu tenho cabelo preto e sou branca igual uma folha branca. Eu sou alta e sou organizada. Tenho sete anos. Tenho medo de morcego e lagartixa e cobra e aranha. Não sou gulosa e também não sou teimosa e também sou bem quietinha.”



Primeiro contato com a sala.

Até mesmo aqueles alunos que, pela reclamação da professora, nada faziam cotidianamente, se propuseram a escrever sua produção de texto, talvez pelo fato de falarem sobre algo que mais conhecem e interessam: eles mesmos.

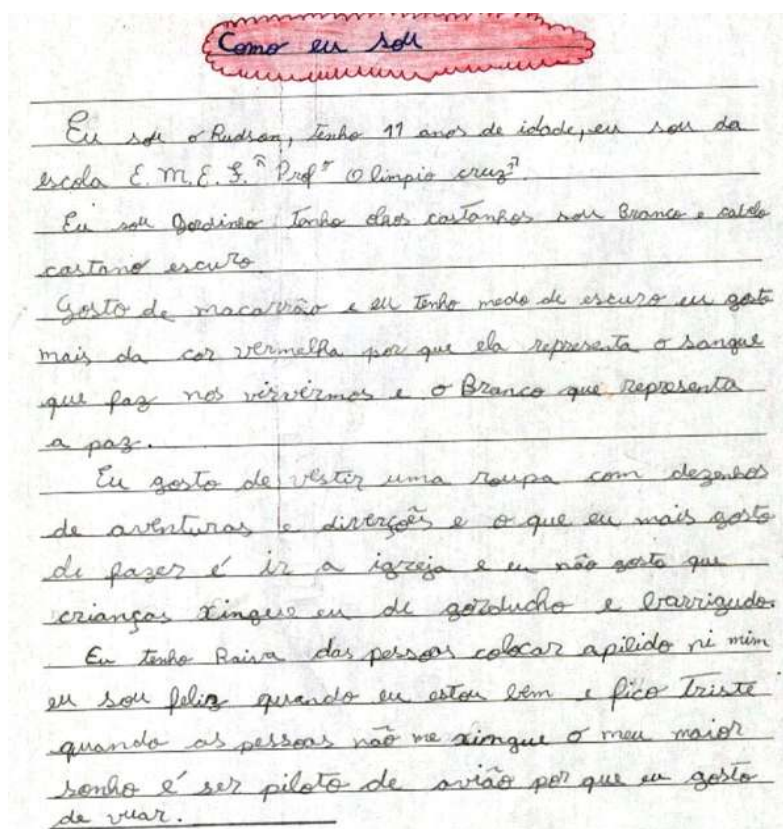
A classe apresenta em si mesma todas as características de uma instituição disciplinadora. Todas as carteiras são enfileiradas, uma atrás da outra e, em momento algum, nenhuma das crianças procuraram sair de seu lugar. Porém, as crianças falavam o tempo todo expondo o que escreviam umas para as outras.

Não foi preciso muita explicação da atividade para que eles pudessem realizá-la. Todos leram calmamente e foram logo escrevendo, apesar de pararem, de vez em quando, para comentarem sobre o que escreviam aos colegas vizinhos. Percebeu-se uma clara necessidade de mostrar aos outros suas opiniões acerca deles mesmo, chegando, algumas vezes, a falarem todos juntos.

Nesta sala há um aluno (Ru.) que apresenta “problemas de comportamento”. Esse termo sempre se apresentará com aspas, uma vez que compreendemos a escola como uma instituição disciplinadora, onde forma-se um tipo de saber sobre o indivíduo que permite situá-lo em relação aos demais: o problemático, o indisciplinado, o bagunceiro, classificação esta que possibilita uma ação punitiva e normalizadora.

A professora sempre leva tal aluno à diretoria por se negar a fazer as atividades, quando não é porque bateu em alguém. Ele é muito violento, às vezes batendo em outras crianças pelo simples fato de terem olhado para ele.

Porém, durante a realização da atividade, apesar de ficar comentando sobre tudo o que seus colegas falavam, rindo dos outros e colocando apelidos nos colegas de classe, em nenhum momento sequer saiu do seu lugar. Também nesta atividade ele não demonstrou grandes interesses e ainda que tivesse pegado a folha para a produção, esta só foi realizada após grandes pedidos. Apesar de demonstrar todas as resistências, sua produção não apresentou nada que qualquer outra criança escrevesse também:



Como eu sou

Eu sou o Rudson, tenho 11 anos de idade, eu sou da escola E.M.E.F. Prof. Olimpio Cruz.

Eu sou gordinho, tenho dois castanhos nos olhos e cabelo castanho escuro.

Gosto de macarrão e eu tenho medo de escuro, eu gosto mais da cor vermelha porque ela representa o sangue que nós vivemos e o Branco que representa a paz.

Eu gosto de vestir uma roupa com desenhos de aventuras e diversões e o que eu mais gosto de fazer é ir à igreja e eu não gosto que crianças xinguem eu de gorducho e barrigudo.

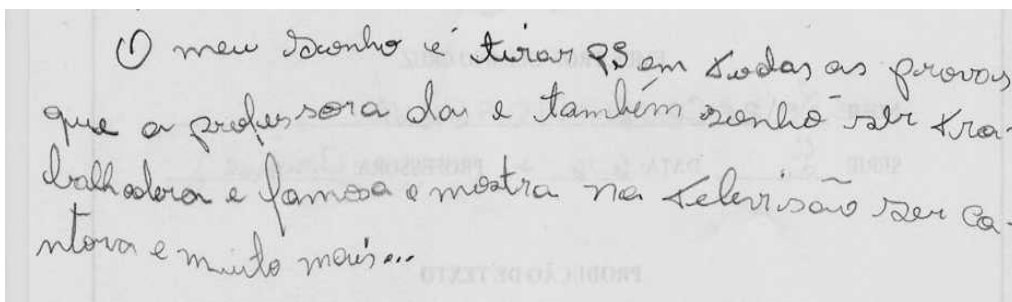
Eu tenho Raiva das pessoas colocarem apelido em mim, eu sou feliz quando eu estou bem e fico triste quando as pessoas não me xingam o meu maior sonho é ser piloto de avião por que eu gosto de voar.

Aluno Ru. – 11 anos⁴⁰

⁴⁰ “Eu sou o Rudson, tenho onze anos de idade e sou da EMEF Prof. Olimpio Cruz. Eu sou gordinho, tenho olhos castanhos, sou branco e cabelo castanho escuro. Gosto de macarrão e tenho medo de escuro. Eu gosto mais da cor vermelha porque ela representa o sangue que nós vivemos e o branco que representa a paz. Eu gosto de vestir uma roupa com desenhos de aventuras e diversões e o que eu mais gosto de fazer é ir na igreja e eu não gosto que crianças xinguem eu de gorducho e barrigudo. Eu tenho

Diante da nossa afirmação de que semelhante atividade havia sido realizada numa sala de primeira série, uma das respostas foi “Nos temos mais coisas a dizer de nós mesmos, somos mais velhos, vivemos mais”, mostrando-nos que a idéia de se conhecerem está relacionada a tempo de vida vivido.

Ainda que não tenha havido interferência de alguém, todos se preocuparam em colocar o que pretendia ser quando se tornassem adultos, em especial, ao que se referia à profissão, escolha esta que trás, carregada em si, suas vivências e relações cotidianas. Também demonstram preocupação com suas notas na escola e o que é considerado como bom aluno.



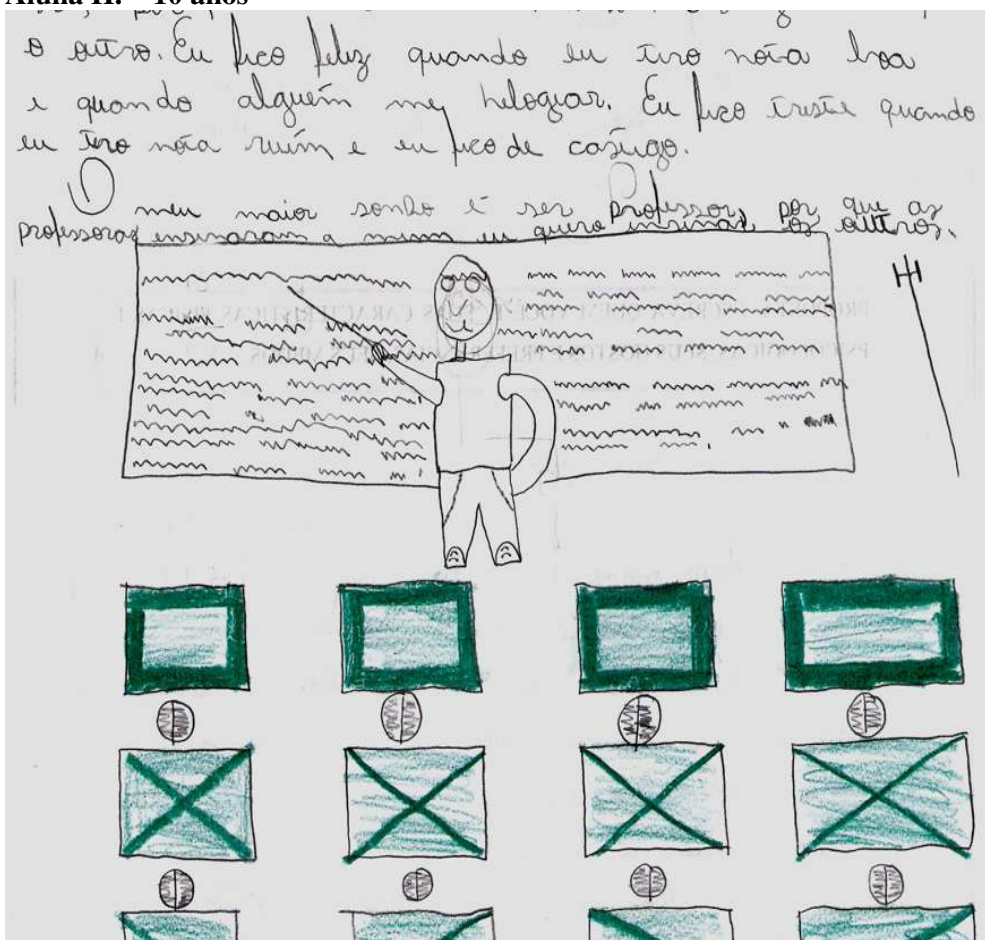
Aluna J. – 10 anos⁴¹

raiva das pessoas colocarem apelidos em mim. Eu sou feliz quando estou bem e fico triste quando as pessoas me xingam. O meu maior sonho é ser piloto de avião porque eu gosto de voar.”

⁴¹ “O meu sonho é tirar OS (Plenamente Satisfatório) em todas as provas que a professora dá e também sonho ser trabalhadora e famosa e mostrar na televisão. Ser cantora e muito mais...”

Meu maior sonho é ser uma cantora profissional, porque eu tenho uma voz maravilhosa só que tenho que não ter vergonha porque toda cantora fica na frente de muitas pessoas e também acho que devo ser cantora porque tenho muitas músicas boas, legais, criativas em casa, tenho só para crianças que é uma das músicas que eu mais gosto.

Aluna H. – 10 anos⁴²

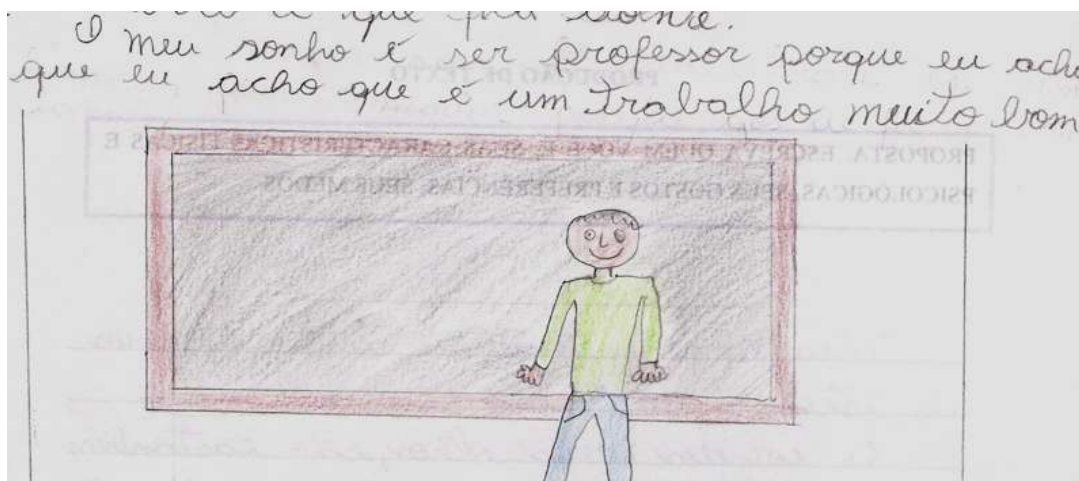


Aluno Br. – 11 anos⁴³

⁴² “Meu maior sonho é ser uma cantora profissional, porque eu tenho uma voz maravilhosa só que tenho que não ter vergonha, porque toda cantora fica na frente de muitas pessoas e também acho que devo ser cantora porque tenho muitas músicas boas, legais, criativas em casa, tenho ‘Só para crianças’ que é uma das músicas que eu mais gosto.”

O meu sonho quando crescer é ser jogador de futebol, porque é um esporte bem para todos.

Aluno He. – 10 anos⁴⁴

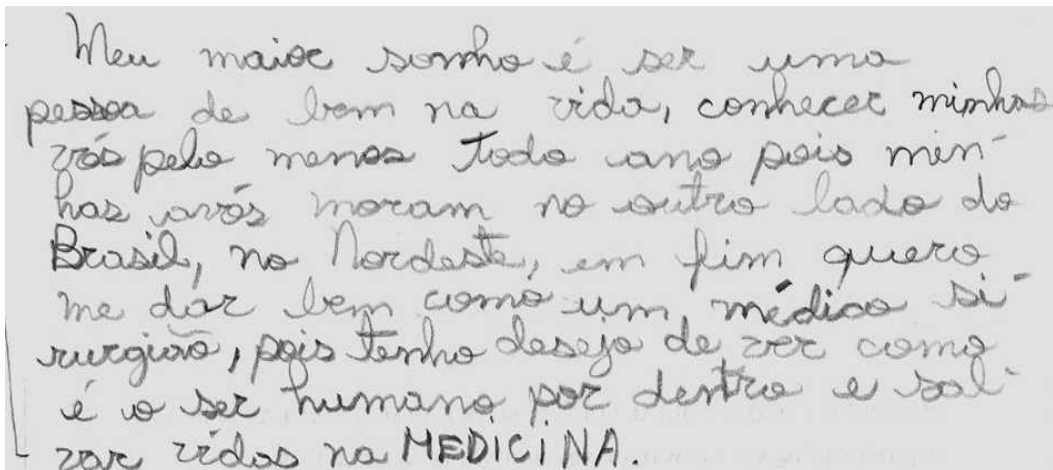


Aluno M. – 10 anos⁴⁵

⁴³ “Fico feliz quando tiro nota boa e quando alguém me elogia. Eu fico triste quando tiro nota ruim e quando fico de castigo. O meu maior sonho é ser professor porque as professoras ensinaram a mim e eu quero ensinar os outros.”

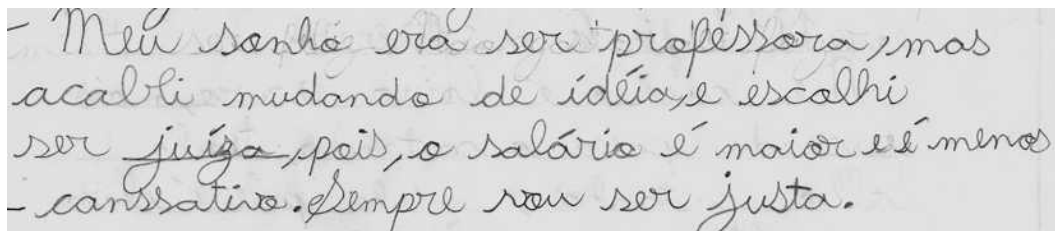
⁴⁴ “O meu sonho quando crescer é ser jogador de futebol, porque é um esporte bem para todos.”

⁴⁵ “O meu sonho é ser professor porque eu acho que é um trabalho muito bom.”



Meu maior sonho é ser uma
pessoa de bem na vida, conhecer minhas
avós pelo menos todo ano pois min-
has avós moram no outro lado do
Brasil, no Nordeste, em fim quero
me dar bem como um médico cir-
urgião, pois tenho desejo de ver como
é o ser humano por dentro e sal-
var vidas na MEDICINA.

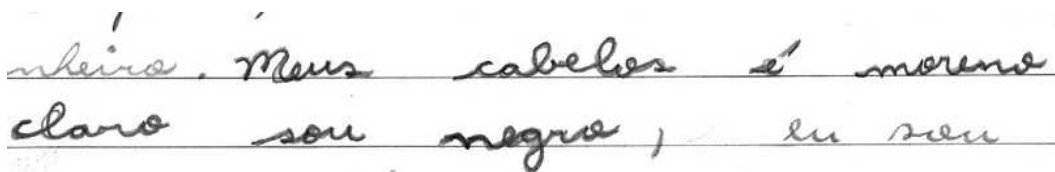
Aluno Lu. – 10 anos⁴⁶



Meu sonho era ser professora, mas
acabei mudando de idéia e escolhi
ser juíza, pois o salário é maior e é menos
cansativo. Sempre vou ser justa.

Aluna Nat. – 10 anos⁴⁷

Um único aluno apresentou-se como sendo negro, entre todas as salas trabalhadas, num total de 120 crianças. Mesmo aquelas que poderiam ser consideradas negras, classificavam-se como morenos ou pardos, classificação esta aprendida desde cedo.



meu. Meus cabelos é moreno
claro sou negro, eu sou

Aluno Cr. – 10 anos⁴⁸

⁴⁶ “Meu maior sonho é ser uma pessoa de bem na vida, conhecer minhas avós pelo menos todo ano, pois minhas avós moram do outro lado do Brasil, no Nordeste. Enfim, quero me dar bem como um médico cirurgião, pois tenho desejo de ver como é o ser humano por dentro e salvar vidas na medicina.” Ele foi o

⁴⁷ “Meu sonho era ser professora, mas acabei mudando de idéia e escolhi ser juíza, pois o salário é maior e é menos cansativo. Sempre vou ser justa.” – OBS: esta aluna é filha de uma professora da escola.

⁴⁸ “meu cabelo é moreno claro, sou negro.”

ATIVIDADE II: ILUSTRAÇÃO A PARTIR DE UM ESPELHO

DATA DE REALIZAÇÃO: SEMANA DE 15 A 19 DE MAIO DE 2007.

- A atividade realizou-se a partir da observação individual de todos em frente a um espelho. Deveriam prestar atenção a todos os detalhes. Em seguida, foi pedido que todos fechassem seus olhos e refletissem sobre seus defeitos e qualidades. Assim, as crianças deveriam desenhar-se, mas não do modo convencional, mas enfatizando de forma ampliada suas maiores qualidades, chamando a atenção sobre elas, e minimizando os aspectos físicos que representassem seus piores defeitos. Em cada um desses momentos foi pedido que escrevessem uma nota explicativa do lado de cada uma das partes modificadas.
- Nosso objetivo, com esta atividade de pintura, foi perceber o que as crianças compreendiam como sendo ‘defeito’ e ‘qualidade’ e como conseguiam enxergar a si mesmos dentro de tais parâmetros. Uma vez tendo definido o que é defeito e qualidade, tem-se também uma noção do que compreendem como ‘certo’ e ‘errado’, ‘normalidade’ e ‘anormalidade’.

4ª SÉRIE E – PROFª. ARIANE

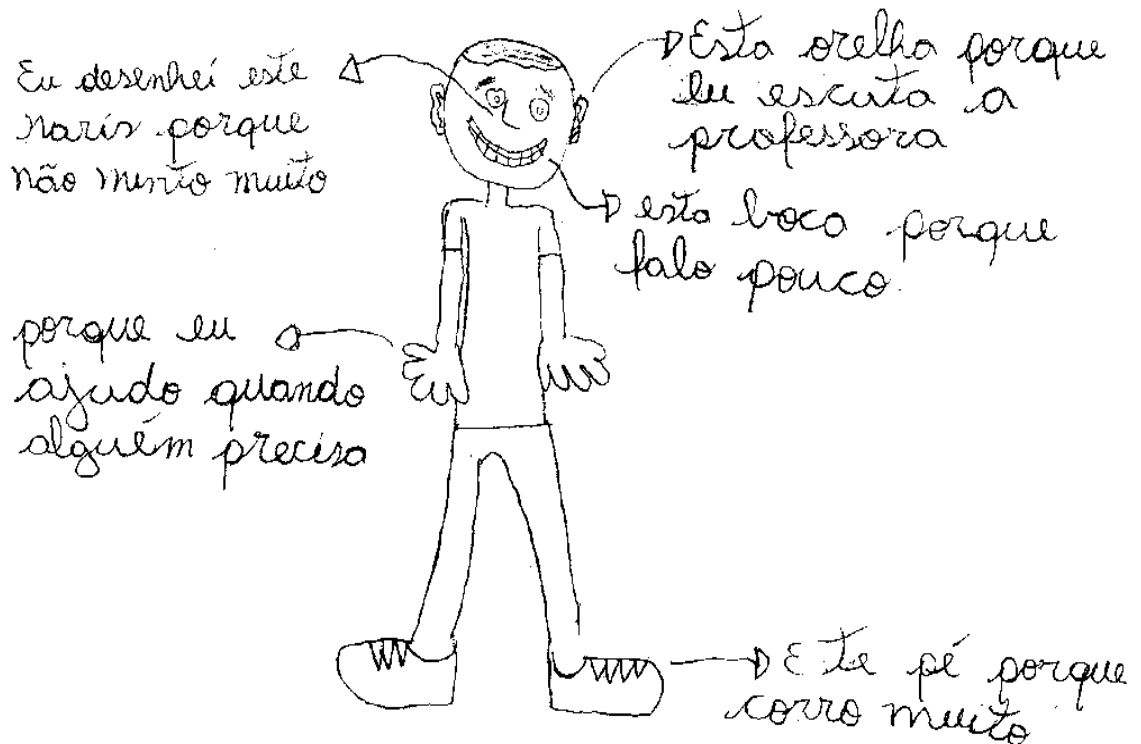
Sala em expectativa de qual seria a atividade do dia. A vergonha em se olharem no espelho diante do restante da sala foi geral. A grande maioria mal se olhava, voltando logo para sua carteira e colocando as mãos no rosto. Claro que isso não foi feito de forma calma, mas faziam comentários, rindo uns dos outros. O aluno “problemático” estava calmo e fez a atividade de forma tranquila, participando das brincadeiras sem machucar ninguém, o que normalmente ocorre.

Ao ser pedido para que se concentrassem para focar seus defeitos e qualidades, outra dificuldade. Alguns abriam os olhos constantemente para vigiar se outros mantinham os mesmos fechados, uma necessidade de perceber se outro o observava quando estivessem com os olhos cerrados.



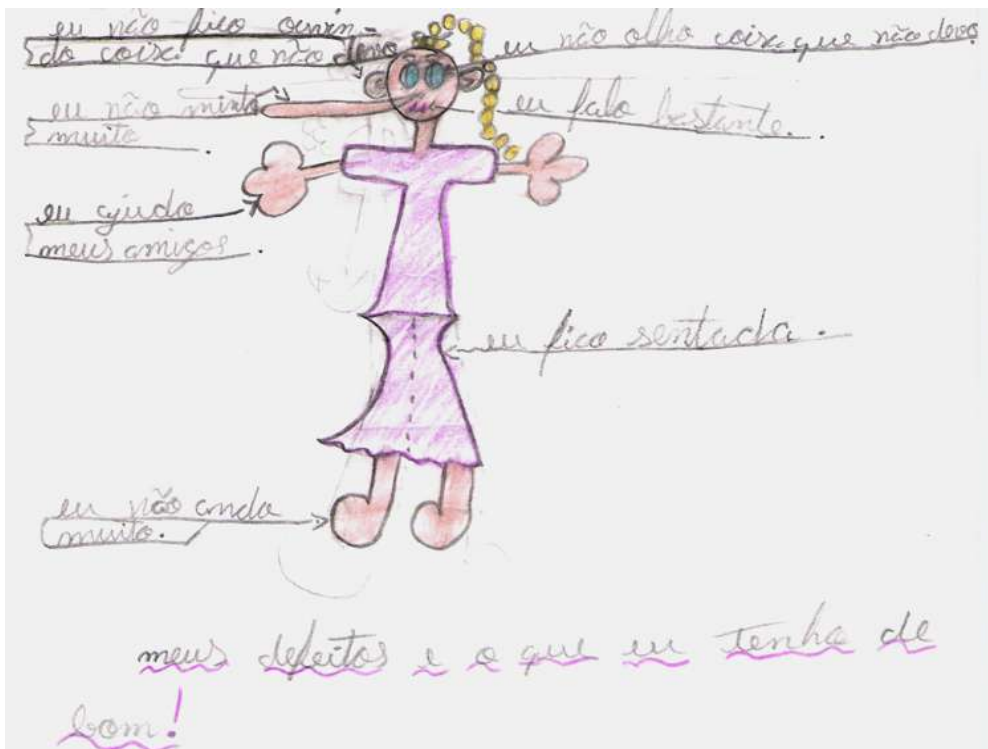
O poder do olhar ou o olhar do poder.

Começaram a desenharem-se num clima de descontração e conversa. Logo todos riam um do desenho do outro, uma vez que estes estavam ficando disformes. De forma geral, os desenhos estavam interessantes. Diante da fala de um aluno “Professora, é muito difícil colocar as coisas boas e ruins que eu tenho desenhadas no meu corpo, tem coisas que não dá pra desenhar”, muitos dos alunos concordaram, dizendo sentirem grandes dificuldades em expressar suas qualidades e defeitos nas ilustrações.



Aluno M. - 10 anos

Foi possível perceber que possuem uma idéia clara de si mesmos, tanto física, como psicologicamente, conseguindo uma representação bem fiel de si próprios. Também pudemos perceber a influência das disciplinas e das relações de poder tão inerentes a qualquer relacionamento humano, quando notamos na próxima ilustração, a noção de certo ou errado. São relações de poder existentes na escola, nas salas de aula, que não só influenciam os comportamentos de nossas crianças, mas inclusive a forma como elas passam a se enxergar.



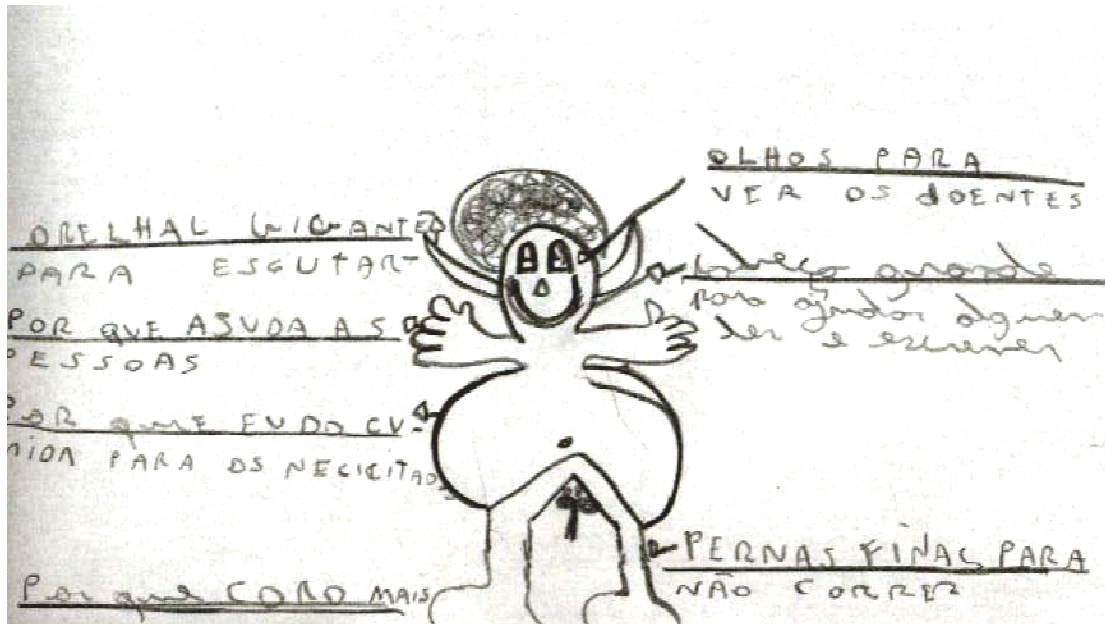
Aluna C. – 10 anos

São expressos aqui qualidades daquele que se encaixa como o ‘bom aluno’ e demonstra a internalização de falas cotidianas, quando mostra que a criança sabe o que não deve ver e ouvir.



Aluno Ru. – 11 anos

Apenas um aluno ilustrou-se também sexualmente, fato comentado pelo Rudson em altos brados e logo criticado por todos. As meninas entreolharam-se envergonhadas pelo desenho.



AlunoDi.-10anos

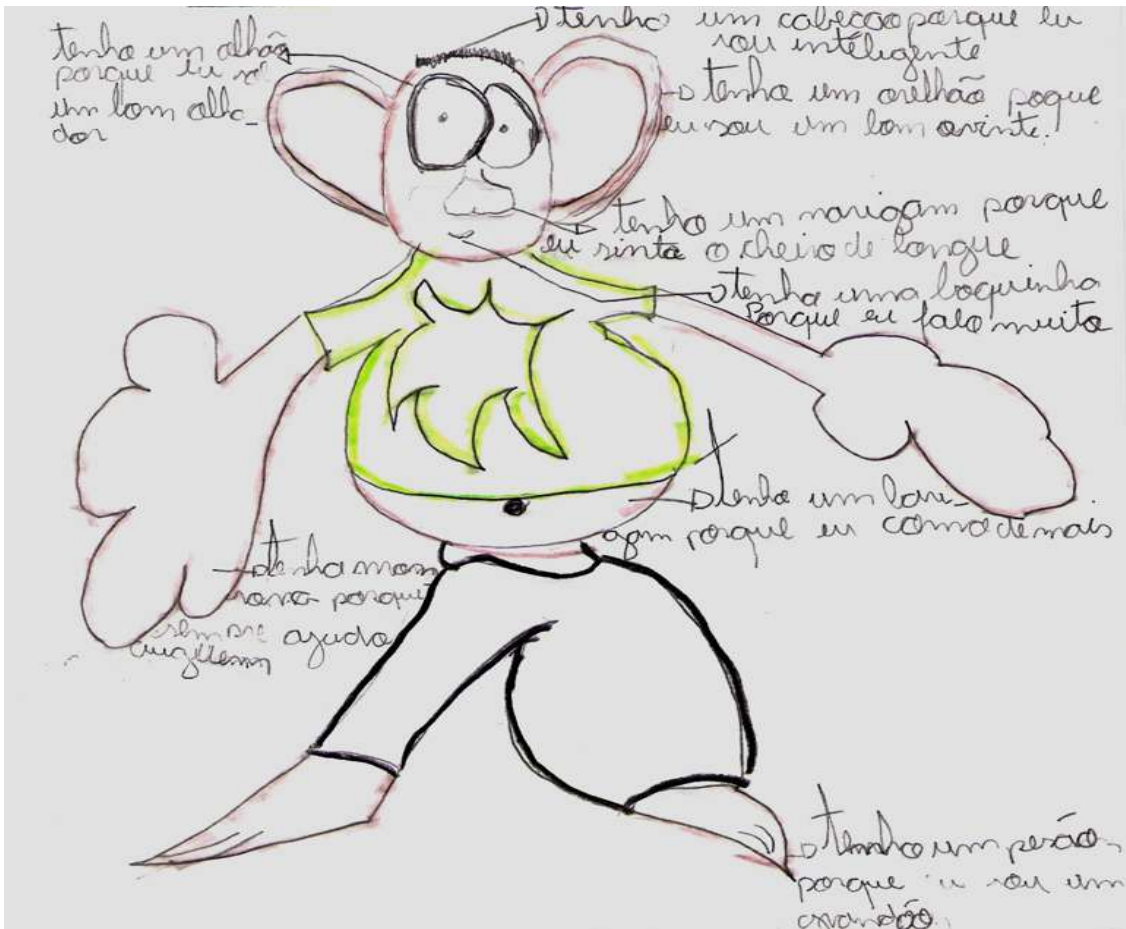
4ª SÉRIE D – PROF.ª MÁRCIA DURAN

Os alunos, diferente de nossa primeira visita, estavam descontraídos e falantes. A professora bem tentou pedir-lhes que ficassem quietos, lembrando do que haviam combinado (provavelmente em relação ao comportamento), desta vez não sendo atendida em seus pedidos, não havendo grandes mudanças,

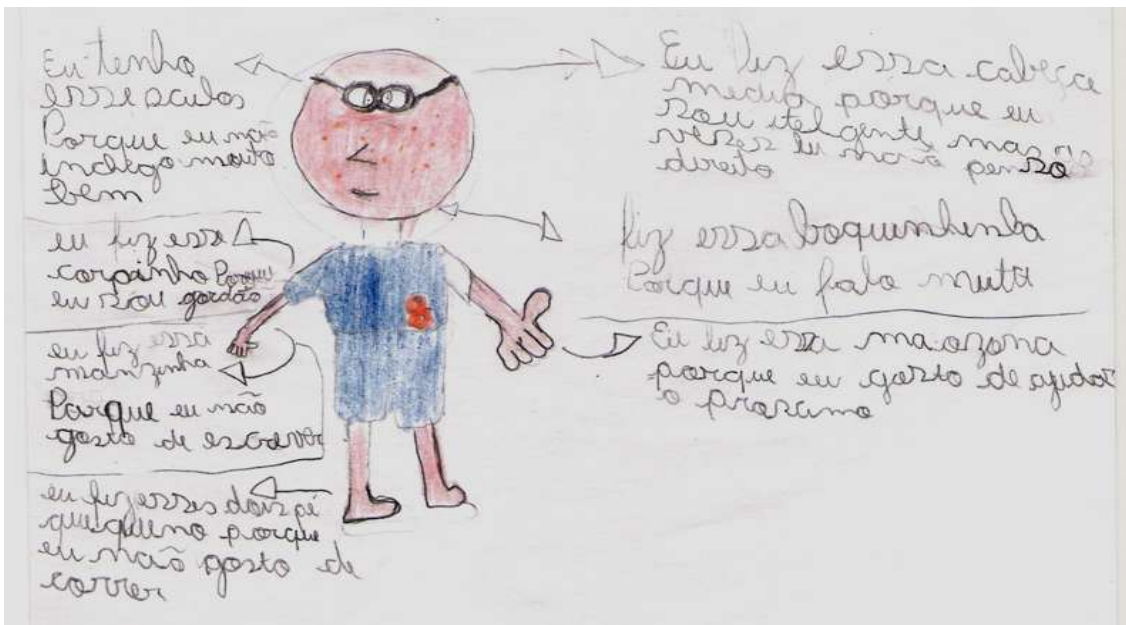
A sala já não se encontrava mais dividida por duplas, mas com as carteiras tradicionalmente uma atrás da outra. Quando questionada de sua mudança, a professora nos disse que esta ocorria semanalmente com o objetivo de estimular um entrosamento maior entre todos, além de dificultar a companhia daqueles que sempre “se comportavam mal”.

A proposta da atividade foi recebida com interesse e logo se animaram a ir se observarem. Mas, não diferente da quarta série anterior, logo estavam todos envergonhados em se olharem no espelho diante do restante da sala. A reação de vergonha era disfarçada com risos e graças, fazendo aquele que estava diante do espelho ficar ainda mais envergonhado. Brincavam com o tamanho de uns e outros, ora por serem muito grande: “Não vai caber no espelho”, “Vai ter que virar o espelho na horizontal”, ora por serem pequenos: “Deita o espelho no chão, professora, porque senão ninguém o vê”.

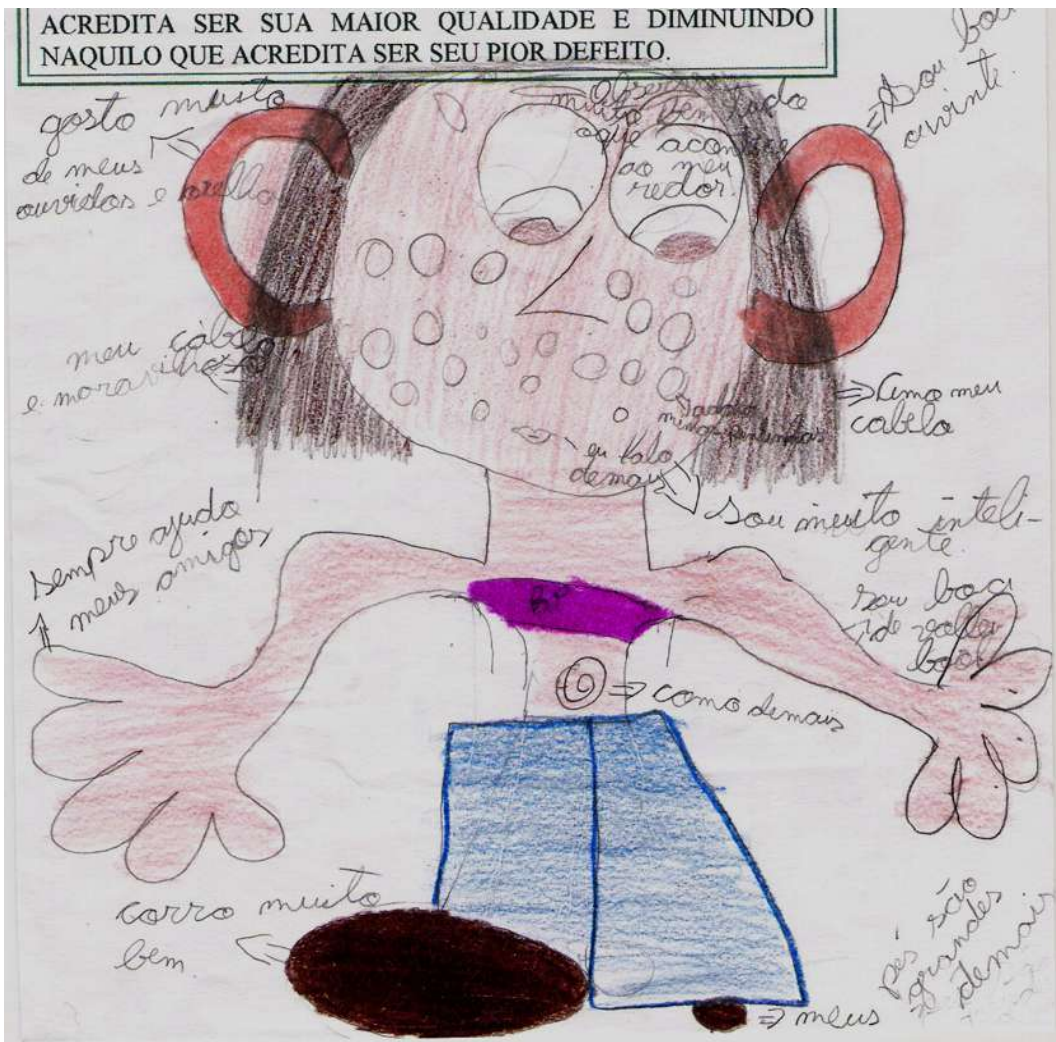
Também nesta sala pudemos notar uma clara percepção que tinham de si mesmo e em seus desenhos. Seus critérios de defeitos e qualidades eram aqueles determinados pelos outros: fazer boca pequena pelo fato de considerarem defeito falarem demais, uma mão grande por considerarem-se caridosos, ou mesmo desenharem seu corpo pequeno, como sinônimo de algo pejorativo, por considerarem-se obesos ou gulosos, chamando a si próprios de ‘sou gordão’ e ‘como demais’.



Aluno Br. – 10 anos



Aluno Sid. – 11 anos



Aluna Am. – 10 anos

Uma das alunas reclamou que um outro estava desenhando tudo certinho, diante de todas as outras ilustrações assimétricas, dizendo: “Tudo bem, seu desenho vai ficar mais bonito que o nosso. Você não tem nenhum defeito, mas também não tem nenhuma qualidade.”, no que foi amplamente apoiada pelo restante da sala. Ainda assim, o aluno não modificou seu desenho, recusando-se a fazer como os outros, e dizendo preferir ser normal. Quando os outros o questionaram de que todos ali eram normais e que só estavam ilustrando-se daquela forma, pois era isso que a atividade propunha, o aluno continuou argumentando que não possuía defeito algum.



Aluno V. – 10 anos

Outro aluno, o Abraão, baseou-se num desenho animado que passa na televisão para realizar a ilustração de si mesmo. Quando um colega seu passou por sua carteira, reclamou que ele não era o “Goku”, do famoso desenho animado “Dragon Boll Z”, recebendo a seguinte resposta : “O desenho é meu e eu desenhava do jeito que quiser, se eu quiser me desenhava assim, é assim que vai ser”.

Seu desenho não correspondia à realidade de seu físico, mas depois de feito, o aluno colocou os defeitos e qualidades pedidos. Sua ilustração demonstra sua não aceitação quanto a imposição da instituição escolar em padronizar os desenhos das crianças, sendo estes bem parecidos uns com os outros.



Aluno P. – 10 anos

1ª SÉRIE E – PROFª. SABRINA

Quando nos adentramos na sala esta se encontrava em total silêncio, silêncio quase nunca encontrado nesta instituição escolar. Todos já nos aguardavam com suas folhas de sulfites cuidadosamente postas sobre a mesa.

Pedimos que se olhassem no espelho e a reação também foi de embaraço e timidez. Começaram a dar verdadeiras gargalhadas cada vez que um dos alunos postava-se diante do espelho. Pudemos sentir que, não só riam por se sentirem envergonhados, mas, mais do que isso, aproveitavam para sentirem-se mais a vontade num ambiente cotidianamente tão controlado e por serem tão sujeitados pela professora. Tal reação só chegou ao fim depois que a professora pediu que parassem com as gargalhadas.

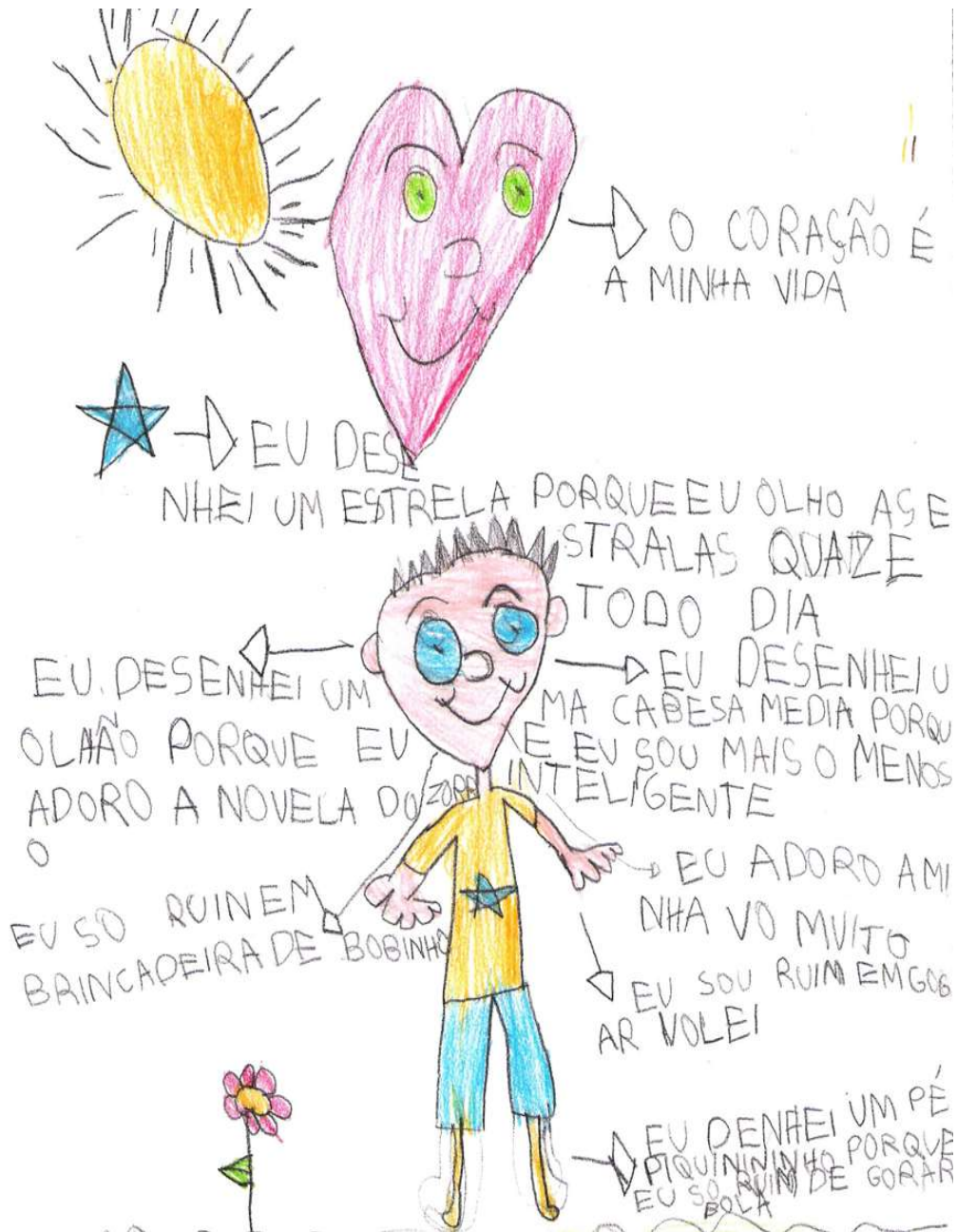
Depois de alguns momentos assim, a professora chamou-lhes a atenção, pedindo que se comportassem, pois tinham “visita”, uma vez que, além de nossa presença, havia duas estagiárias do curso de Pedagogia da UNESP.

Cada uma das crianças começou a fazer suas ilustrações enquanto caminhávamos por entre as carteiras, conversando e tirando fotos. Cada vez que precisavam tirar dúvidas da escrita de alguma palavra, levantavam a mão e pediam licença à professora. Esta conseguia controlar o comportamento e ilustração de todos, de suas próprias carteiras, brigando com aqueles que tomavam a liberdade de sair de seus lugares sem permissão, mesmo sendo para pegar algum lápis de cor ou ir ao lixo.

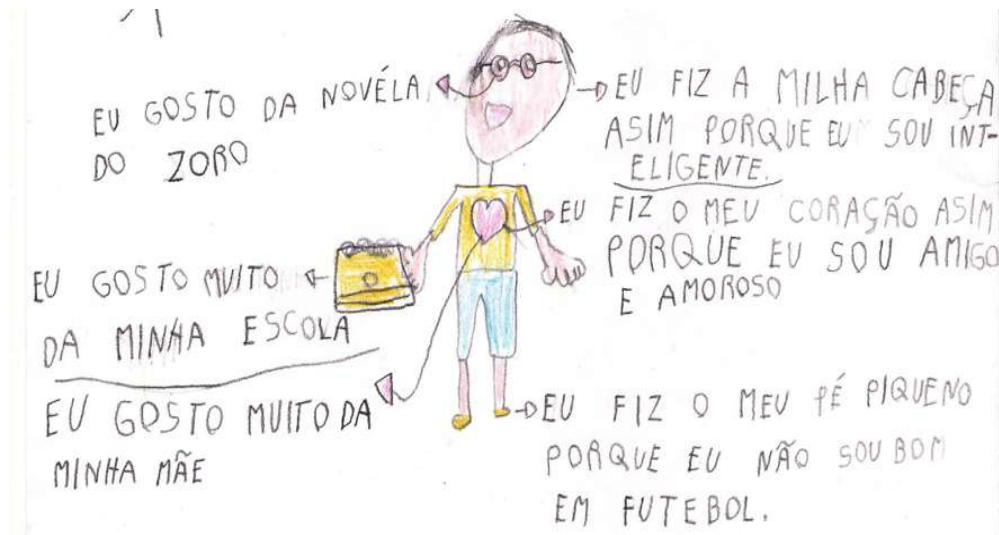
Um aluno o tempo todo levantava a mão e já ia falando, mesmo sem a autorização da professora. A professora pedia-lhe para ter calma e esperar sua vez, o que nunca era obedecida. A docente explicou-nos que ele era “meio desesperado”, comentário que causou risos nos demais, inclusive nele próprio.

Por serem uma sala de primeira série, foi necessária uma maior explicação do que deveria ser feito. As crianças conseguiam ilustrar com muita facilidade suas qualidades, porém, tiveram dificuldades em lembrar dos próprios defeitos. Mesmo sabendo que o senso crítico está em formação neste momento, foi interessante perceber como já se conhecem e reconhecem suas limitações e qualidades.

A docente, bem como as estagiárias, também participaram da atividade.



Aluno Ca. – 6 anos

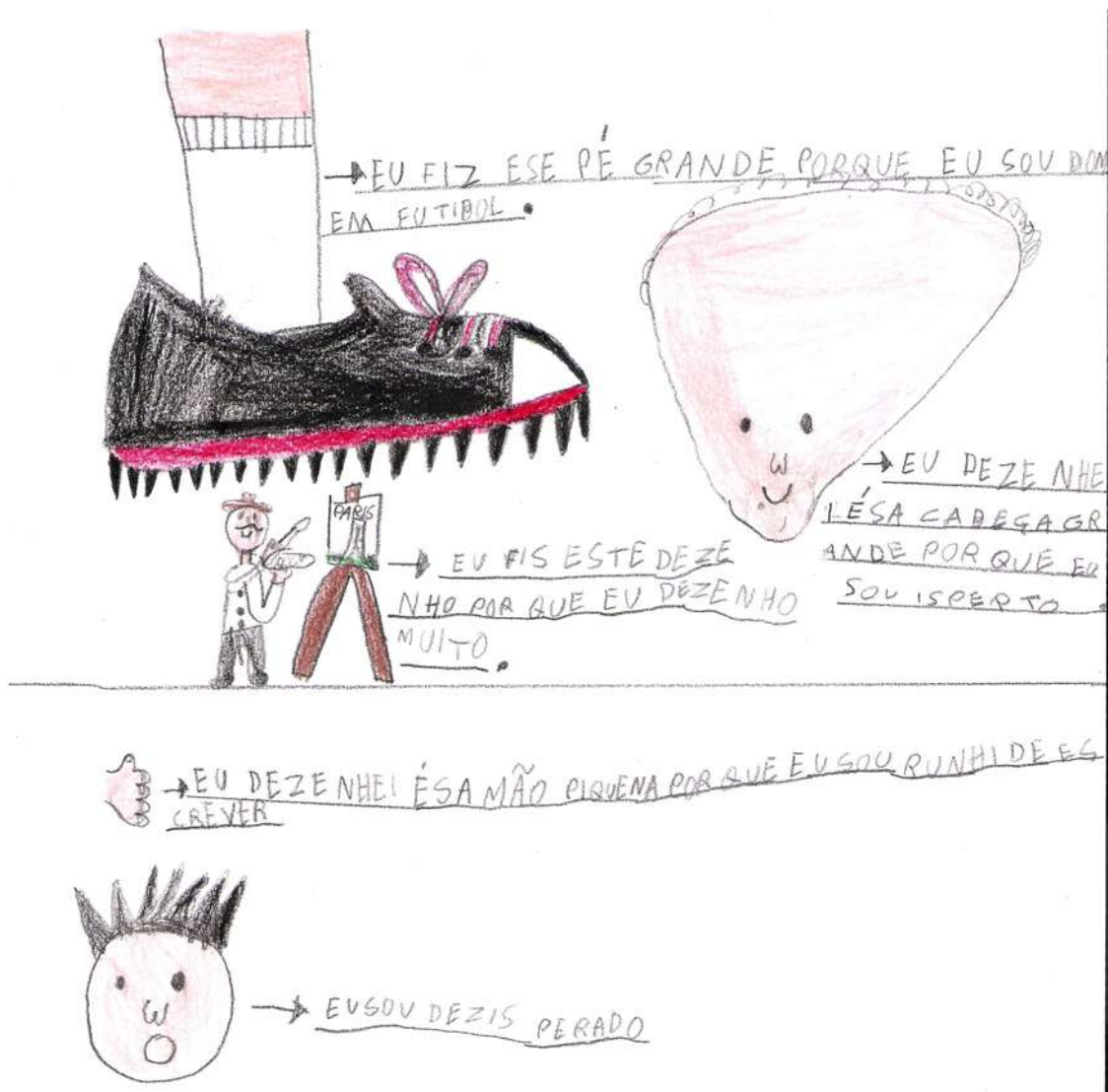


Aluno Th. – 6 anos



Aluna Be. – 6 anos

A aluna, diferente dos demais, preferiu se desenhar duas vezes, como se fossem duas pessoas diferentes em momentos diferenciados, no que considera ser seu pior defeito e melhor qualidade.



Aluno Y. – 6 anos

O aluno também apresentou uma forma diferente de se expressar, ao preferir ilustrar partes do corpo ao invés dele inteiro. Demonstra em seu desenho a internalização da fala da professora e, ao mesmo tempo, uma busca por fugir dos padrões da sala.

1ª SÉRIE D – PROFª. MARAÍSA

A sala nos recebeu muito bem, como sempre, pois são extremamente receptivos. Todos estavam sentadinhos em suas carteiras, desta vez postadas tradicionalmente. Quando a professora foi questionada sobre a mudança, respondeu-nos que “daquele outro jeito, sentados em duplas, facilitava muito a conversa fora de hora”.



Quando as crianças começaram a ir diante do espelho, também ficaram acanhadas e riam. Perguntamos se ficavam constrangidos todas as vezes que se observavam no espelho e a resposta recebida de uma das crianças foi que “Não ficamos com vergonha de nós, mas dos outros. Eu fui me ver no espelho e vi todo mundo olhando pra mim, fiquei com vergonha”.

A professora não participou desta atividade, como fez com a primeira, preferindo aproveitar o tempo ganho para reorganizar o seu armário.

Enquanto ilustravam a si próprios, passávamos entre as carteiras tirando fotos e recuperando os textos que não se encontravam na fase alfabética. Desenhavam e riam do próprio desenho, sabendo ele desproporcional entre suas partes e mostravam seus desenhos o tempo todo, uns para os outros. A maioria dos defeitos e qualidades especificados referia-se aos aspectos físicos e não emocionais.

Esta atividade possibilitou-nos perceber que as qualidades e defeitos não são algo inerente ao ser humano, mas construído e desenvolvido socialmente, a partir do outro, a partir das relações de poder que existe entre as pessoas. Os indivíduos só

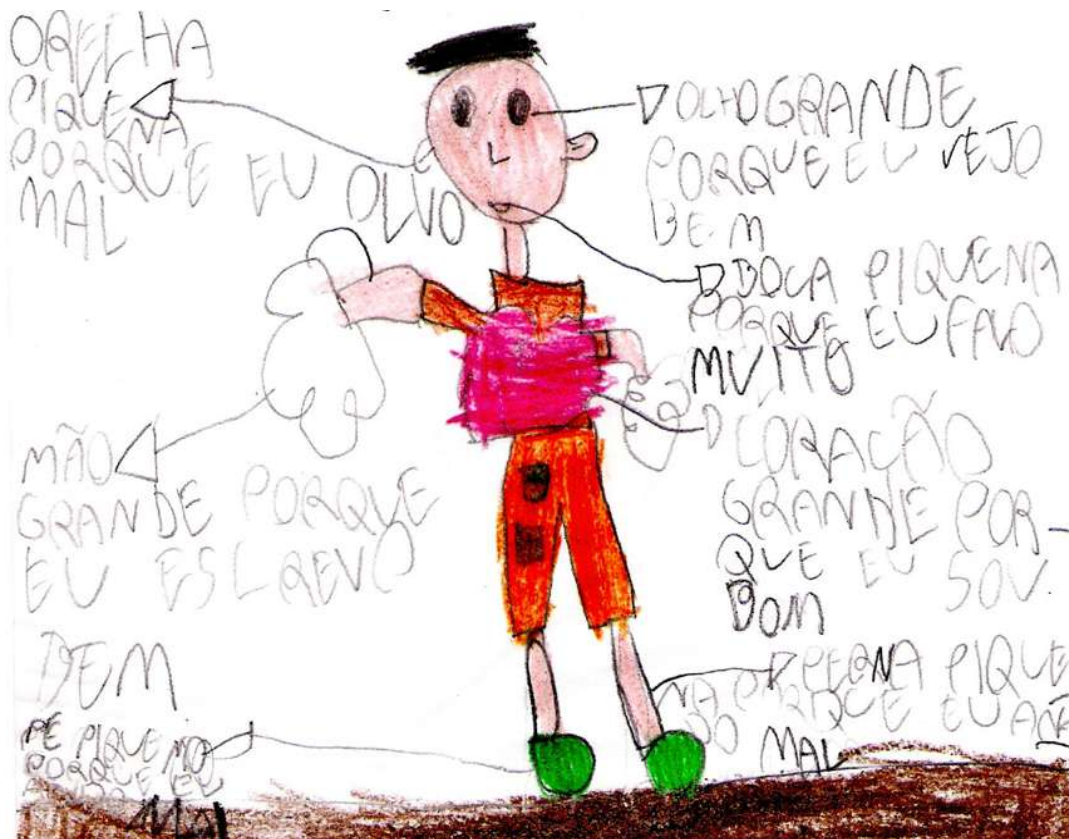
consideram o que é bom em si mesmo quando já passou pelo critério de aceitabilidade dos outros.

Assim também o foi com as crianças, pudemos notar que consideravam defeitos e qualidades sempre como reflexos do outro, “eu sou melhor do que o outro em...” ou “não consigo fazer o que o outro faz, esse é um defeito meu...”

Um aluno só desenhou suas qualidades e quando questionado, respondeu que haviam lhe dito que não possuía defeito algum. Outra criança respondeu que todos tinham defeitos e ele voltou a perguntar ao seu vizinho de carteira e confirmar que ele, sempre, não tinha defeito algum.



Aluno Ca. – 6 anos



Aluno G. - 6 anos

ATIVIDADE III: PRODUÇÃO DE TEXTO

DATA DE REALIZAÇÃO: SEMANA DE 29 DE MAIO A 02 DE JUNHO DE 2007.

- A atividade consistiu em realizar uma produção de texto onde as crianças pudessem sortear, secretamente, um amigo da sala e descrevê-lo. Esta descrição deveria abranger os aspectos físicos e psicológicos, de modo que nos possibilitasse uma análise sobre a forma como as crianças enxergam aos outros.
- Tivemos como objetivo perceber o quanto, nesta faixa etária, as crianças tinham a percepção do outro, de seu vizinho, para além daquele que possuem sobre si mesmos, tão desenvolvida e estimulada pela escola. Gostaríamos, com tal atividade, de captar a convivência de tão diferentes subjetividades que se relacionam em um espaço restrito e particular da sala de aula.

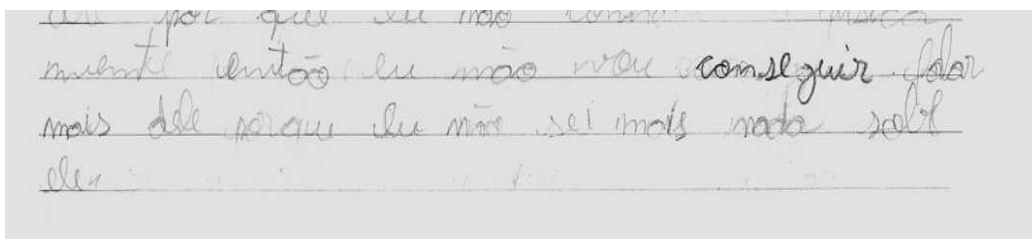
4ª SÉRIE D – PROFª. MÁRCIA DURAN

A sala encontrava-se novamente organizada de forma tradicional quanto à organização de seu espaço. Porém, os alunos ocupavam um novo lugar, modificado todas as vezes que nos fizemos presentes em sala de aula. Desta vez a professora não explicou tal mudança referindo-se às preocupações quanto a aprendizado, mas em decorrência do “mau comportamento” que a classe apresentava.

Ao propormos a atividade de produção textual, e explicá-la que seria uma descrição realizada partir do sorteio do nome dos componentes da sala, as crianças não demonstraram grande satisfação, pelo menos não da mesma forma quando assunto se referia a eles próprios.

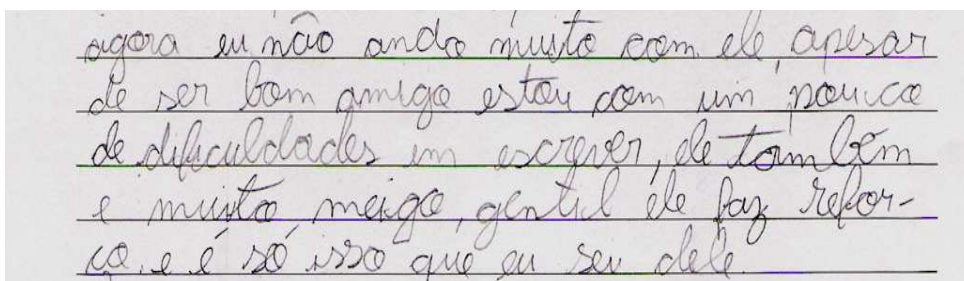
Quando começaram a escrever sobre o colega logo perceberam que a atividade seria mais complicada do que se apresentava de início, afinal, com uma escola que coloca a criança – e seu mundo particular – no centro de todo processo de ensino aprendizagem, ficou difícil desconcentrarem-se de si mesmos, para focar o outro: quem era? O que gostava de fazer? Quais seus planos de futuro?

Ainda que apresentassem todos os sinais de uma vigilância e observação do outro (o tempo inteiro eles se “deduravam” para a professora, enfatizando comportamentos não desejáveis), essa vigilância referia-se ao respeito às regras e ordens da instituição e seu disciplinamento dos corpos infantis. Alguns deles escreveram que sentiam dificuldade em descrever o amigo que sortearam e se confessavam incapazes de realizar a produção de forma aprofundada.



eu não vou conseguir falar mais dele porque eu não sei mais nada sobre ele.

Aluna F. – 11 anos⁴⁹

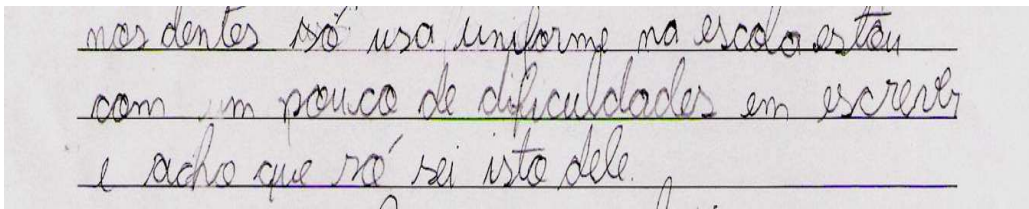


agora eu não ando muito com ele apesar de ser um bom amigo estou com um pouco de dificuldades em escrever, ele também é muito meigo, gentil, ele faz reforço e é só isso que eu sei dele.

Aluna A. – 10 anos⁵⁰

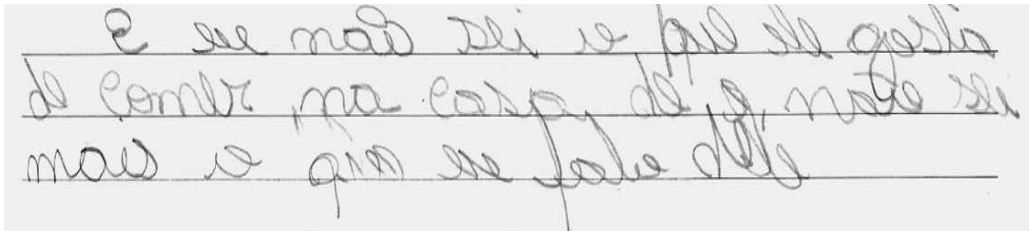
⁴⁹ “Eu não vou conseguir falar mais dele porque eu não sei mais nada sobre ele.”

⁵⁰ “Agora eu não ando muito com ele, apesar de ser um bom amigo. Estou com um pouco de dificuldades de escrever, ele também é muito meigo, gentil, ele faz reforço e é só isso que eu sei dele.”



mas dentes só usa uniforme na escola e tá
com um pouco de dificuldades em escrever
e acho que só sei isto dele.

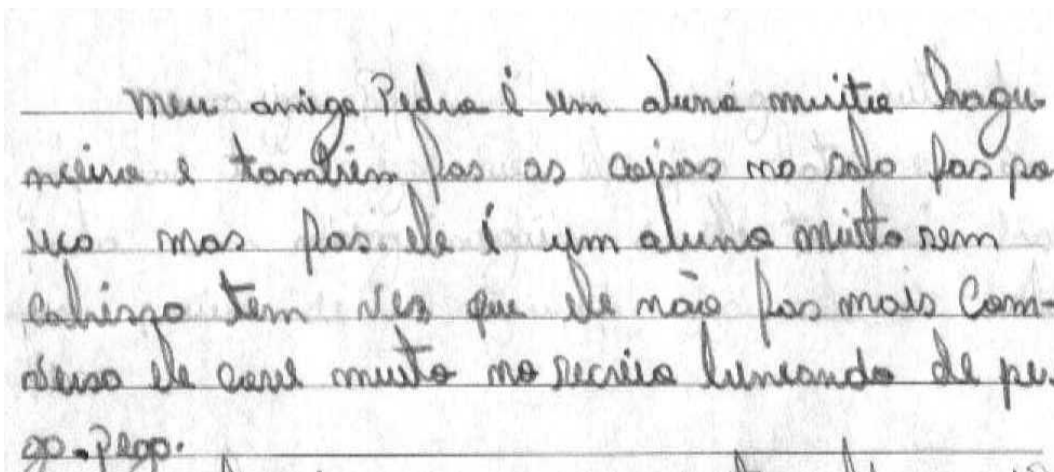
Aluna An. – 10 anos⁵¹



E ele não sei se faz de gosto
de comer na casa de q. não sei
mas se qm se fala dele

Aluna J. – 10 anos⁵²

Mas os alunos conseguiram também transmitir as impressões que têm de seus colegas de classe, a partir do relacionamento diário deles.



meu amigo Pedro é um aluno muito bagun-
ceiro e também faz as coisas na sala faz po-
uco mas faz. ele é um aluno muito sem
capricho tem vez que ele não faz mais com-
versa de casa muito no recreio brincando de pe-
ga-pega.

Aluna Na. – 10 anos⁵³

⁵¹ “(...) Só usa uniforme na escola. Estou com um pouco de dificuldades em escrever e acho que só sei isso dele.”

⁵² “Eu não sei o que ele gosta de comer na casa dele, não sei mais o que eu falo dele.”

⁵³ “Meu amigo Pedro é um aluno muito bagunceiro e também faz as coisas na sala, mas faz pouco. Ele é um aluno muito sem capricho, tem vezes que ele não faz, mas conversa. Ele corre muito no recreio brincando de pega-pega.”

Ela é amiga de todo mundo eu a-
gradeço a Deus por ter colocado uma
menina muito esperta no mundo
Ela é divertida, faz todos rirem
ela nunca foi a aquelas meninas bri-
guentas sempre foi uma ótima amiga
Ela é uma pessoa amiga de coração

Aluna Br. – 10 anos⁵⁴

Ele tem medo de ser assaltado e roubado
pelos bandidos.
E cada dia ele apronta uma professora
fala que vai ligar para o pai dele e ele responde
pode ligar eu estou nem aí e também faz muita
palhaçada.

Aluno Di. – 10 anos⁵⁵

Fato interessante foi a descrição feita de um dos alunos, realizada por seu colega de classe. O aluno é considerado “aluno-problema”, devido ao seu mau comportamento, suas ofensas para com a professora, a sala e o restante da escola.

Ele não gosta de fazer nada na sala de aula
as vezes é preciso chamar a diretora para falar com
ele mas não adianta nada.

⁵⁴ “Ela é amiga de todo mundo, eu agradeço a Deus por ter colocado uma menina tão esperta no mundo. Ela é divertida, faz todos rirem, ela nunca foi daquelas meninas briguentas, sempre foi uma ótima amiga. Ela é uma pessoa amiga de coração.”

⁵⁵ “Ele tem medo de ser assaltado e roubado pelos bandidos. E cada dia ele apronta uma. A professora fala que vai ligar para o pai dele e ele responde: ‘Pode ligar, eu estou nem aí’ e também faz muita palhaçada.”

Ele é bagunceiro e só gosta de bater nos outros principalmente no João.

Parece que ele nem vem para a escola para estudar ele só brinca.

Até que ele é legal só que se tem brincadeiras que machucam e dando soco.

O Matheus só fica trazendo coisas para a escola que nem hoje mesmo ele trouxe um isqueiro, se a diretora pegar de se ferra.

DIRETORA

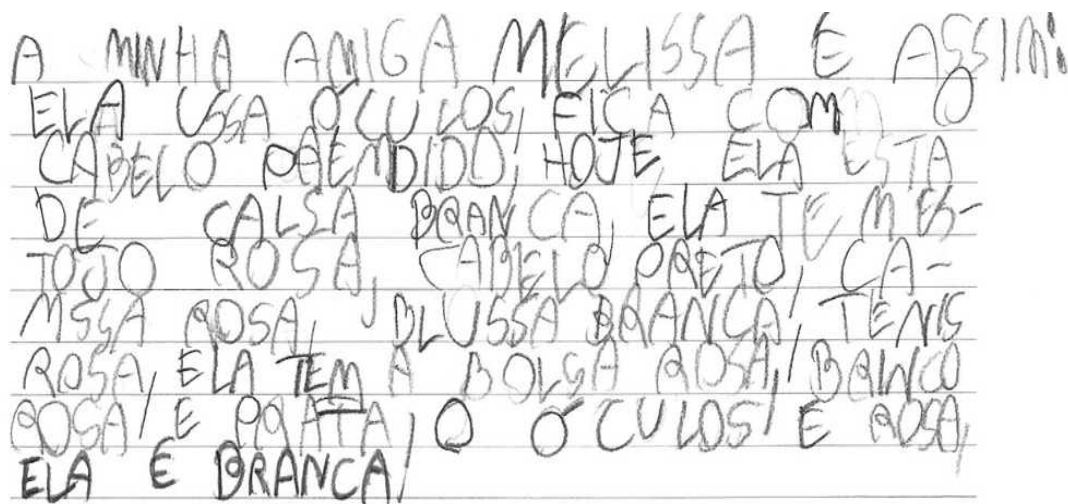
Aluno H. - 10 anos⁵⁶

⁵⁶ “Ele não gosta de fazer nada na sala de aula, às vezes é preciso chamar a diretora para falar com ele, mas não adianta nada. Ele é bagunceiro e só gosta de bater nos outros, principalmente no João. Parece que ele nem vem para a escola para estudar, ele só brinca. Até que ele é legal só que tem brincadeiras que machucam, é dando soco. O Matheus só fica trazendo coisas para a escola que nem hoje mesmo, ele trouxe um isqueiro, se a diretora pegar, ele se ferra.”

1ª SÉRIE D – PROFª. MARAÍSA

Como sempre, a sala apresentou-se sorridente e descontraída. Após sortear o nome do colega que deveriam descrever, logo começaram a realizar suas produções. Porém, não demonstraram o entusiasmo que mostraram ao realizar a descrição de si mesmos. Ainda que dispostos a escrever, sentiram dificuldade ao realizar a atividade por “não conhecerem direito o amigo”.

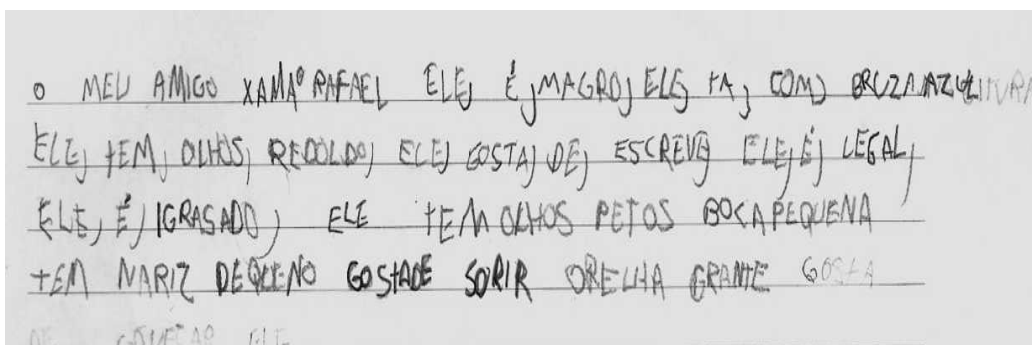
Passado alguns minutos, todos começaram a apresentar sinais de irritação, pois, além do que já tinham escrito (descrição física do coleguinha, restringindo-se a cor de olhos, cabelos e roupa), e poucos conseguiram apresentar informações mais profundas, ou uma maior sensibilidade em notar ao outro.



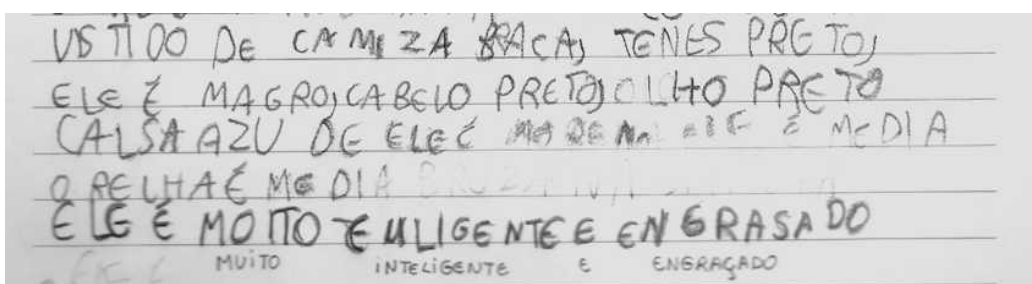
A MINHA AMIGA MELISSA É ASSIM!
ELA USA ÓCULOS, FICA COM O
CABELO PRENDIDO, HOJE, ELA ESTÁ
DE CALÇA BRANCA, ELA TEM ES-
TOJO ROSA, CABELO PRETO, CA-
MISA ROSA, BLUSA BRANCA, TÊNIS
ROSA, ELA TEM A BOLSA ROSA, BRINCO
ROSA E PRATA, O ÓCULOS É ROSA,
ELA É BRANCA!

Aluna Re. – 6 anos⁵⁷

⁵⁷ “A minha amiga Melissa é assim: ela usa óculos, fica com o cabelo preso, hoje ela está de calça branca. Ela tem estojo rosa, blusa branca, tênis rosa. Ela tem bolsa rosa, brinco rosa e prata, o óculos é rosa, ela é branca.”



Aluna G. – 6 anos⁵⁸



Aluno C. – 6 anos⁵⁹

Como pudemos constatar nesta sala, apesar de todos observarem-se o tempo inteiro, uma observação que enfoca as regras da instituição, eles não se conhecem o suficiente para falarem uns dos outros. A tenra idade dificultou um pouco a realização da atividade, acabando por nos frustrar diante da expectativa de como iriam descrever o colega. Apesar do outro lhe ser muito próximos, os conhecimentos que possuem sobre eles não passam de aspectos físicos.

⁵⁸ “O meu amigo chama Rafael. Ele é magro, ele está com blusa azul, ele tem olhos redondos. Ele gosta de escrever, ele é legal, ele é engraçado. Ele tem olhos pretos, boca pequena, nariz pequeno, gosta de sorrir e tem orelhas grandes.”

⁵⁹ “(...) vestido de camisa branca, tênis preto. Ele é magro, cabelo preto, olho preto. Calça azul, ele é médio, orelha é média. Ele é muito inteligente e engraçado.”

1ª SÉRIE E – PROFª. SABRINA

A professora não estava muito empolgada em oferecer uma de suas aulas para nossa participação e produção desta atividade. Assim, acabou utilizando-se do tempo livre para conversar com seus colegas de profissão e em nenhum outro momento voltou à sala, enquanto lá permanecemos.

Desta forma, o clima da aula já não era tão rígido como das outras vezes, onde as crianças precisavam levantar a mão e esperar a autorização dada pela professora para que pudessem falar ou perguntar o que queriam.

Como nas outras salas onde a atividade foi proposta, as crianças também sentiram muita dificuldade em escrever sobre o companheiro de sala, ainda que estivessem mais adiantados na alfabetização do que a primeira série anterior.

Iniciaram seus textos centrando-se na descrição física dos colegas. Depois, em quase todas as produções textuais, pode ser encontrado descrições referentes ao comportamento dos alunos em sala, enfatizando aqueles comportamentos considerados “errados”. Talvez pela rigidez da professora e por todo o controle que esta apresenta sobre a sala, estas características sejam as mais marcantes para os alunos.

VERMELHA E BRANCO ELE É MAGRINHO E
O OLHOS É CASTANHO CLARO ELE CONVERSA
MAIS OMENOS E NÃO DÁ MUITO TRABA-
LHO NÃO É ELE ESTÁ USANDO BOTA É O
VINÍCIUS É BRANCO E MORENO É A BRIN-
CADEIRA PREFERIDA DO VINÍCIUS É LUTA.

Aluna S. – 6 anos⁶⁰

⁶⁰ “Ele é magrinho e os olhos são castanhos claros. Ele conversa mais ou menos e não dá muito trabalho, não, e ele está usando bota e o Vinícius é branco e moreno e a brincadeira preferida do Vinícius é luta.”

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE SE CHAMAVA GUILHERME.
ELE É UM BOM ALUNO QUE SÓ CHAMA A PROFESSORA.
QUANDO NÃO SABE ALGUMA COISA ELE GOSTA DE COMEM

Aluna G. – 6 anos⁶¹

O MEU AMIGUINHO É MAIS OU MENOS
CONVERSEIRO E ELA ESTÁ DE CAMISE
TA BRANCA E ELA ESTÁ DE SANDÁLIA

Aluno C. – 6 anos⁶²

TOMOU BANHO E O PÉ DELE ESTÁ COM CHULÉ E ELE NÃO
DÁ TRABALHO PRA PROFESSORA E ELE É GENTIL

Aluna L. – 6 anos⁶³

O CHIMÃO É AZUL O OLHO DELE É PRETO ELE DÁ TRABALHO
PRA PROFESSORA ELE É BAGUNSEIRO ELE CONVERSA MUITO ELE É
DESISPERADO ELE FICA FAZENDO GRASINHA.

Aluna D. – 6 anos⁶⁴

⁶¹ “Era uma vez um menino que se chamava Guilherme. Ele é um bom aluno que só chama professora quando não sabe alguma coisa.”

⁶² “O meu amiguinho é mais ou menos conversador. E ele está de camiseta branca e ele está de sandália.”

⁶³ “E ele não dá trabalho pra professora e ele é gentil.”

E ELE CONVERSA NA SALA DE AULA É O MEU
AMIGO NÃO LÊVE O CADERNO TERMINADO PARA
CASA A COR DO CABELO DELE É PRETA ELE DA
MUITO TRABALHO PARA A PROFESSORA É O
RAPHAEL

Aluno Th. – 6 anos⁶⁵

Suas descrições enfatizavam quando o amigo se comportava mal e quando fazia coisas que a professora não gostava, demonstrando clareza das crianças quanto ao que era sinônimo de boa ou má conduta, que desempenhos eram considerados mais adequados, confirmando-nos que as técnicas disciplinares desta instituição educacional já são inculcadas pelas crianças e no modo como elas enxergam a escola.

Mas, para além da compreensão de enxergar nas ações e reações das crianças problemas de comportamento, podemos mesmo detectar subjetividades que se conflitam com as disciplinas escolares, ao mesmo tempo que com elas se complementam e se formam.

⁶⁴ “Ele dá trabalho para a professora. Ele é bagunceiro, ele conversa muito. Ele é desesperado, ele fica fazendo gracinha.”

⁶⁵ “Ele conversa na sala de aula, é o meu amigo. Não leva o caderno terminado pra casa. A cor do cabelo dele é preta. Ele dá muito trabalho para a professora. É o Rafael.”

4ª SÉRIE D – PROFª. ARIANE

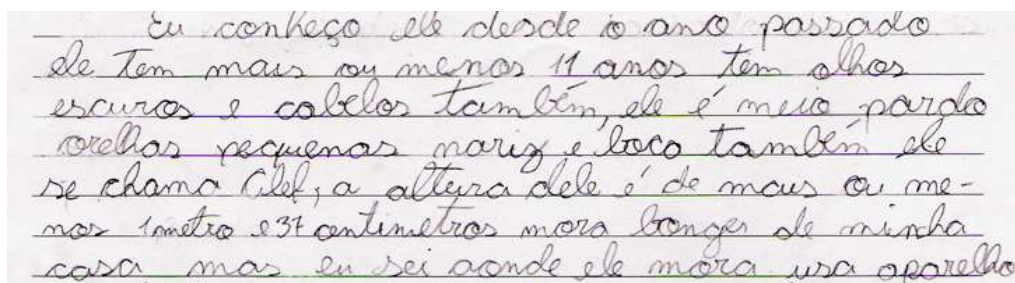
A sala já estava nos esperando quando aparecemos para realizarmos a atividade. A professora saiu da sala assim que chegamos, pois estava novamente passando mal devido à sua gestação.

Os alunos continuavam sentados tradicionalmente um atrás do outro, havia somente duas duplas, e a explicação recebida foi de que eram alunos com dificuldades de aprendizagem.

Explicamos que a atividade consistiria numa produção de texto descritiva, mas diferente da anterior, os alunos deveriam descrever o amigo que iriam sortear. Ao contrário das classes anteriores, eles ficaram empolgados e começaram a dizer que já se conheciam a muito tempo, pois estudavam juntos desde o período pré-escolar.

Logo iniciaram suas produções enquanto passávamos por entre as carteiras, procurando ler o que escreviam. Como em todas as outras salas, suas descrições restringiam-se aos aspectos físicos, como cor de olhos, cabelos e pele.

A atividade transcorreu de forma mais calma, uma vez que o “aluno-problema” não se encontrava em sala. Não que somente este fizesse as referidas “bagunças”, mas o restante da sala parece apresentar uma reação adversa frente a sua presença, que é o tempo todo instigado a irritar-se.



Eu conheço ele desde o ano passado
ele tem mais ou menos 11 anos tem olhos
escuros e cabelos também, ele é meio pardo
orelhas pequenas nariz e boca também ele
se chama Alef, a altura dele é de mais ou me-
nos 1 metro e 37 centímetros mora longe de minha
casa mas eu sei onde ele mora usa aparelho

Aluno H. – 10 anos⁶⁶

⁶⁶ “Eu conheço ele desde o ano passado, ele tem mais ou menos 11 anos, tem olhos escuros e cabelos também, ele é meio pardo, orelhas pequenas, nariz e boca também. Ele se chama Alef, a altura dele é de

Ele tem uma pinta debaixo do olho tem
também uma pinta no pescoço tem uma no
tórax dança bem obedece a professora.

Aluna S. - 11 anos⁶⁷

A minha amiga Micaele tem 9 anos
ela tem o cabelo bem curto e enrolado
a minha amiga não é muito alta ela
é morena ela me disse uma vez que ela
está pesando 31kg. Eu sei que a melhor amiga

Aluna B. - 10 anos⁶⁸

Apesar de predominarem as descrições físicas, o comportamento em sala de aula também foi outro item que apresentou-se com frequência. Pudemos notar que a vigilância existente entre os próprios alunos é constante de pode ser apresentada de forma clara.

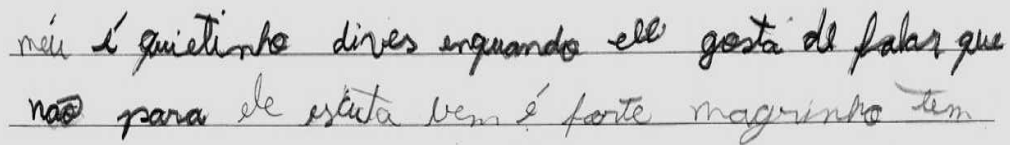
Na sala de aula da conversa ela e eu já ligou

Aluna Na. - 10 anos⁶⁹

mais ou menos 1 metro e 37 centímetros. Mora longe de minha casa, mas eu sei aonde ele mora, usa aparelho.”

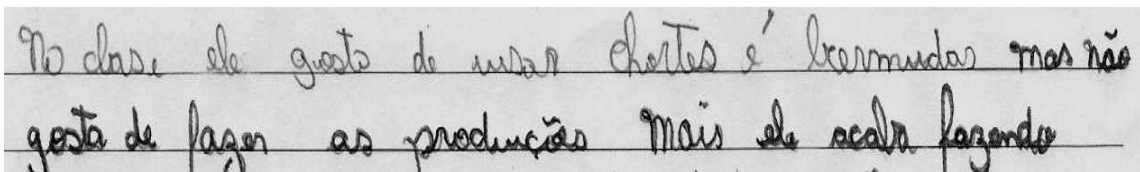
⁶⁷ “Ele tem uma pinta debaixo do olho e também uma pinta no pescoço, tem uma no tórax. Dança bem, obedece a professora.”

⁶⁸ “A minha amiga Micaele tem 9 anos, ela tem o cabelo bem curto e enrolado. A minha amiga não é muito alta, ela é morena, ela me disse uma vez que ela está pesando 31 quilos.”



meu é quietinho dirres enquanto ele gosta de falar que
não para ele está bem é forte magrinho tem

Aluna A. – 10 anos⁷⁰



No classe ele gosta de usar chutes e' lermudas mas não
gosta de fazer as produções mais ele acaba fazendo

Aluna C. – 10 anos⁷¹

Esta atividade nos oportunizou percebermos o quanto as crianças se vigiam e observam, a partir dos critérios disciplinares da instituição. Mas, mais do que somente essa internalização da vigilância e das disciplinas, suas subjetividades são, constantemente, postas em atrito com as regras formais da escola. Esta relação é, ao mesmo tempo, conflituosa e produtiva, pois fortalece as relações entre os poderes, os saberes e as subjetividades inerentes ao cotidiano escolar.

⁶⁹ “Na sala de aula ela conversa, ela e eu já brigamos.”

⁷⁰ “É quietinho, de vez em quando gosta de falar que não pára.”

⁷¹ “Mas não gosta de fazer as produções, mas ele acaba fazendo.”

ATIVIDADE IV – ILUSTRAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

DATA DE REALIZAÇÃO: SEMANA DE 11 A 15 DE JUNHO DE 2007.

- Os alunos deveriam ilustrar a si próprios dentro da escola, em qualquer lugar que quisessem. Em seguida, deveriam escrever uma pequena explicação, em uma frase, do porque do local de sua escolha.
- A escola é uma das instituições disciplinares mais presentes na vida das crianças que a freqüentam, por vezes muito mais presente do que a própria instituição familiar. Com esta atividade gostaríamos de perceber a forma como a escola, com todas as suas tecnologias normalizadoras, é vista e aceita pelas crianças em confronto e complementação da formação de suas subjetividades.

4ª SÉRIE D – PROFª. ARIANE

As crianças estavam agitadíssimas neste dia. Durante o recreio houve uma briga entre nosso aluno Rudson e outro da 3ª série. Briga começada pelo Rudson que queria jogar a bola na cesta de basquete, mesmo sabendo não ser ainda sua vez. Depois de ir para a diretoria e, por não se intimidar, ser ameaçado de terem que chamar sua mãe à escola, tudo voltou a quase calmaria.

A professora precisava sair um pouco mais cedo, uma hora para sermos mais exatos, e não havia substituto para ficar em sua sala. Aproveitamos a oportunidade para realizarmos com eles a atividade que tínhamos nos proposto a fazer.

A sala ficou logo contente, pois sabia ser uma atividade diferente daquela que a professora tinha deixado preparado: uma cópia de um extenso texto da lousa. Antes de

iniciarmos a atividade em si, esperamos alguns minutos até que todos tivessem copiado a tarefa. Tais minutos foram extremamente barulhentos, pois os alunos conversavam o tempo todo, sem contar aqueles que saíam de seus lugares para andarem pela sala.



Ru. encontrava-se sentado na carteira da professora e de lá não mostrou sinais de que sairia. sequer fez qualquer esforço para copiar a tarefa, mas também não foi forçado por nós a fazê-lo.

Deixamos que se sentasse onde quisesse. As crianças avisaram que ele estava “atacado hoje” e que não devíamos nos importar, comentário esse recebido por um dar de ombros do próprio aluno.

Neste meio tempo, tal aluno foi até a lousa e pôs-se a desenhar alguns alunos da sala de forma caricatural, fato este não muito bem recebido por outro que havia sido desenhado. No mesmo instante este se levantou e pôs-se a também ilustrar o primeiro. Ficariam assim se não pedíssemos que se sentassem para que começássemos a atividade.

Sem a presença da professora, momento de descontração.



Quando as crianças já se encontravam um pouco mais tranqüilas, finalmente iniciamos a aula lhes questionando sobre o que achavam da escola. Apesar de sua grande maioria responder que gostavam, os alunos que brigavam na lousa poucos minutos antes disseram detestá-la. Quando questionado, silenciaram-se. Então pedimos que se ilustrassem dentro da escola, num espaço escolhido por eles, qualquer que este fosse. Em seguida, deveriam escrever uma pequena justificativa do lugar escolhido.

Entregue as folhas, todos começaram logo a fazer, mas a balburdia recomeçou também. Alguns começaram a levantar de seu lugar e ir até o armário da professora à procura de régua, motivo de mais uma confusão, pois o Rudson logo saiu do seu lugar e proibiu todos de mexerem nas “coisas da professora”. A classe inteira começou a criticá-lo, e só acalmaram-se quando nós mesmos distribuímos as régua.

Enquanto alguns andavam espionando o trabalho dos outros, a maioria ilustrava em suas folhas, enquanto conversavam sobre outros assuntos. Em alguns momentos precisávamos pedir para que abaixassem o tom de voz, uma vez que empolgavam-se nas conversas e chegavam a gritar. Mas ilustravam. A grande maioria desenhou-se em uma situação prazerosa dentro da instituição escolar, ora jogando bola, ora brincando na quadra, ou mesmo durante a aula de informática.



Aluna J. – 6 anos – “Entrando na escola”

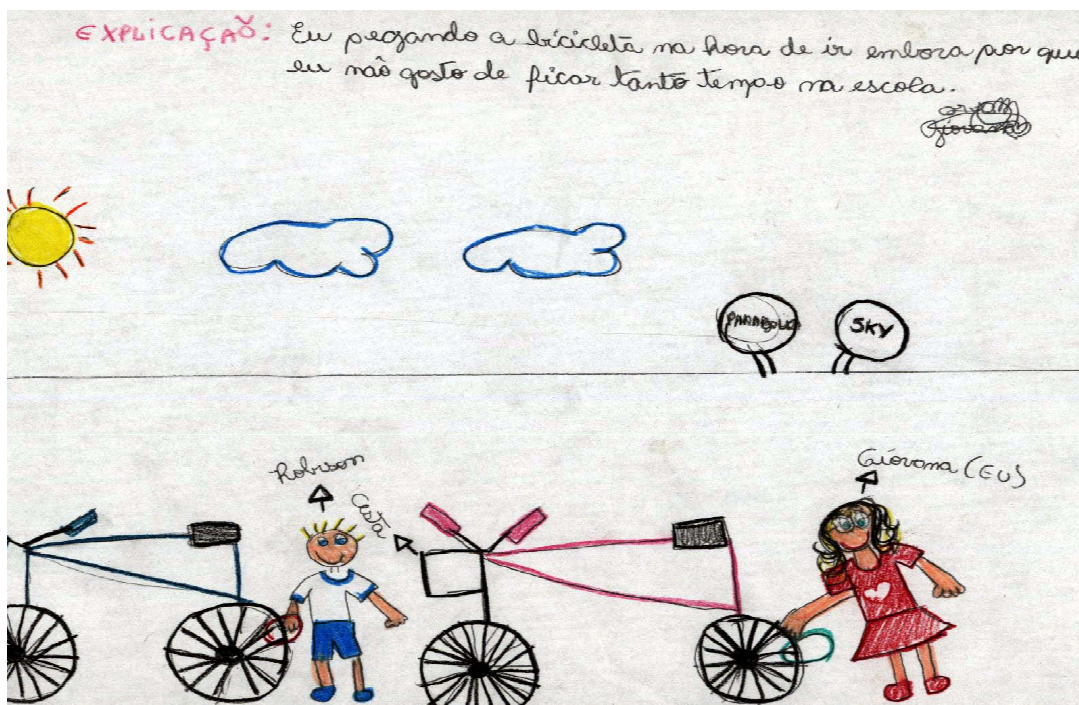


Aluna A. C. – 6 anos – “Pátio”

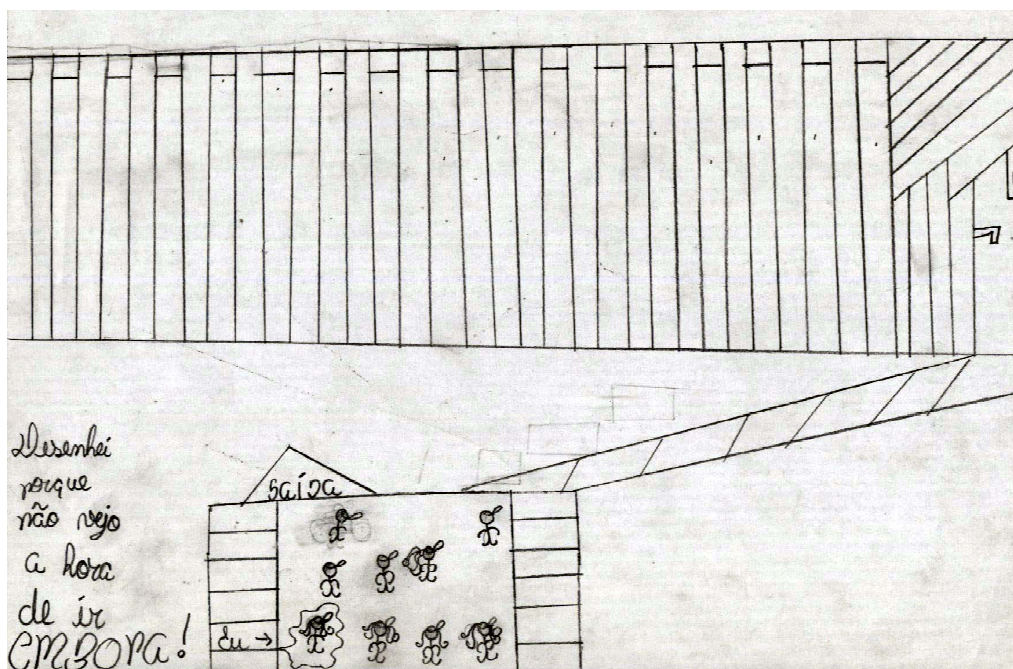


Aluno Br. – 6 anos – “Quadra”

Mas também houve desenhos reveladores, onde demonstravam não gostar de virem à escola, uma vez que ilustraram os momentos de saída.



Aluna G. – 10 anos



Aluna St. – 10 anos

Suas ilustrações traduzem mais do que uma rebeldia configurada num “dar as costas à escola”, mas também os atritos, às vezes mais sonoros, em outros momentos, quase inaudíveis, das relações entre escola e alunos.

Um aluno não queria realizar a atividade e diante de nossa insistência e questionamento de que não haveria mesmo lugar onde se sentisse a vontade na escola, recebemos a resposta de que o banheiro era onde sentia-se bem, comentário que gerou imensas gargalhadas do restante da sala. Então, o aluno empolgou-se com a reação de todos e resolveu mesmo desenhar tal local, atendendo ao nosso pedido de escrever uma justificativa da ilustração realizada.



Aluno H. – 10 anos

1ª SÉRIE D – PROFª. MARAÍSA

A sala da primeira série era um alento de calma depois de enfrentarmos a duras penas a aula na quarta série. As crianças, apesar de conversarem e rirem, estavam tranqüilas. Pudemos explicar como seria a atividade a ser realizada sem grandes problemas.



Logo as crianças postaram-se diante de suas carteiras e começaram a ilustrar-se sem dificuldades. Enquanto desenhavam, passávamos pelas carteiras, enquanto tirávamos algumas fotos. As crianças saíam de seu lugar o tempo todo, seja para pegar um lápis, seja para apontar uma borracha ou mesmo ir conversar com outro colega de classe.

Por alguns momentos a professora não se importou com tal comportamento, mas passado alguns minutos, começou a pedir que se sentassem, o que não era atendida prontamente. O máximo de demora as crianças levavam para voltarem a seus lugares e, quando possível, ainda paravam no meio do caminho para uma ou outra palavrinha com outras crianças.

Diante da impossibilidade de se movimentarem por entre as carteiras e da necessidade de moverem-se a todo instante, percebíamos que realizavam a atividade em

pé, pintando seus desenhos em seus lugares, mas sem sentar-se, como a questionar a professora frente a tal necessidade de ficarem parados.

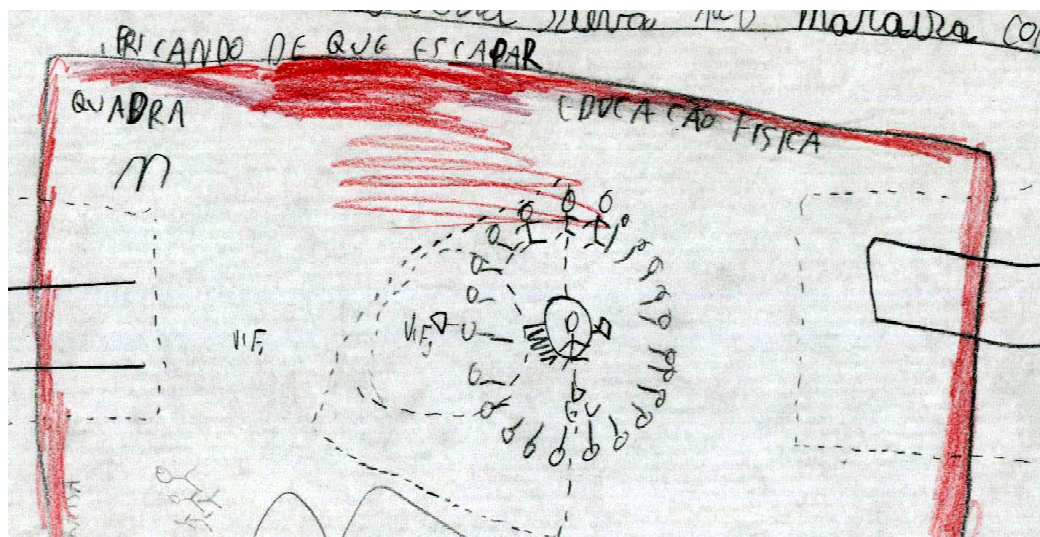


Procura-se espaços de liberdade em meio a espaços de normalização.

As crianças apresentaram lugares diversificados quanto à suas preferências. Ao contrário da quarta série, onde a grande maioria apresentou a quadra como seu lugar favorito, aqui outros lugares também foram apontados, tais com a quadra, a biblioteca, e mesmo a sala de aula.



Aluna M. – 6 anos ,



Aluno V. O. – 6 anos



Aluna A. C. – 6 anos

Uma aluna apresentou em sua justificativa gostar muito da quadra por entendê-la como espaço “onde a gente pode brincar”, internalizando a idéia de espaço útil e disciplinar e espaço de liberdade, ainda que constantemente vigiada.

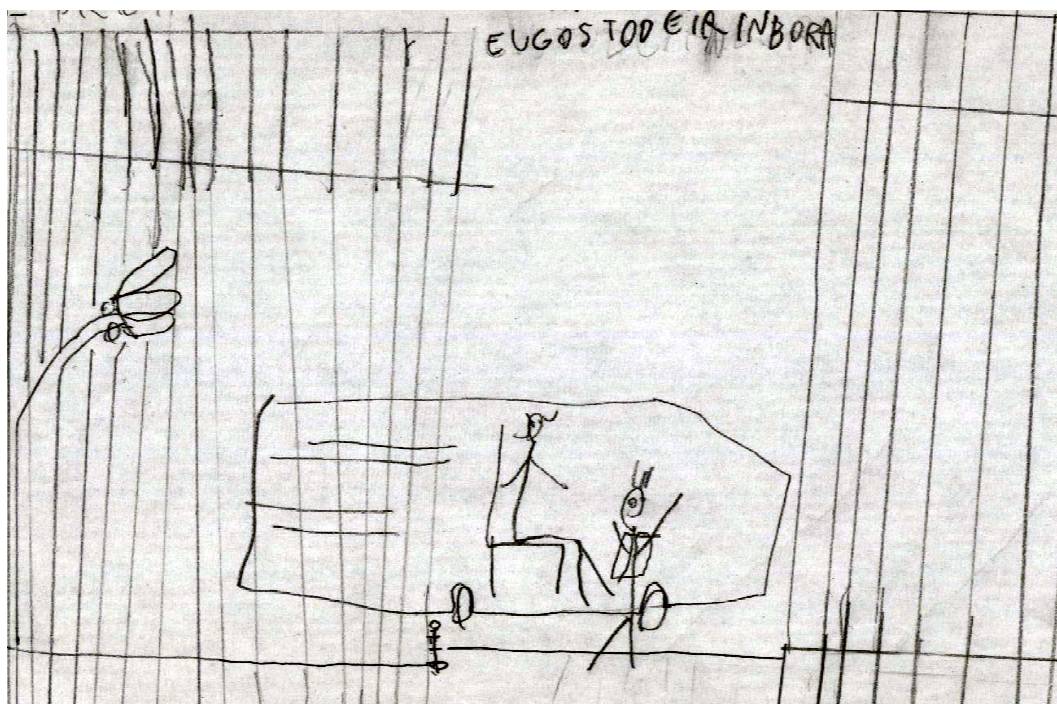


Aluna Ad. – 6 anos

Somente um aluno ilustrou-se indo embora. Nesta ilustração ele não faz qualquer referência à escola, mas só diz gostar de “ir embora”. Este aluno tem apresentado alguns “problemas de comportamento” durante as últimas semanas. Agora, nega-se a fazer as atividades, apesar de não ficar conversando ou brigando. Ainda que seja alfabetizado desde o primeiro bimestre, não demonstra nenhum interesse sobre nenhuma atividade em sala, o que tem feito a professora chamar-lhe mais a atenção.

A família foi informada de tal mudança de comportamento e a resposta recebida é que sua mãe tinha perdido a guarda da criança, que havia sido consentida para sua avó, que tem acompanhado desde o começo suas aulas. Por motivo particular, a mãe de Leonardo foi expulsa pela avó de sua casa e não mais voltara para ver o filho.

Pelo fato de negar-se a realizar as atividades e exercícios a professora tem chamado mais sua atenção, o que talvez tenha acarretado a ilustração de não gostar de ficar na escola.



Aluno Lê. – 6 anos

1ª SÉRIE E – PROFª. SABRINA

Nesta sala as crianças são excessivamente disciplinadas, o que incomoda um pouco, talvez pelo fato de terem que pedir permissão para qualquer palavra pronunciada, comportamento esse que desfaz qualquer relação natural.

Mesmo assim, as crianças não seguem as regras impostas pela professora o tempo todo. Sempre que percebem uma chance, ainda que mínima, começam logo a conversar e brincar entre eles.



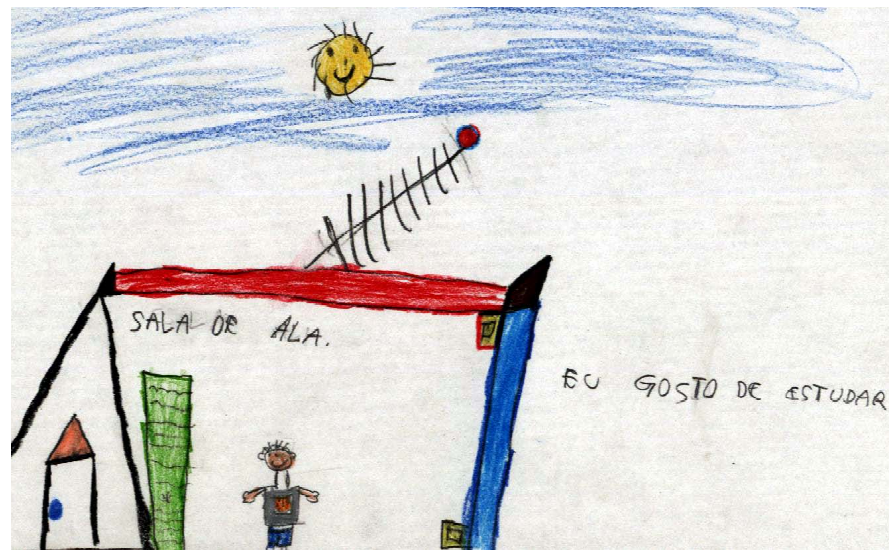
Tal comportamento é inadmissível para a professora, que repele qualquer comentário sem autorização. Até mesmo para dirigirem-se à sala de aula, precisam caminhar sobre as retas no chão formadas pelo piso da escola, com as mãos para trás. Porém, assim que a professora lhes vira as costas, as mãos são esquecidas por completo e passam a caminhar ao lado daqueles com quem batem rápidos papos pelos corredores. Esse comportamento é rapidamente corrigido quando a professora olha para trás, mas logo voltam a seus antigos lugares.

Esclarecemos como seria realizada a atividade, sem necessidade de explicações mias profundas. As crianças empolgaram-se em ilustrar-se e logo principiaram em seus desenhos.

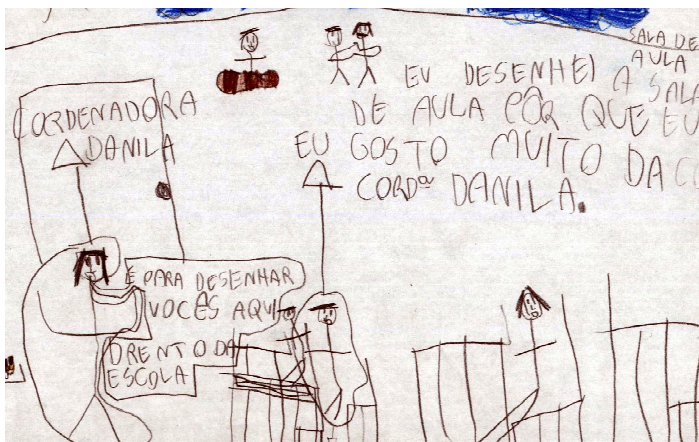
Apesar de tanto rigor, o lugar preferido predominante na maioria dos desenhos foi a sala de aula, como podemos ver nas ilustrações a seguir:



Aluno L. – 6 anos



Aluna J. – 6 anos

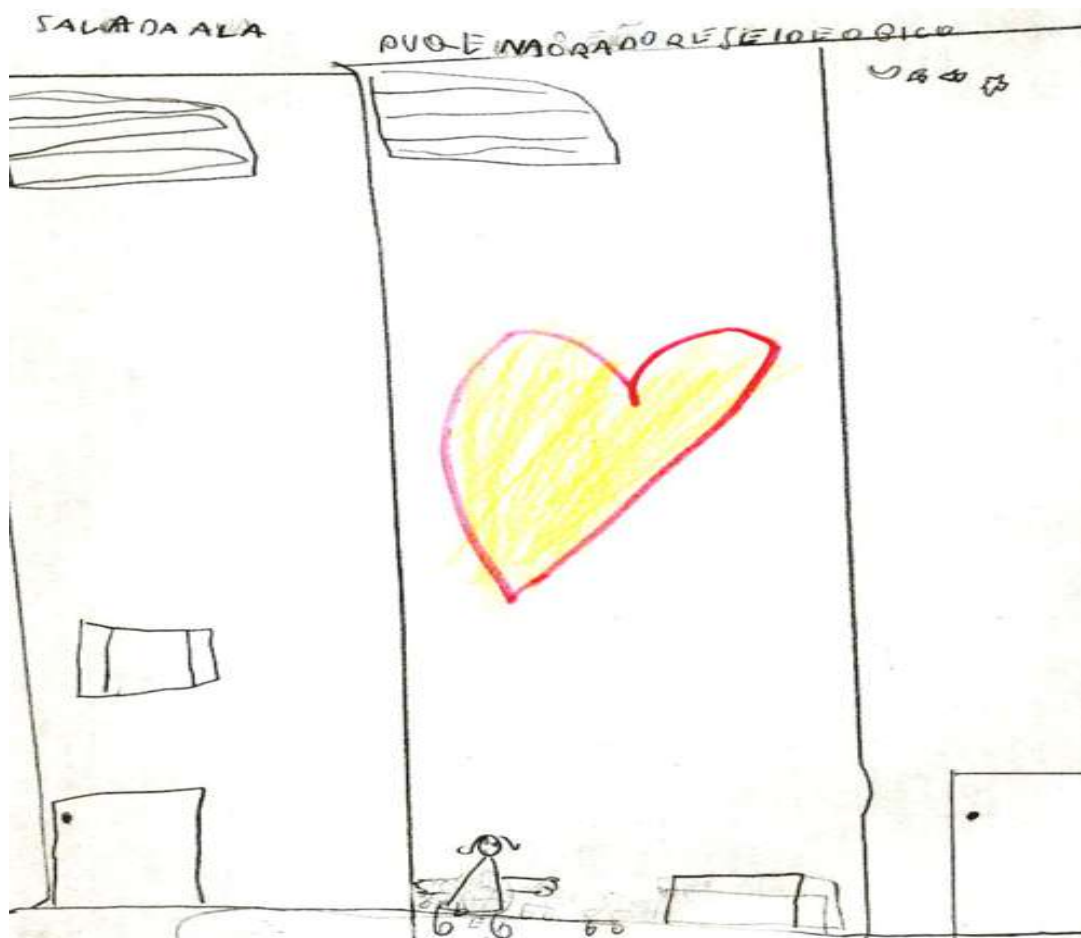


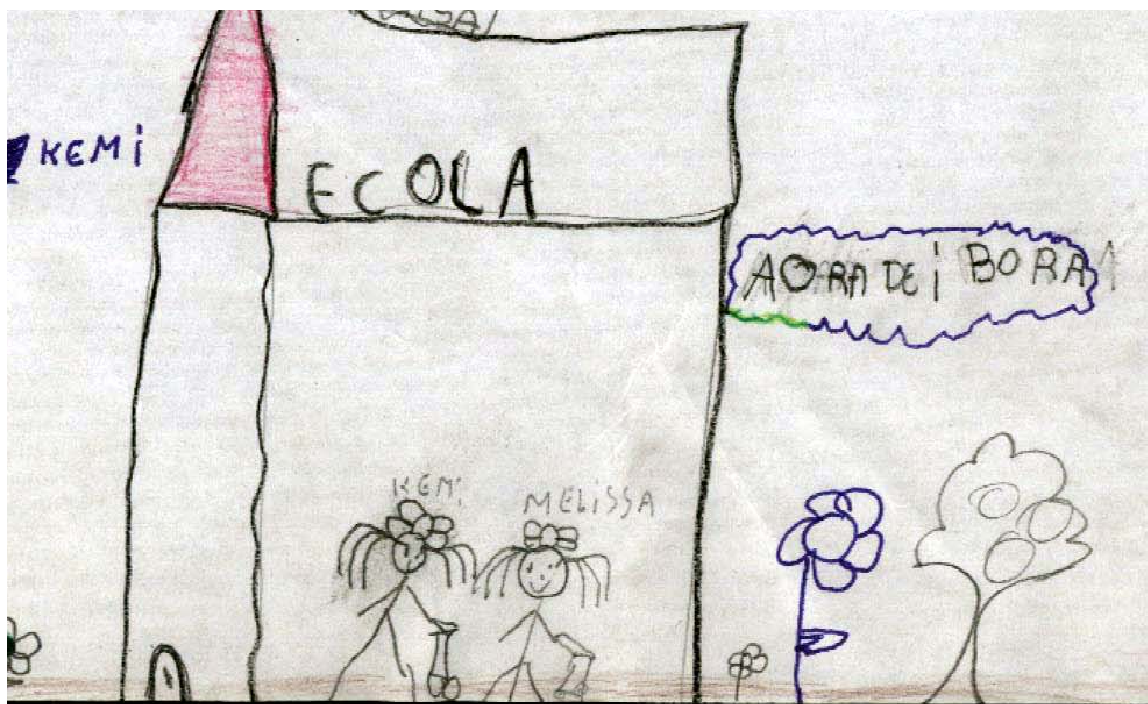
Aluno R. – 6 anos

Mas três ilustrações são reveladoras quanto ao que as crianças sentem diante da escola, ao desenharem a hora de partir e a hora do recreio, por ser momento permitido para brincar. Ao demonstrarem preferir a hora de ir embora, evidenciam uma insubordinação frente às técnicas disciplinares e vigilantes da instituição escolar e o permanente conflito entre estas e sua subjetividade que ainda está sendo formada. Tal insatisfação é rara de ser encontrada em séries iniciais, por sentirem-se mais livres para se expressarem e não seguirem as regras determinadas do que as séries finais do ensino fundamental.

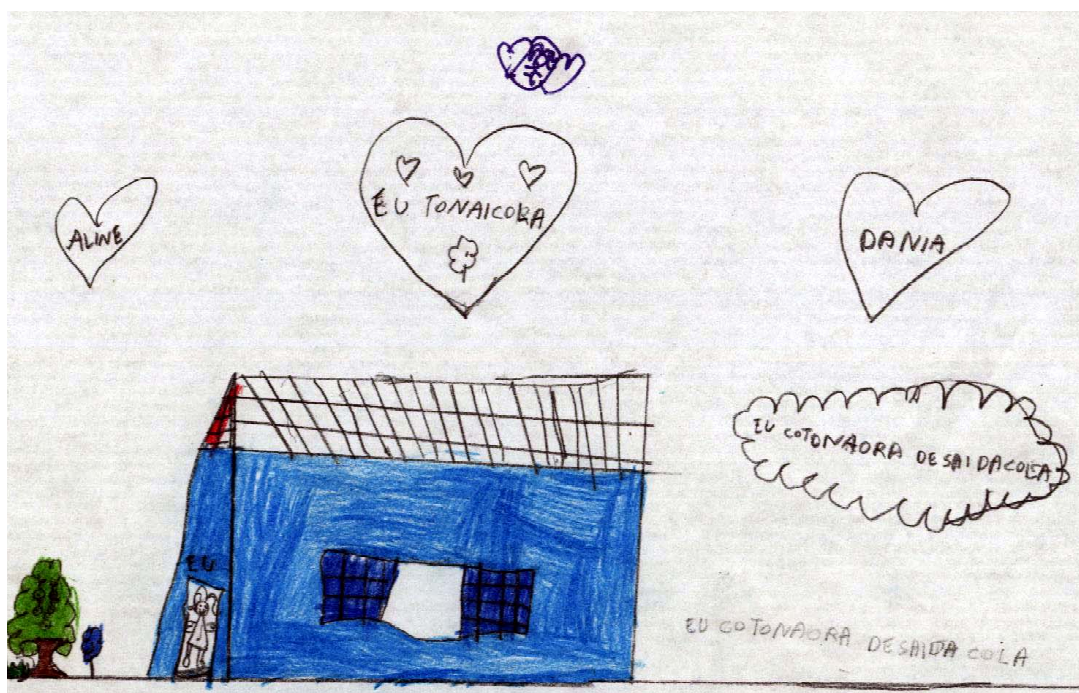
“Porque na hora do recreio eu brinco”

Aluno M. – 6 anos





“A hora de ir embora”. Aluna K. – 6 anos



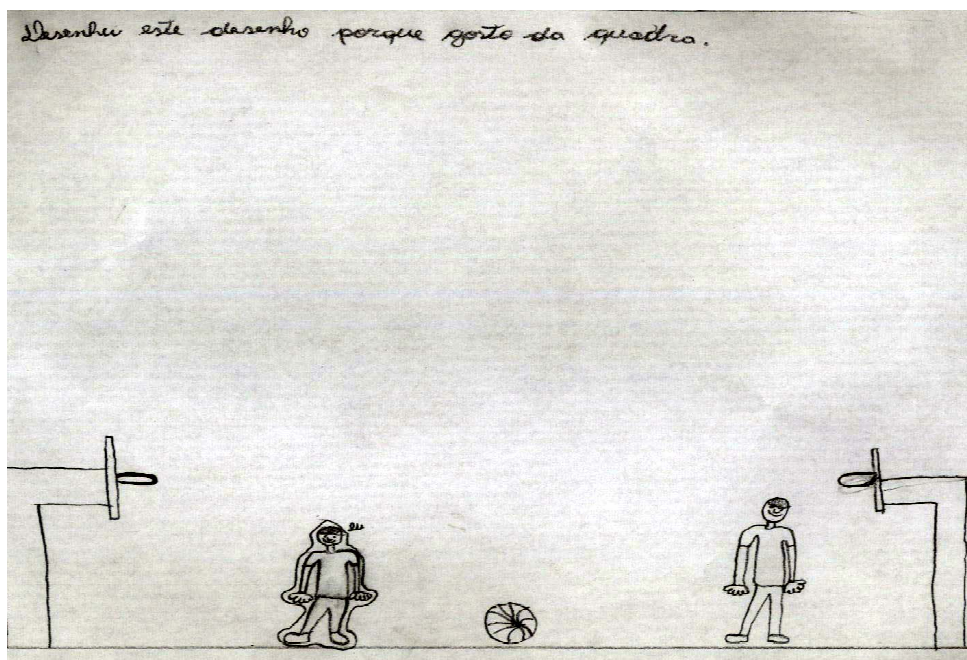
“Eu gosto da hora de sair da escola”. Aluna Al. – 6 anos

4ª SÉRIE D- PROFª. MÁRCIA DURAN

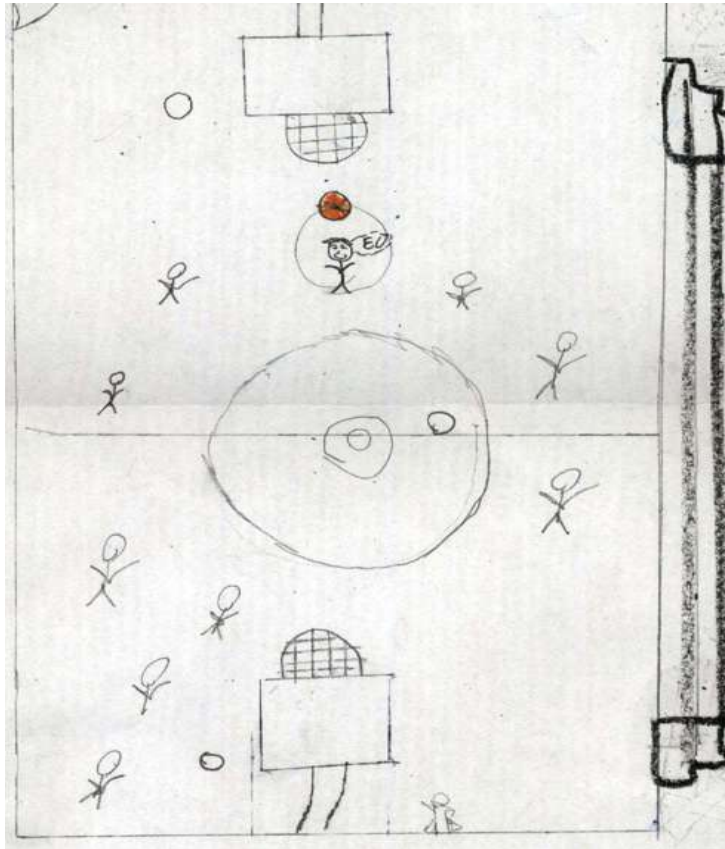
A sala já estava a nossa espera, como das outras vezes. Enquanto explicávamos assuntos burocráticos à professora, a sala pôs-se a conversar, mas de forma tranqüila. Assim, iniciamos a aula esclarecendo qual seria a atividade a ser desenvolvida, atividade que foi prontamente aceita por todos.

Os alunos começaram imediatamente as ilustrações, enquanto conversavam sobre seus desenhos. Alguns saíam dos lugares e iam, mostrar seus desenhos para o colega, à pretexto de pedirem lápis emprestados.

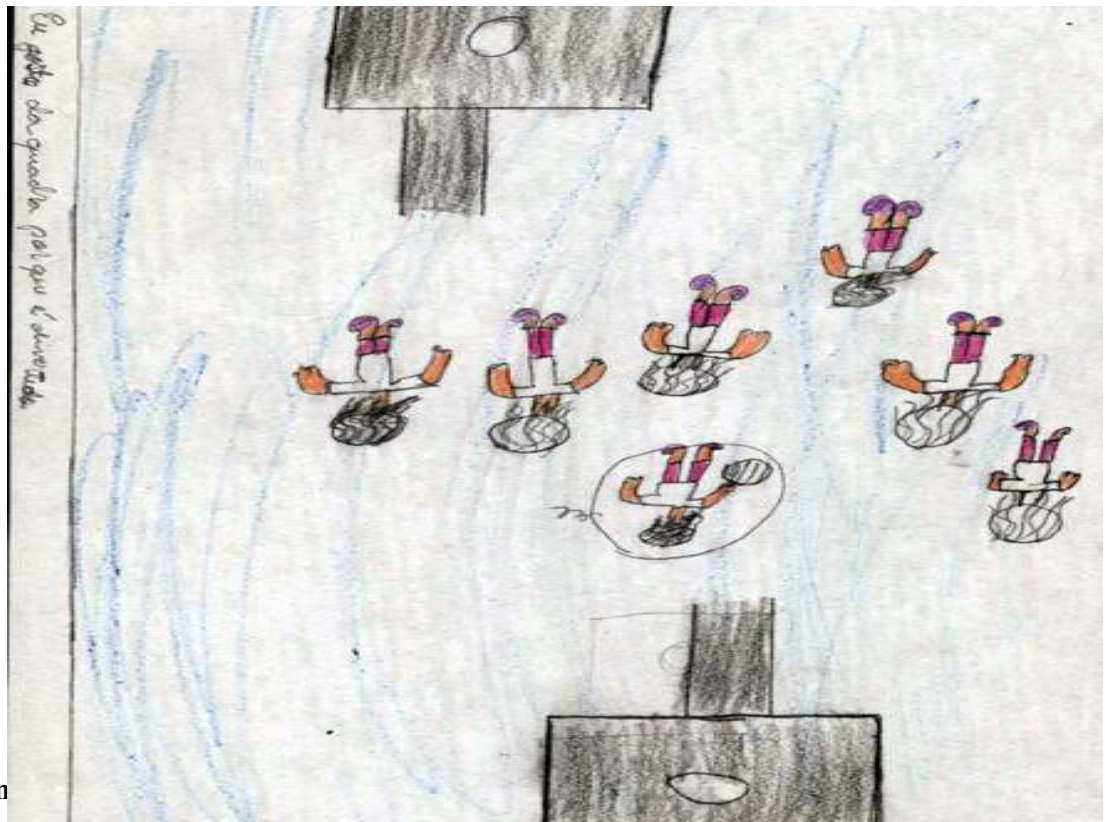
O ambiente da quadra foi o mais lembrado pelas crianças que ilustraram-se jogando basquete, atividade desenvolvida durante a hora do recreio. Percebe-se, deste modo, que o momento fora de sala de aula é o mais valorizado pelas crianças, onde podem sentir-se mais livres e serem eles mesmos.



Aluno Ma.- 10 anos



Aluno F. - 10 anos



Alun

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos compreender, no decorrer de todo trabalho, os processos educacionais a partir de uma perspectiva relacional, onde as diferentes relações existentes em tal espaço nos levassem a problematizar o que compreendíamos como subjetividade.

Na interpretação do cotidiano escolar, buscamos esclarecer, a partir dos discursos e ações de todos os envolvidos no processo de alfabetização, os procedimentos e instrumentos do poder-saber presentes nas relações entre alunos, professores, pais, direção e qual era a importância destas relações para a formação da subjetividade das crianças.

Num primeiro olhar, a escola pareceu-nos a mesma de sempre. Cada aluno em seu lugar, nas filas e carteiras, cada classe distribuída na escola por série, cada funcionário com seu espaço de limpeza específico, cada painel devidamente dividido e ilustrado. As atividades e trabalhos produzidos pelas crianças passam por sanções de normalização: somente os trabalhos mais belos (vide aqueles pertencentes aos parâmetros pré-estabelecidos de estética) são socializados e expostos para o restante das salas.

Até mesmo a presença dos alunos na escola, computada todos os dias, é rigorosamente controlada. Há um cartaz estrategicamente exposto no pátio (local central da escola) que apresenta o total de falta de todas as classes, parabenizando as menos faltosas e cobrando uma postura de compromisso daquelas com maior índice de faltas.

Esse primeiro olhar vai de encontro às análises foucaultianas que compreendem o poder como presente nas relações entre os indivíduos, poder esse micro e capilar. Esse poder usa de instrumentos inerentes em nosso cotidiano para um processo de disciplinarização dos homens, uma vez que estão presentes em todas as instituições do

qual fazem parte (a família, a escola, o hospital, a prisão, o exército, os amigos, o trabalho).

Assim, ao observarmos de perto as relações existentes na instituição escolar, agora sob esse olhar foucaultiano, vamos percebendo pequenos gestos e falas que caracterizam essa normalização dos educandos, sejam nas relações entre alunos e professores, alunos e direção, alunos e funcionários, aluno e alunos. Em qualquer que sejam as relações, lá estão micropoderes que normalizam e disciplinam condutas e falas.

Observando todo um cotidiano escolar, notamos instrumentos variados de disciplinarização, disciplinas essas já comentadas no capítulo I e II (o sinal que marca entradas, recreios e saídas, as filas que buscam organizar os movimentos das crianças pela escola, os lugares das carteiras, os tempos das atividades, as aulas de informática e educação física, mesmo essas aulas tem espaços e tempos definidos).

Mesmo naquelas atividades que buscam desenvolver nos alunos uma participação mais ativa, um maior envolvimento, ao professor cabe o controle de todos, para não ser considerado incapaz de manter a disciplina (e a disciplinarização, aos moldes foucaultianos) de sua classe. Dessa forma, qualquer movimento, gesto ou fala do aluno fora de hora é considerado indisciplina.

Mas, ao enxergar de outra forma que não a costumeira, o cotidiano escolar e os detalhes do dia-a-dia, pudemos perceber a possibilidade das crianças enxergarem-se como sujeito e, mais do que isso, formar as suas subjetividades, subjetividade essa que depende das relações de poder e saber escolares e, mais do que isso, da tensão entre o mundo infantil e o mundo adulto. E foi preciso que refizéssemos a cada momento nossos horizontes de compreensão da escola, para captarmos os traçados e riscos que compunham as experiências e práticas das crianças, buscando compreendê-las em seu modo de subjetivação e em seus devires.

Foucault, ao tratar da formação da subjetividade dos indivíduos, buscou nos estudos sobre a Grécia e Roma antiga uma estilização do sujeito e um cuidado de si. O que não nos significa imitá-los, ou mesmo considerá-los exemplos a seguir. O que ele vem nos mostrar é a possibilidade de processos de subjetivação que não se dobrem às relações de poderes e de saberes constituídos, mas que possamos compreender nossa capacidade em produzir uma experiência nova.



Se as crianças estão imersas nesta instituição que é escolar, configuradas por relações de poder e saber, elas são capazes também de resistir e manter sua singularidade, uma singularidade que é própria face aos diferentes modos de objetivação, buscando fazer do seu corpo, de seu comportamento e dos seus sentimentos uma existência próxima a uma obra de arte.

Se com Foucault aprendemos que onde há relações de poder, há movimentos de resistência, foi no decorrer de nossa pesquisa que, com esse olhar foucaultiano sobre as relações escolares, conseguimos captar nos detalhes do cotidiano, as resistências das crianças quanto a essa normalização escolar, ou seja, os choques e atritos entre as crianças e seu mundo infantil e o mundo do adulto institucionalizado.

Mais do que nos trabalhos escritos, quase todos já disciplinarizados, foi nas ilustrações das atividades trabalhadas e nos gestos do cotidiano que percebemos uma subjetividade que fazia a criança buscar-se para compreensão de si mesma.

Ao falarmos das crianças pertencentes ao grupo escolar e seus



modos de subjetivação, foi necessário também compreender a multiplicidade de acontecimentos que os engendram, ficando atentos para as relações de força presentes, pequenas violações cotidianas no âmbito das normalizações sociais.

Estes confrontos não tomam dimensões grandiosas, mas são pequenas revoltas diárias, dentro do jogo das forças normalizadoras que constituem o quadro social, dando condições de pequenas liberdades.

Em nossas observações cotidianas, e nas atividades que realizamos com as crianças, pudemos compreender que as relações institucionais escolares não ocorrem sem tensões nem atritos.

Ainda que de forma modesta, as crianças resistem, seja quando se negam a realizar alguma atividade, seja quando agridem, física ou moralmente, esta instituição que está ali para normalizá-las.

Com essas observações, esses novos olhares sobre a rotina escolar, já não víamos mais a mesma escola, uma escola onde todos estavam sob controle, onde os professores tinham controle sobre os corpos infantis e as disciplinas cumpriam seu papel de normalizar. Os gritos ouvidos também eram dos alunos que respondiam a seus professores, mesmo sabendo das punições que lhes seriam impostas, crianças que corriam quando a instituição mandava que andassem, uma negação de obediência imediata, um ficar em pé quando todos deveriam sentar-se, aqueles longos minutos antes que se cumprisse alguma tarefa ordenada, reações que também eram cotidianas e que, mais do que inesperadas, eram partes mesmas destas relações educacionais.

Conseguimos detectar um certo grau de autonomia das crianças consigo mesmas, quando contestavam e se revoltavam com algumas ações impostas pela

instituição. São destas contestações que abrem-se novos espaços de liberdade, uma liberdade gerada pela própria rede de poder, minúsculas e móveis. São tais contestações que irão manter nossa vontade de liberdade.

Foucault nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar nosso mundo. (VEIGANETO, 2004).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A criação do biopoder. Folha de São Paulo. São Paulo, 27 jul, 1999. Caderno Mais, p. 5 - 6.

AMÂNCIO, M. **Deleuze:** incompreensão e livro de artigos na França. O Estado de São Paulo. São Paulo, 28 abr, 2002. Caderno 2. Disponível em< <http://www.estado.estadao.com.br/editoriais/20002/04/28/cado33.htm> l> Acesso em: 03 jan. 2007.

AMARAL, Márcio Tavares d'. Foucault. In: BRANCO, Guilherme Castelo (Org.); NEVES, Luiz Felipe Baeta. **Michel Foucault** – da arqueologia do saber à estética da existência. Londrina/ Rio de Janeiro: Editora Nau, 1998.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito.** Curitiba: Editora da Universidade/UFPR, 2001.

BIRMAN, Joel. **Entre o cuidado e saber de si. Sobre Foucault e a psicanálise.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BRANCO, Guilherme Castelo (Org.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____, NEVES, Luiz Felipe Baeta. **Michel Foucault** – da arqueologia do saber à estética da existência. Londrina/ Rio de Janeiro: Editora Nau, 1998.

Braudrillard, Jean. **Esquecer Foucault**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Maria C. Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUSSETTO, Áureo. **Economia e poder local: Marília de 1946 a 1964**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade estadual Paulista, 1991.

Cadernos da F.F.C. Marília: Ed. UNESP, v.9, n° 1, 2000

CHAMMA, F.C. Livro primeiro: vitalidade de arte. **Revista de Cultura – Agulha**. São Paulo [S.N], fev-mar. 002. Disponível em< [http:// www.revista.agulha. nom.br/ag21chamma.htm](http://www.revista.agulha.nom.br/ag21chamma.htm) > Acesso em: 26 mar. 2006.

CANGUILHEM, Georges; DERRIDA, Jacques. **Foucault: leituras da história da loucura**. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. In: **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol.I. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CLODOVIL, C. Foucault: o fim da cisão entre a razão e a loucura. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 5 dez, 1999. Caderno 2. Disponível em< http://www.estado.estadao.com.br/edicao/pano/99/12/04/ca_2567.html > Acesso em: 17 fev. 2007

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____ (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, Soraia G. F. Paiva. **A produção da subjetividade em grupo de crianças em situação de risco pessoal e social e adolescentes em conflito com a lei**. Marília: UNESP, 2001, tese de doutorado.

DELACAMPAGNE, C. O filósofo mascarado. **Revista Lê Monde – Dimanche**. [S.L.]: [S.N], n 10. 945, p. 1-18, abr. 1980. Disponível em< <http://www.Foucault.Hpg.Ig.com.br/mascarado.html> > Acesso em: 17 fev. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Conversações (1972-1990)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 43, 2000.

DICKENS, Charles. **Tempos difíceis**. São Paulo: Clube do livro, 1969.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault (1926-1984)** - Uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ESCOBAR, Antonius J. Vargas. Genealogia e política. In: RIBEIRO, Renato Janine.

Recordar Foucault. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

FILHO, K.P. Sobre o poder. **Revista de Ciências Humanas**. [S.L.] Universidade

Federal de Santa Catarina, nº28, p. 133 – 143, outubro, 2000.

FISCHER, Rosa M^a Bueno. Verdade em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In:

COSTA, Maria C. Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências – resposta ao Círculo Epistemológico. In: FOUCAULT, Michel. **Estruturalismo e teoria da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____ **As palavras e as coisas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981

_____ O uso dos prazeres. In: **História da sexualidade**. Vol.2. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. Vol.2.

_____ O cuidado de si. In: **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. Vol. 3

_____ **Vigiar e punir** – o nascimento da prisão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____ Sobre a genealogia d ética: uma revisão do trabalho. Entrevista a HUbert dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW e DREYFUS. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____ **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU, 1996.

_____ **A arqueologia do saber.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

_____ **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b.

_____ A hermenêutica do sujeito – 1981/1982. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997c.

_____ Teoria e instituições – 1971/1972. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France.(1970 – 1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997d.

_____ **Microfísica do poder.** 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____ O olho do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____ Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____ **Em defesa da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____ A vontade de saber. In: **História da sexualidade**. 14^a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. Vol. 1

Foucault: o sexo sem censuras. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 dez, 1976. Disponível em< <http://www.uol.com.br/folha/almanaque/leituras/21maio.htm> > Acesso em: 17 jul. 2002.

FRASSETTO, Antônio César. **O furor docendi como dispositivo escolar de subjetivação da infância**: estudos de êxito e fracasso na alfabetização. Tese de doutorado. Marília: UNESP, 2001.

GALLO, Sílvio (org.). **Foucault e a destruição das evidências**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1995.

GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: VEIGA-NETO, Alfredo. Mazzotti, A. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**.. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALLO, S. Educação e controle. **Revista SIMPRO Cultura – caderno de cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e região.** Campinas: [S.N], ano II, n.23, jul. 1995. Disponível em< [http:// www.nodo50. org/ insurgentes/educ control.htm](http://www.nodo50.org/insurgentes/educ%20control.htm) > Acesso em: 23 abr. 2007.

GUEDEZ, Anne. **Foucault.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

LARA, Paulo Côrrea de. **Marília:** sua terra, sua gente. Marília: Iguatemy Comunicações Ltda., 1991.

_____ **Marília, chão do nosso amor.** Marília: Prefeitura Municipal de Marília/ Comissão de Registro Históricos, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século. Cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário – o desafio das poéticas tecnológicas.** 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade, 2001.

MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta de Municipalização do Ensino do Município de Marília.** Marília, 1997a.

_____. **Lei nº 4.336, de 23 de outubro de 1997.** Institui o ensino fundamental no município de Marília, cria as escolas municipais de ensino fundamental e dá outras providências. Marília, 1997b.

_____. **Lei nº 4.418, de 15 de abril de 1998.** Denomina as escolas municipais de ensino fundamental – EMEFS- criadas pela Lei nº 4.336/97 e dá outras providências. Marília, 1998a.

_____. Secretaria Municipal da educação. **Marília para todos.** Marília, 1998b.

_____. **Lei nº 4.513, de 06 de outubro de 1998.** Denomina EMEF “Prof. Olímpio Cruz” a escola municipal de ensino fundamental localizada na Avenida Guiomar Novaes, bairro Jardim Santa Antonieta. Marília, 1998c.

MARTINS, A. M. (Org.) **O processo de municipalização no Estado de São Paulo:** as mudanças institucionais e os atores escolares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002. Relatório de Pesquisa.

MILITÃO, S. C. N. **A municipalização do Ensino em Processo:** impactos da Legislação Educacional de 1996 no Estado de São Paulo e as decorrências no município de Marília. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília. Marília, 2003.

MONBEIG, Pierre. Algumas observações sobre o município de Marília, cidade pioneira. **Revista do Arquivo Municipal**. Col. XXVIII. São Paulo: Prefeitura do Município de Marília/ Secretaria Municipal de Cultura e Bem-estar, 1941.

MOTTA, Manuel Barros da. **Michel Foucault. Problematização do sujeito:** psicologia, psiquiatria e psicanálise. Ditos e Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

MUCHAIL, Salma Tannus. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: RIBEIRO, Renato Janine. **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. Vorraber. **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

NASCIMENTO, Olga Ap. do. **A construção da subjetividade:** um estudo a partir da genealogia de Michel Foucault. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 1999.

O ato da criação. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 27 jul, 1999. Caderno Mais, p. 3 - 4.

PORTOCARRERO, Vera. O mundo como sala de aula. In: **Revista Foucault – Pensa a educação**. São Paulo: Editora Lívia Perozim, n.3, mar., p.43 a 55, 2007.

PÓVOAS, Glycério. **Marília, uma monografia**. Marília: Serviço de Estatística da Prefeitura de Marília, 1947.

RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault** – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAJCHMAN, John. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

Revista Reflexão e ação. Santa cruz do sul: [S.N], v.5, n.2, jul - dez. 1997. Disponível em< <http://www.Unisc.br/deptos/deduwww/Refacao/indrzfacao.htm> > Acesso em: 23 jul.2006.

Revista Foucault – Pensa a educação. São Paulo: Editora Lívia Perozim,n.3, mar. 2007.

Revista Tempo Social. São Paulo: Editora USP, n.7, out. 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROCHA, Cristiane Famer. O espaço escolar em revista. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais em Educação**. ROCHA, Cristiane Famer. Porto Alegre: Ed. Universitário/UFRGS, 2000.

SAMPAIO, L.F. A temática de saber/poder em Foucault. **Revista Cadernos de Filosofia**. [S.L]: Centro de filosofia do Instituto Sedes Sapiential, ano I, n.1, 1994.

Disponível em < http://www.sedes.org.br/centros/a_temática_saber.htm > Acesso em: 23 mai. 2007.

SCHMIDT, Saraí (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, J.M. Filosofia e literatura: o risco do solóquio. **Revista Opção**. Goiânia: [S.N], 2 jul, 2000. Disponível em< <http://www.Olavodecarvalho.org/convidados/jmaria3.htm> > Acesso em: 26 mar. 2006.

SILVA, L. H. A microfísica das relações de poder numa experiência de assentamento rural. **Revista PAR'A'IWA**. João Pessoa: [S.N], n.1, dez. 2001. Disponível em< http://chip.Cchla.ufpb.br/paraiwa/01_henriquedasilva.html > Acesso em: 26 mar. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, Marisa C. Vorraber. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUTO, A. M. **Marília – do passado ao novo milênio**. Marília: Prefeitura Municipal de Marília, 2003.

STRATHERN, Paul. **Foucault em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

TANURI, Rosalina. **Marília, no tempo e na saudade**. Marília: Prefeitura Municipal de Marília/ Comissão de registros Históricos, 2001.

VARELA, Júlia.; URIA, Fernando Alvarez. **A maquinaria escolar**. Porto Alegre: Teoria e Educação, nº 06, 1992.

_____ Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século. Cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA – NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____ (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____ Michel Foucault e os estudos culturais. In: **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS, 2000.

_____ (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora Universitária/UFRGS, 2000.

_____ Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: _____. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____ Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. In: Silva, Tomaz Tadeu. (Org.) **O sujeito da Educação** – estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: **Como se escreve a história**. Brasília: Editora UNB, 1995.

Anexos

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)