SER ALUNA/O...
(DES)CONSTRUINDO
IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Cristina Toledo

SER ALUNA/O... (DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Juiz de Fora
2008

Cristina Toledo

SER ALUNA/O... (DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Professora Doutora Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora
2008

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTINA TOLEDO

SER ALUNA/O... (DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

_____
Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

_____
Prof. Dr. Anderson Ferrari
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

_____
Profa. Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-RS

Juiz de Fora, 2008

Ao Rodrigo, pelo apoio incondicional.

Aos meus pais, por tudo o que me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

É com muito carinho e alegria que escrevo estas palavras de agradecimento. Durante estes dois anos muitas pessoas fizeram parte da minha caminhada e, sem dúvida, se não fosse pelo apoio e pela presença dessas pessoas, tudo seria muito diferente. Assim, posso dizer que todas participaram da construção deste trabalho, cada um de sua forma, mas sempre presente.

Inicialmente, quero agradecer a Lu, pelas (des)construções ao longo de nossa convivência que se iniciou na minha graduação e que levou à escrita deste trabalho. Obrigada por ter me orientado, estando sempre presente, com tanto carinho, alegria e amizade.

A minha família, que está presente na minha vida muito antes do início deste trabalho: pai e mãe, obrigada por terem me ensinado o valor da vida, por terem proporcionado meus estudos e por compreenderem tantos momentos de ausência. A Eliana, muito mais que irmã, você é minha melhor amiga. A você faço um agradecimento muito especial, pois sua amizade, principalmente neste ano, foi fundamental na minha escrita e na minha vida. Edson e Lucas, queridos irmãos, obrigada pelo carinho e pela força. Ao Pierre Junio, que pela alegria de cada (re)encontro transforma minha vida.

Ao Rodrigo, obrigada pelo amor, pelo carinho, pelas alegrias, pela companhia, pela lealdade, pelo respeito... Enfim, obrigada por tudo e, principalmente, pelos sonhos futuros.

À professora Neuza Guareschi e ao professor Anderson Ferrari, pelas contribuições dadas na qualificação, pela atenção que deram ao meu trabalho durante todo o percurso e por aceitarem novamente o convite para compartilhar seus conhecimentos na construção deste trabalho.

As/Aos professoras/professores e funcionárias/os do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação, pelos conhecimentos compartilhados, pelas ajudas em diversos momentos e pela calorosa recepção.

As/Aos amigas/os do mestrado por tantos momentos de convivência dividindo as angústias, os medos, as alegrias, os conhecimentos...

As/Aos amigas/os do NESP, por todos os momentos que passamos juntos.

Enfim, agradeço a Deus, já que sem Ele nada disso seria possível.

Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo. Pois assim fizemos conosco e com Deus. O próprio menino ajudará sua domesticação: ele é esforçado e coopera. Coopera sem saber que essa ajuda que lhe pedimos é para o seu auto-sacrifício. Ultimamente ele até tem treinado muito. E assim continuará progredindo até que, pouco a pouco – pela bondade necessária com que nos salvamos – ele passará do tempo atual ao tempo cotidiano, da meditação à expressão, da existência à vida. Fazendo o grande sacrifício de não ser louco. Eu não sou louco por solidariedade com os milhares de nós que, para construir o possível, também sacrificam a verdade que seria uma loucura.

(CLARICE LISPECTOR, Menino a bico de pena)

RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi problematizar os discursos que estão postos sobre o que é ser aluna/o, mostrando seu caráter histórico e, portanto, algo que está sempre em construção. Para tanto, utilizei como referencial teórico-metodológico a perspectiva dos Estudos Culturais e contribuições de Michel Foucault, assim como autores que utilizam tais perspectivas como Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros. A pesquisa foi feita em uma escola estadual situada na cidade de Ubá/MG. Realizei observações em turmas de Fase I e Fase II, grupos de discussão com alunas/os de cada sala, conversas com as professoras e análises de documentos da escola e do Estado. Busquei problematizar a construção das identidades e diferenças no contexto escolar, compreendendo que estas não possuem significados transcendais e absolutos, mas são inventadas, deslocadas, produzidas pelas práticas de significação ao longo do processo histórico. Os discursos presentes na escola vão construindo modos de ser e de se comportar que, muitas vezes, acabam dando origem a regimes de verdade. Como as/os alunas vão sendo construídas/os a partir desses discursos? Como essas construções das/dos alunas/os estão relacionadas com as discussões sobre identidades e diferenças? A partir dessas indagações fui tecendo este trabalho, compreendendo que a constituição das/os alunas/os ocorre numa perspectiva de singularização e de formas múltiplas.

Palavras-chave: Identidades; Diferenças; Aluno; Estudos Culturais; Michel Foucault.

ABSTRACT

The object of this current study was to problematize the discourses posed on what it is to be a student, showing its historical character and thus something that is always under construction. To do so, I used the Cultural Studies perspective and Michel Foucault's contributions as a theoretical-methodological reference, as well as authors who use these perspectives such as Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, among others. The research was done in a state-run school in the city of Ubá, state of Minas Gerais. I observed Phase I and Phase II classes, discussion groups with some students from each class, held conversations with teachers and analyzed school and state documents. I tried to problematize the development of identities and differences in the school context by realizing that these do not have a transcendental and absolute meaning, but rather they are invented, displaced and produced by the practices of signification along the historical process. The discourses found in the school develop ways of being and behaving which often end up creating true regimes. How do students develop from these discourses? How does the development of these students relate to the discussions on identities and differences? From these questions, I carried out this study by realizing that the development of students occurs in a singularization and multiple-form perspective.

Keywords: Identities; Differences; Students; Cultural Studies; Michel Foucault.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS ..... p. 09

1 O PERCURSO: MINHA TRAJETÓRIA, ALGUNS CONCEITOS, A PESQUISA... ..... p. 10

1.1 O ato de pesquisar: situando os modos de fazer e pensar a pesquisa ..... p. 13

1.2 O discurso sobre identidades e diferenças: desconstruindo essências ..... p. 21

1.3 A pesquisa: apresentando o objetivo, o *locus* e o caminho percorrido ..... p. 34

2 *"QUANDO A GENTE NÃO BRINCA A GENTE VAI NA AULA":* A ESCOLA, O CURRÍCULO, OS CICLOS... ..... p. 38

2.1 O cotidiano escolar: problematizando as práticas ..... p. 44

2.2 O curricular escolar: desnaturalizando suas formas ..... p. 58

2.3 O discurso sobre Ciclos de Aprendizagem: (re)pensando outras possibilidades ..... p. 69

3 *"EM TODA ESCOLA A CRIANÇA TEM QUE TER MOCHILA"*: AS/OS ALUNAS/OS, OS *ESPAÇOSTEMPOS,* O BRINCAR... ..... p. 85

3.1 As/Os alunas/os: problematizando suas relações consigo mesmo e entre elas/eles ..p. 88

3.2 *Espaçotempo* escolar: (re)pensando suas organizações ..... p. 102

3.3 O brincar: considerando sua importância na constituição das/dos alunas/os ..... p. 112

4 O FIM: AS INDAGAÇÕES, ALGUMAS (DES)CONSTRUÇÕES, OUTROS (RE)COMEÇOS... ..... p. 121

REFERÊNCIAS ..... p. 124

ANEXOS ..... p. 132

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – CONSENTIMENTO INFORMADO ..... p. 133

ANEXO 2 – TERMO DE COMPROMISSO ..... p. 134

ANEXO 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO ..... p. 135

ANEXO 4 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO .....

1 O PERCURSO: MINHA TRAJETÓRIA, ALGUNS CONCEITOS, A PESQUISA...

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
> (FERNANDO PESSOA, Tempo de Travessia)

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa colocamo-nos diante de uma questão a ser estudada. De onde surge essa questão? A princípio, acredito que ela surge de uma indagação, de um questionamento que se nos é colocado. Como diz Bujes (2002, p.14), "ela se constitui na inquietação". Posso dizer, então, que a vontade de realizar este trabalho surgiu diante de algumas inquietações que fizeram parte de minha trajetória acadêmica.

Tendo cursado a graduação em Psicologia, deparei-me com diversas disciplinas que proclamavam um sujeito universal, estabelecendo uma relação de normalidade entre as pessoas. Porém, ainda na graduação, comecei a participar de estudos e pesquisas no Núcleo de Educação Especial (NESP), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde tive a oportunidade de questionar esses discursos que eram transmitidos no meu curso de Psicologia como sendo verdades universais.

Esses questionamentos, por se referirem ao meu próprio curso, muitas vezes causavam angústia, pois era difícil pensar que muitas coisas que me foram ensinadas na faculdade não eram bem daquele jeito ou que podiam ser pensadas de outra forma. Mas foi essa angústia, esses questionamentos, essa não aceitação de discursos normalizadores que também me fizeram buscar outras possibilidades de compreender as pessoas, como elas se constituem e de pensar a própria pesquisa de forma diferente da pesquisa positivista que me ensinaram, na qual há a necessidade pela busca de uma resposta, de uma "verdade".

Essa outra forma de entender o processo de pesquisa me fez compreender que as questões que indagamos, que nos inquietam e que se constituem como nosso problema não estão no mundo como se fossem uma realidade, algo dado, para que olhamos e tiramos

dessa realidade algum conhecimento, elas são construídas a partir das perspectivas teóricas nas quais nos embasamos. Nosso problema de pesquisa vai sendo construído e reconstruído a cada momento que vamos para o *locus* da pesquisa; a cada momento que lemos um texto diferente; que discutimos com alguém, enfim, em diversos momentos que nos possibilitam repensar a pesquisa.

Pensar em um problema de pesquisa, então, leva-nos a problematizar a forma como a realidade está posta, a questionar o que está instituído e aceito como se fosse uma verdade absoluta, a pensar o discurso enquanto uma rede que nos constitui e que é constituído por nós. Dessa forma, torna-se importante a consideração da existência da possibilidade de outros discursos e de que as coisas ditas são históricas.

Como nos diz Corazza (2002, p. 124):

> Cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos, de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidades(s).

Diante dessas colocações, concordo com Fischer (2002b, p. 56), ao dizer que o ato de pesquisar vai se constituindo nas indagações sobre "os 'modos', as 'formas pelas quais', ou os 'comos', mais do que propriamente indagações sobre 'quais são', 'o que é', 'por quê', 'para quê'". Precisamos nos estranhar, sentirmo-nos incomodadas/os[1] com as formas como as coisas e os discursos estão postos, para que consigamos nos questionar sobre aquilo que nos é cotidiano e familiar. Como nos diz Fischer (2002b, p. 56), "trata-se de romper com (ou pelo menos colocá-lo em suspenso) representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos" (FISCHER, 2002b, p. 56).

É problematizar nosso próprio lugar dentro de um discurso já instituído sobre o papel da/o pesquisadora/or. O discurso acadêmico atribui à/ao pesquisadora/or o papel de detentor e descobridor da verdade. Por isso, é preciso questionar qual o nosso papel nesse contexto e se nossa prática está contribuindo para a manutenção desse lugar.

Como nos diz Fischer (2002b, p. 67),

---

[1] Faço a opção por escrever utilizando esta forma (feminino e masculino) por considerar que, assim, estamos questionando a maneira como as relações de gênero vem sendo posta nas normas gramaticais em que o masculino prevalece na escrita. Opto ainda por colocar o feminino antes do masculino por uma questão pessoal, uma vez que sou mulher.

> Pensar e analisar as práticas significa aceitar que não destruiremos o grande mal, nem faremos irromper o grande e belo absoluto da total liberação, significa que, modestamente, podemos estar participando de uma reescrita de nós mesmos, do estabelecimento de uma nova prática. Melhor? Não o sabemos. O certo é que a história, como quer Foucault, é o que fazemos dela.

Para questionar a nós mesmos enquanto pesquisadoras/es, considero ser necessário ir além de conceitos formulados pelas/os autoras/es que utilizamos, passando a questionar a forma como percebemos e compreendemos o mundo em nosso dia-a-dia. Torna-se importante problematizarmos a forma como vamos nos constituindo diante dos discursos que estão postos. Como nos diz Fernando Pessoa no poema utilizado como epígrafe, precisamos ousar fazer algumas travessias em nossas vidas. O caminho pelo qual essas travessias nos levarão não saberemos. Os percursos possíveis são múltiplos e não há um verdadeiro. Considero que o importante é problematizarmos nossas práticas para que possamos perceber as coisas de outras formas.

Dessa maneira, acredito que precisamos deixar para trás as velhas certezas que nos ensinaram, deixando de tomar os objetos e as coisas como naturais e dados. Para isso, é preciso mergulhar num lago de incertezas, de inseguranças, onde não sabemos qual será o futuro, quais serão os resultados de nossa pesquisa ao terminá-la.

1.1 O ato de pesquisar: situando os modos de fazer e pensar a pesquisa

> O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.
> (FOUCAULT, 2006a, p. 26).

Para estar coerente com essas inquietações sobre a realização de pesquisa, utilizei como referencial teórico-metodológico a perspectiva dos Estudos Culturais, assim como contribuições de Michel Foucault e de autoras/es que utilizam ambas perspectivas[2].

A partir desses referenciais, a primeira questão a colocar, então, é que não há um método único que se possa utilizar para chegar ao modo de acesso ao conhecimento. Não há uma realidade a ser investigada e algo a ser descoberto. Aquilo que acreditamos sobre um objeto passa a construí-lo, de forma que "o que faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou de outra maneira de conceber as relações entre saber e poder" (COSTA, 2002a, p. 16).

Uma das rupturas que as/os autoras/es que vêm trabalhando na perspectiva dos Estudos Culturais têm feito está ligada à insatisfação com os limites rígidos que se estabeleceu com a disciplinarização. É sob esse ponto de vista que há a defesa pela interdisciplinaridade ou pelo que algumas/ns autoras/es têm chamado de antidisciplina.

Nas palavras de Johnson (2006, p. 19),

> Não é de uma definição ou de uma codificação que nós precisamos, mas de "sinalizadores" de novas transformações. Não se trata de uma questão de agregar novos elementos às abordagens existentes (um pouco de Sociologia aqui, um tanto de lingüística acolá), mas de retomar os elementos das diferentes abordagens em suas relações mútuas.

Ao romper com os limites da disciplinarização, entram em discussão as questões relativas à metodologia. Para Guareschi, Medeiros e Bruschi (2003), a escolha das práticas de pesquisa é influenciada pelas questões que são feitas, as quais dependem do seu contexto, definindo-se, assim, numa *bricolage*. Não se considera a existência de um método único, privilegiado por uma única disciplina, rompendo com a suposta

[2] Entre estas/estes autoras/es destaco: Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva.

homogeneidade científica proposta pela Modernidade. Não há uma metodologia única utilizada pelos Estudos Culturais. "Cada pesquisa é única e o seu método deve ser construído pelo pesquisador, conforme as características singulares de seu trabalho" (GUARESCHI, MEDEIROS, BRUSCHI, 2003, p. 36).

Mesmo se caracterizando pela abertura, Hall (2006b) esclarece que não podemos reduzir os Estudos Culturais a um pluralismo simplista. Embora esse campo de estudos se recuse a ser um grande meta-discurso ou uma metanarrativa e se constitua num projeto aberto ao desconhecido, tem interesse em suas escolhas.

Pensar a pesquisa a partir de tal referencial teórico-metodológico nos leva a problematizar alguns pressupostos que vêm sendo colocados desde o surgimento da Modernidade. Tendo suas raízes no humanismo presente no Renascimento, a Modernidade iniciou-se na Europa Ocidental a partir do século XVII, ganhando força no século XVIII com o Iluminismo e coincidindo com a emergência do Capitalismo como modo de produção dominante nos países da Europa Central. Enquanto a Revolução Francesa fora sua expressão política mais intensa na Revolução Industrial ela obteve sua base material.

A cultura teocêntrica e metafísica que tinha na Igreja o seu pilar e que caracterizava a Idade Média Cristã foi substituída pela cultura antropocêntrica e secular. O homem ganhou um novo lugar no universo, garantido pelo estatuto científico, especificamente através das ciências físicas e naturais.

Caracterizando-se por uma intensa racionalização do homem, a Modernidade procurou desvendar os segredos da natureza e as soluções para seus problemas. Através de uma ilimitada confiança na razão, acreditava-se que a dominação dos princípios naturais em proveito do homem garantiria um futuro melhor à sociedade. Assim, são características do projeto moderno a razão e o progresso.

Goergen (2001) coloca que a Modernidade

> [...] deveria ser um tempo de avanços sem precedentes para a humanidade. Com o progresso colocado como o novo *telos* da história, "modernidade" adquire *status* messiânico que gera a visão de um futuro glorioso no qual se esgota todo o sentido do passado. O passado passa a ser visto como um tempo de superstição e ignorância cujas autoridades devem ser abolidas. Este novo sentido da história está simbolizado na Revolução Francesa que, diferentemente de todas as revoluções anteriores, significava a criação de algo completamente novo, o início de uma nova era da história (p. 14).

Através da razão e do progresso acreditava-se que a ciência seria capaz de levar a humanidade à passagem de um estágio menos desenvolvido para um mais desenvolvido, caracterizando, assim, o metarrelato ou a metanarrativa. Dessa forma, a verdade era vista como essência, como algo que está no mundo, pronta e acabada, e sendo função dos cientistas descobri-la.

O mundo moderno foi marcado pela dicotomia, colocando o mundo da natureza de um lado e o social de outro. Assim, sujeito e objeto eram coisas também separadas. A ciência tinha como ideal a busca pela racionalidade, separando-se emoção de cognição e valorizando esta. Os elementos emocionais, portanto não cognitivos, eram considerados como perturbadores da racionalidade.

Enquanto na Idade Média havia um ideal de salvação buscado na divindade, na Modernidade permanece o ideal de salvação, agora buscado na capacidade racional do homem de desvendar os segredos da natureza colocando todo seu conhecimento a serviço do homem pela tecnologia. A fé passa a ser substituída pela razão na garantia da salvação, sendo a razão restrita à sua dimensão científica e matemática. Houve uma pretensão de se explicar toda a natureza através de uma linguagem única, a linguagem matemática, propondo-se, assim, uma verdade única.

Como nos explica Veiga-Neto (2002b, p. 26),

> Aquilo que se costuma denominar razão das Ciências Humanas se desenvolveu a partir das Ciências Naturais e se ramificou em variadas epistemologias que têm em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente, ou seja, pelo uso correto da razão.

Problematizar tal noção de ciência não é algo muito fácil. Os cursos de formação acadêmica ainda estão muito presos ao modelo iluminista, de forma que nossas formações ocorreram e ainda ocorrem dentro desse modelo. Assim, muitas vezes, torna-se difícil enfrentar as mudanças culturais, sociais econômicas e políticas que estamos vivenciando.

Para a perspectiva teórica em que me situo, o modo de conhecimento não está relacionado ao descobrimento, não é revelar algo, mas atribuir sentido. O modo de acesso conhecimento está relacionado ao poder de dizer “o que é” e “como é”, estando imerso em relações de poder.

Na visão moderna, o poder está ligado à opressão e o saber à verdade e à liberdade. No entanto, Foucault nos mostrou que saber e poder são inseparáveis, de forma que não há

um conhecimento livre de relações de poder, não há modo de acesso ao conhecimento neutro, como pretendia a ciência moderna.

> Ao invés de subsidiar a luta contra forças de opressão, o saber é produto delas e gere mecanismos que consolidam a dominação [...]. Não existe verdade no sentido absoluto do termo e como resultado de uma operação pura do *intelecto*. A verdade ou "as verdades" são deste mundo, produzidas num jogo de correlações de força (COSTA, 2002b, p. 100).

Considerando a verdade como uma forma de interpretar, podemos dizer que existem diferentes formas de se compreender a realidade, diferentes pontos de vista. E "não existe nenhum ponto único, nenhuma perspectiva global e integradora. Só existem perspectivas – múltiplas, divergentes, refratárias à totalização e à integração. [...] A verdade é isso, perspectivismo" (CORAZZA e TADEU, 2003, p. 40).

Portanto, se o modo de acesso conhecimento é uma interpretação, devemos atrever-nos a olhar para o passado da Humanidade e fazermos uma outra leitura dele, mostrando um sentido diferente. Como coloca Larrosa (2005, p. 30),

> Não existem mais que textos suscetíveis de leituras infinitas. Porque todo texto, como o mundo, como o próprio homem é fluido, é um devir que nunca se aproxima ao ser, pois não existe ser, um movimento que nunca se aproxima à verdade, pois não existe verdade. O mundo é uma fábula; seus sentidos, infinitos, a leitura, uma arte.

Os textos e discursos educacionais não são, portanto, considerados como "artefatos explicáveis por referências a características essenciais de seus produtores, ou dos contextos em que foram produzidos" (WORTMANN, 2002, p. 84), mas são considerados como construções dos sujeitos. Dessa forma, faz-se importante compreender o modo como o discurso é construído e "o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder" (WORTMANN, 2002, p. 85).

O discurso não é neutro, ele não apenas descreve os fatos, mas os constitui. Ele está relacionado ao momento histórico pelo qual passa uma determinada sociedade, tendo, portanto, uma historicidade. Como nos diz Foucault (2006a, p. 08-09),

> [...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e

> perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

O discurso está relacionado à produção dos *regimes de verdade.* As coisas ditas passam a se constituírem enquanto "verdades", ganhando uma materialidade e uma visibilidade. "O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos" (FOUCAULT, 2006a, p. 49). Diante desse entendimento sobre o discurso, podemos considerar também que ele não é fixo e que as coisas ditas podem ser diferentes, podem ser questionadas, sem a necessidade de se produzir uma outra "verdade".

Essa forma de compreender o ato de pesquisar nos leva a pensar no objeto pesquisa como historicamente situado. Nesse sentido, pensar no objeto enquanto algo histórico não é procurar as suas origens buscando reconstituir sua história linearmente, mas é pensar quais práticas discursivas e não discursivas permitiram que tal objeto pudesse surgir naquele momento e naquele contexto e que, em muitos casos, continua sendo mantido até os dias atuais.

A historicidade do discurso nos remete ainda ao fato de que nele há uma positividade concreta, os discursos investem-se em "práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos" (FISCHER, 2002a, p. 55).

A Modernidade não coincide apenas com um novo ideal de ciência. Ela estabelece uma nova forma de conceber o homem. Não mais o homem submisso à vontade divina, mas o homem soberano e racional, possuidor de direitos inalienáveis.

Junto à concepção de que o conhecimento é algo que está posto no mundo e, portanto, acessível por técnicas dominadas pelos cientistas, está a idéia de um sujeito transcendental e racional. "A partir de Descartes, o sujeito passa a ser a sede da certeza – todo e qualquer conhecimento deve estar fundado no sujeito" (GRÜN, COSTA, 2002, p.87). O sujeito é concebido como a "realidade primeira e fundante" (GRÜN, COSTA, 2002, p. 87) e a forma de acesso à realidade se dá através de seu pensamento. O homem passa a estar no centro do universo, estando a ênfase no sujeito cognoscente.

Essa concepção que toma o "sujeito por sua base implica, necessariamente, domínio e posse dos objetos" (GRÜN, COSTA, 2002, p. 88). Isso significa que o homem passou a se considerar como o constituidor de toda verdade e com o direito de manipular a

natureza e a si próprio da forma que achar melhor. Tanto as ciências naturais quanto as humanas, na Modernidade, basearam-se nesse modelo.

Acreditava-se que através do método científico é que se tem acesso à verdade, sendo que o conhecimento não era criado, mas apreendido, uma vez que a realidade é algo que está pronto, é algo que está no mundo.

A Modernidade se caracterizou por ser um período intenso de descobertas sobre o próprio homem. Era preciso conhecer para governar. "Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos, grupos, processos e práticas" (COSTA, 2002b, p. 105).

Nesse contexto, acreditando que a escola não é apenas o lugar da aprendizagem, considero importante poder colocar esses discursos em evidência para que possamos pensar e construir uma escola que atenda às diferenças humanas.

Para dar início à pesquisa, realizei uma busca por trabalhos que se relacionavam com a temática identidades e diferenças no Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), onde encontrei alguns trabalhos que procuraram discutir tal temática. De modo geral, a maioria dos trabalhos procurava analisar as identidades de grupos que vêm sendo historicamente estigmatizados e/ou marginalizados. Encontrei diversos trabalhos que se referiam às crianças nipo-brasileiras, às mulheres, aos índios, aos negros, aos consumidores de álcool, aos deficientes, aos idosos, às questões de gênero, aos jovens, à homossexualidade, à infância e aos doentes mentais.

Percebi também que as questões sobre identidades e diferenças vêm sendo estudadas nas diversas áreas do conhecimento, destacando-se a Filosofia, a Educação, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicanálise, a Comunicação, a Mídia e a Lingüística.

No trabalho de Ana Lúcia Horta Nogueira (2001), *O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar,* a autora procurou compreender os vários aspectos que permeiam o movimento de estabilização das regras escolares, tomando a linguagem como foco de investigação. Analisando eventos ocorridos em três salas de aula, ela levanta argumentos que buscam discutir as relações entre o funcionamento discursivo e a constituição do sujeito, acreditando que as posições de sujeito ocupadas pelas/os alunas/os e pelas professoras são produtoras de sentido.

Já nos trabalhos de Backes (2006), Paraíso (2006) e Andrade (2003), encontrei uma discussão sobre a construção das identidades e diferenças no currículo e no contexto da escola.

O trabalho apresentado na 28ª Reunião ANPED de José Licínio Backes (2006), intitulado *As negociações das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*, versou sobre uma pesquisa com estudantes do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Porto Alegre/RS. O autor procurou perceber como são negociadas as identidades e as diferenças culturais no espaço escolar. Tendo como sujeitos de seu trabalho alunas/os de uma escola particular, ele procurou mostrar que qualquer identidade, no seu contexto, entra em processos de negociação e não apenas as identidades que vêm historicamente sendo excluídas e que têm sido as mais estudadas.

No texto de Marlucy Alves Paraíso (2006), também apresentado na 28ª Reunião da ANPED, *Diferença em si no currículo,* a autora trabalhou com a diferença no currículo. Paraíso nos apresenta um trabalho em que procurou cartografar as experimentações e os fazeres curriculares de três professoras em três escolas, sendo uma municipal, uma estadual e uma particular. A fim de pensar no currículo que é feito no cotidiano das escolas – o currículo menor –, a autora utilizou conceitos retirados do pensamento da diferença deleuziano. Ela buscou, então, mostrar uma nova forma de compreensão do currículo a partir das diferenças e não o currículo como vem sendo historicamente trabalhado, ou seja, um currículo pré-concebido, transcendente e metafísico.

No trabalho de Maria Celeste de Moura Andrade (2003), *Cultura, cidadania e diferença na escola,* o objetivo foi analisar a representação que os professores fazem da educação para a cidadania e como ela perpassa sua forma de atuar na diversidade cultural. Adotando uma análise qualitativa na perspectiva pós-moderna de Michel Foucault inserida na problemática saber-poder, ela entrevistou dez professores de uma escola de ensino fundamental. A autora constatou que o currículo vivenciado pelas/os professoras/es ao longo de sua formação escolar influencia nas suas concepções, produzindo verdades sobre diversidade cultural e educação para a cidadania e definindo os papéis e lugares ocupados por esses profissionais e pelas/os alunas/os que levam à produção de identidades.

Encontrei também trabalhos que buscavam problematizar as construções de identidades e diferenças em materiais que estão relacionados com a escola, como o de Costa (2003) que trabalhou com a Revista Nova Escola e o de Tonini (2002) que teve como objeto de pesquisa livros didáticos de Geografia.

Gilcilene Dias da Costa (2003), com o trabalho intitulado *Entre a política e a poética do texto cultural: a produção das diferenças na revista Nova Escola,* teve como proposta estudar a questão da diferença na educação através dos aparatos *imagéticos, textuais e discursivos* produzidos pela Revista Nova Escola no período de 1997 a 2001. Seus resultados apontam que a forma como o outro vem sendo tratado na revista é ambíguo, aparecendo, em alguns momentos, como invenções e fabricações culturais e discursivas e, em outros momentos, a presença deste outro se mostra de forma perturbadora, emergindo como linguagem outra e/ou de resistência.

Em sua tese de doutorado intitulada *Identidades Capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia*, Ivaine Maria Tonini (2002) procurou realizar uma leitura sobre os processos de construção das identidades nos livros didáticos de Geografia que circulam nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, tendo como focos analíticos as identidades territoriais, gênero, etnia e geração por terem sido estas as temáticas encontradas nos livros. As construções das identidades foram analisadas através das diversas linguagens, como escrita, imagética e cartográfica. Ela percebeu que os livros didáticos ainda estão calcados nos pressupostos da Modernidade e do processo civilizatório ocidental em que a diferença é vista como estranhamento e é inferiorizada.

Acredito que meu trabalho, com a intenção de construir um modo de acesso ao conhecimento que possa problematizar as construções das identidades e das diferenças no contexto da escola, venha somar algo a tais discussões.

1.2 O discurso sobre identidades e diferenças: desconstruindo essências

> A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei.
> (SILVA, 2002, p. 66)

Partindo das contribuições dos Estudos Culturais, compreendo que as identidades e as diferenças não possuem significados transcendentais e absolutos, mas são inventadas, deslocadas, produzidas pelas práticas de significação ao longo do processo histórico. Elas se constituem na e pela cultura. Porém, essa forma de compreensão das identidades e das diferenças tem sido uma crítica da contemporaneidade à forma como esses conceitos começaram a ser compreendidos a partir da Modernidade.

Antes da época moderna, acreditava-se que as identidades eram divinamente estabelecidas, não estando sujeitas a mudanças. "O *status,* a classificação e a posição de uma pessoa na 'grande cadeia do ser' – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano" (HALL, 2004, p. 25). O centro organizador de toda a sociedade era a Igreja e tudo era divinamente estabelecido. Assim, as pessoas não se questionavam "Quem sou eu?".

Sendo, portanto, o surgimento do indivíduo soberano e de uma forma nova e decisiva de individualismo na época moderna, é a partir desta que começo a discutir a questão das identidades e diferenças.

A concepção de homem da Modernidade foi influenciada por alguns movimentos da cultura ocidental. Entre eles, destacam-se a Reforma e o Protestantismo que diminuíram a grande influência que a Igreja exercia sobre o homem; o Humanismo Renascentista, que colocou o homem no centro do universo; as revoluções científicas, que levaram o homem a investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, que proclamou a racionalidade do homem, valorizando o saber científico e o uso da razão como fonte de todo conhecimento (HALL, 2004).

A ênfase dada à racionalidade humana foi uma importante característica desse período. René Descartes (1596-1650), considerado o pai da Filosofia Moderna, marca bem essa característica com sua frase muito conhecida: "Penso, logo existo". Foi ele também

quem postulou o grande dualismo entre o espírito e a matéria, através da concepção de que o homem era formado por duas substâncias distintas, uma espacial, que era a matéria, e outra pensante, a mente. É no centro da mente que estava a capacidade do sujeito de pensar e raciocinar. Esse sujeito racional, pensante e consciente é chamado de sujeito cartesiano.

O homem, na Modernidade, não era mais aquele submisso à vontade divina, mas o homem soberano e racional. É a partir dessa mudança de concepção que se começou a falar sobre identidade[3], sendo que, nesse período, a identidade era vista como fixa, imutável, presente no sujeito desde seu nascimento e o acompanhando da mesma forma até sua morte.

Vários questionamentos estão sendo feitos a essa concepção de sujeito da Modernidade: Será que realmente existe essa unidade do sujeito? Será que existe uma verdadeira identidade, uma qualidade essencial que definiria o sujeito por toda sua existência?

De acordo com Hall (2004), ocorreram cinco rupturas no discurso do pensamento moderno que apontaram para o deslocamento do sujeito, característico do pensamento da contemporaneidade.

O primeiro descentramento se refere ao *pensamento marxista*. Postulando que os homens só poderiam agir pelas condições historicamente construídas por gerações anteriores que são passadas de geração em geração por meio da cultura, a teoria marxista coloca que os homens não são os autores ou os agentes da própria história.

A *descoberta do inconsciente* por Freud é o segundo descentramento do século XX. Na psicanálise, o centro do sujeito é deslocado do consciente para o inconsciente.

> A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma 'lógica' muito diferente daquela da razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada (HALL, 2004, p. 36).

Para a teoria psicanalítica, a identidade não é algo inato, que está presente na consciência desde o nascimento, mas algo que vai sendo construído ao longo do tempo.

---

[3] Utilizo, neste momento, o termo identidade no singular uma vez aqui estou me referindo à concepção moderna, onde se acreditava na existência de uma identidade única, estável, essencializada. Em outros momentos da dissertação opto por utilizar identidades, uma vez que as discussões contemporâneas têm apontado para a existência de múltiplas identidades (HALL, 2006a, 2006b, 2005, 2004); ou de identidades hibrídas (BHABHA, 2005).

"Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento" (HALL, 2004, p. 39). A identidade é formada através das formas como imaginamos ser vistos pelo outro, através do olhar do outro.

O terceiro descentramento que Hall (2004, p. 40) coloca está associado ao trabalho do lingüista estrutural *Ferdinand de Saussure* "que argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os 'autores' das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua". A língua existe independente da pessoa que a fala, não somos autores do que falamos. "Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais" (HALL, 2004, p. 40). Os significados das palavras, assim como a identidade não é algo fixo, mas se estabelece nas relações entre as pessoas.

O trabalho de *Michel Foucault* é o quarto descentramento. Esse filósofo fez uma descrição do sujeito moderno, dando destaque às relações de poder que caracterizou essa época: o poder disciplinar. "O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo" (HALL, 2004, p. 42).

O quinto e último descentramento é o *impacto feminista* em seu aspecto teórico e enquanto movimento social. Este representa o grupo de "movimentos sociais" que surgiram na década de 1960, especificamente no pós-1968, ao lado de outros importantes movimentos como as reformas estudantis, as lutas pelos direitos civis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, os movimentos revolucionários do "Terceiro Mundo" e as manifestações a favor da paz.

Quando as identidades passaram a ser questionadas em seu caráter fixo, coerente e estável, começou a se falar de uma "crise de identidade".

Essa "crise de identidade" é característica da sociedade contemporânea e tem sido relacionada às transformações que estão ocorrendo no mundo como a globalização. "A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas" (WOODWARD, 2005, p. 20).

A globalização pode levar a mudanças em dois sentidos: ao mesmo tempo que a homogeneidade cultural por ela produzida pode conduzir a um distanciamento da identidade relativa à comunidade e à cultura local, ela pode também levar a uma

resistência. Essa resistência pode ainda fortalecer e reafirmar determinadas identidades nacionais e locais, podendo produzir o surgimento de novas *posições de identidade* (WOODWARD, 2005). Para Bauman (1999, p. 08), "a globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo".

Além das mudanças nas escalas global e nacional, algumas mudanças nos níveis local e pessoal também estão ocorrendo. O colapso das velhas certezas características da Modernidade tem produzido novas formas de posicionamentos dos sujeitos. Nesse contexto cultural do mundo contemporâneo, as identidades passam a ser *deslocadas* e *contestadas* a todo momento.

Assim como o sujeito, as sociedades atuais também estão sendo permanentemente *descentradas* ou *deslocadas,* não estando mais organizadas em torno de um centro. Diferentes divisões e antagonismos sociais interpelam nossas sociedades, produzindo diferentes *posições de sujeito,* ou seja, diferentes identidades para os indivíduos. Esse deslocamento, que marca nossa sociedade, traz como conseqüência a desarticulação das identidades estáveis do passado, mas cria novas articulações, novas identidades e a produção de novos sujeitos. Como diz Bauman (2005, p. 18-19), "o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados".

Falar de um *deslocamento* presente na sociedade contemporânea nos remete ao fato de que não há um núcleo ou um centro em que se produzem identidades fixas, mas há uma pluralidade de centros.

O conceito de classe do paradigma marxista é um exemplo desse deslocamento.

> Pode-se argumentar que um dos centros que foi deslocado é o de classe social, não a classe como uma simples função da organização econômica e dos processos de produção, mas a classe como um determinante de todas as outras relações sociais: a classe como categoria "mestra" que é como ela é descrita nas análises marxistas da estrutura social (WOODWARD, 2005, p. 29).

Esse deslocamento é importante porque, a partir dele podemos considerar que há múltiplos e diferentes lugares dos quais novas identidades podem surgir.

Stuart Hall (2004) identifica a existência de três concepções de sujeito: *o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.*

No *Sujeito do Iluminismo* a identidade é fixa, centrada, imutável ao longo da vida. O indivíduo, visto como totalmente centrado, unificado, tem um núcleo interior que está presente desde seu nascimento e se desenvolve com ele permanecendo sempre o mesmo. Esse centro essencial do eu é a sua identidade.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, surgiu a concepção de *sujeito sociológico*. "O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e 'definido' no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna" (HALL, 2004, p. 30). Dois eventos foram importantes para essa mudança de concepção. Um foi a teoria de Darwin, na qual o ser humano foi biologizado, tendo a razão uma base na Natureza e a mente fundada no cérebro humano. O outro evento foi o surgimento das novas ciências sociais, como a Sociologia e a Psicologia.

Nessa concepção, a identidade é formada na interação do eu com a sociedade, num diálogo com os mundos culturais que são importantes para o sujeito. No entanto, mesmo sendo a identidade algo que vai sendo construído, continua existindo um núcleo. Ela vai se modificando na busca por um núcleo organizado e coerente.

Posição contrária é a que se tem chamado de *sujeito pós-moderno*. A idéia de uma identidade unificada e estável deixa de existir, pensando-se num sujeito fragmentado, sendo composto de várias identidades e que podem ser contraditórias ou não-resolvidas.

O sujeito pós-moderno é aquele que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, aliás, a idéia de uma identidade unificada é vista como uma fantasia. "A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2004, p. 13).

Dessa forma, a identidade não é unificada ao redor de um eu coerente, sendo que o sujeito pode assumir diversas identidades, de acordo com os diferentes momentos e lugares em que se encontra. Nossas próprias identificações são continuamente *descentradas* e *deslocadas.*

Essa busca por uma identidade unificada, fixa e verdadeira refere-se a uma concepção essencialista. Ela pode estar fundamentada tanto na história quanto na biologia. Assim, é comum vermos os movimentos étnicos, religiosos ou nacionalistas buscarem resgatar uma história ou uma cultura comum para tentarem explicar sua identidade, ou seja, buscam estabelecer um fundamento onde estaria pautada sua identidade. Já quando nos referimos à identidade sexual ou de gênero, normalmente encontramos explicações que buscam na biologia os seus fundamentos.

Em oposição a esta, temos também uma concepção pautada numa visão não-essencialista, em que a identidade é fluida e cambiante. Na verdade, nem podemos dizer "a identidade", mas em "identidades" (WOODWARD, 2005).

Nossas identidades estão em movimento, assim como os grupos aos quais buscamos nos juntar. Esse pertencimento a algum grupo é algo também transitório, passageiro. Identificamo-nos, constantemente, com novos grupos, tomamos certas estruturas da sociedade como referência, porém, no mesmo instante, novas identidades ainda não exploradas e não experimentadas "se encontram tentadoramente ao nosso alcance, cada qual oferecendo benefícios emocionantes, pois desconhecidos e promissores" (BAUMAN, 2005, p. 33).

A mudança no entendimento sobre a construção das identidades está relacionada a uma nova forma de compreensão sobre cultura. Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é compreendida como sistemas ou códigos de significação que dão sentidos às nossas ações e nos possibilitam que interpretemos as ações alheias. São esses sistemas ou códigos de significação que constituem nossas "culturas". Assim, nas palavras de Hall (2006a, n.p.), eles "contribuem para assegurar que toda ação social é 'cultural', que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação". A cultura tem sido vista como condição constitutiva da vida social e não mais como uma variável dependente ou secundária, o que tem provocado uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades.

O que essa *virada cultural* propõe não é um reducionismo cultural como se tudo fosse cultura. Se fosse esse o argumento, teríamos substituído o materialismo ou o socialismo econômico por um idealismo cultural. O que se propõe é que em toda prática social há um caráter discursivo, uma vez que ela depende e tem relação com o significado.

A cultura está presente em toda sociedade, seja num nível mais global, seja no cotidiano das pessoas. Sendo assim, Hall (2006a) nos diz que a forma como a cultura funciona está relacionada à maneira como ela regula nossas vidas, estando implicada em relações de poder. "A cultura está inscrita e sempre funciona no interior do "jogo do poder'" (HALL, 2006a, n. p.).

Essa "virada cultural" tem sido propiciada pelas mudanças ocorridas em relação ao entendimento sobre a linguagem. Nas palavras de Hall (2006a, n. p.), linguagem "refere-se a algo mais amplo — um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado". A linguagem passa a constituir os fatos. Assim, os objetos do

mundo existem independentes do discurso, mas é a partir dele que damos sentidos e atribuímos significados a tais objetos.

Essa mudança no entendimento sobre linguagem tem sido chamada de *"virada lingüística"*. De acordo com Hennigen e Guareschi (2006, p. 57),

> A linguagem deixa de ser vista como mera ferramenta para expressar o que está dado no mundo, para relatar com neutralidade os significados possuídos pelas coisas. Ela passa a ser concebida como atributiva, uma vez que não existiria qualquer correspondência estreita entre as palavras e as coisas.

A *virada lingüística* procurou questionar o sujeito do humanismo e a consciência como centro do mundo social. Como nos diz Silva (1995, p. 248), "a autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem". Esse movimento nos leva ao próprio descentramento do sujeito.

Essa compreensão sobre linguagem traz à tona as discussões sobre *existência* e *significado* de um objeto. "O significado surge, não das coisas em si — a 'realidade' — mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos" (HALL, 2006a, n. p.). Assim, os objetos do mundo existem independentes da linguagem, mas é a partir dela que damos sentidos e atribuímos significados a tais objetos.

Esse entendimento sobre cultura e sobre discurso estão ainda relacionados às questões de poder. Segundo Guareschi, Medeiros e Bruschi (2003, p. 44), "significar é fazer valer significados particulares de um grupo social sobre os significados de outros grupos. A produção de significados é conflitiva e disputada, dirigida pelas relações de poder, mas nunca esgotadas". Esses conceitos atravessam todo o tecido social, possibilitando uma nova forma de produção das identidades e das diferenças.

Nesse sentido, Hall (2006a) coloca três formas de "regulação através da cultura": a *normativa,* os *sistemas classificatórios* e a *produção ou a constituição de novos sujeitos*.

A *normativa* se refere ao fato de que as nossas ações são guiadas por normas, cuja compreensão ocorre através da nossa cultura. Nossas ações ganham sentidos através do que é considerado como correto ou não pela cultura na qual estamos inseridos. Assim, condutas típicas do nosso cotidiano, que fazemos até de forma inconsciente ou mecânica, não teriam sentido para outra pessoa que não conhecesse os sentidos que regem nossa

cultura. Através das fronteiras entre a regulação cultural e a normativa é que determinamos "quem pertence" à norma, quem está incluído, quem é tido como o certo, e quem é o "outro", aquele que não age conforme as normas estabelecidas e tidas como corretas.

A outra forma de regulação cultural são os *sistemas classificatórios*. Esses determinam a fronteira entre o normal e o anormal, definem quais são as ações inaceitáveis, classificam as ações e comparam as condutas e práticas humanas. Quando as ações de uma pessoa não pertencem ao que foi determinado culturalmente como o aceitável, ela terá que modificá-las.

Por fim, temos a *produção ou a constituição de novos sujeitos* que é "a regulação por meio da 'mudança cultural' — por uma passagem para o 'regime dos significados' e pela produção de novas subjetividades, no interior de um novo conjunto de disciplinas organizacionais" (HALL, 2006a, n. p.).

Sendo as identidades algo que está sempre em construção, como um processo nunca completo, é preciso compreendê-las relacionadas com os *sistemas de representação* e dentro de uma *abordagem discursiva*.

Os *sistemas de representação* têm que ser analisados em sua relação com a cultura e o significado. Para Silva (2005a, p. 91), "a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder".

Assim, esses sistemas produzem *posições de sujeito* e nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior.

> A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa existência e àquilo que somos (WOODWARD, 2005, p. 17).

É nesse sentido que a representação enquanto um processo cultural e simbólico estabelece identidades individuais e coletivas. Os lugares nos quais os indivíduos se posicionam e dos quais podem falar são construídos pelos discursos e pelos sistemas de representação. Assim, podemos indagar: Quem sou eu? O que eu quero?

As identidades são construídas dentro de uma *abordagem discursiva.* Isso significa dizer que elas não são essências, algo que estão aí, prontas e acabadas. Elas são ativamente produzidas no mundo social e cultural.

Hall (2005, p. 109) defende que:

> [...] é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

A forma como vivenciamos uma determinada identidade está relacionada aos significados culturais atribuídos a tal característica, significados estes que estão sendo produzidos por um discurso dominante. Mas isso não quer dizer que as pessoas aceitem e assumam esses discursos de forma passiva. As identidades são contestadas.

O sujeito precisa se reconhecer nos e através dos discursos para que este faça sentido para ele. Esse reconhecimento não ocorre de forma linear. Há uma multiplicidade de discursos no interior da sociedade, colocando-os em constante luta e interpelando os sujeitos de formas diferenciadas. Como diz Hennigen e Guareschi (2006, p. 59), "desse modo, constituem-se sujeitos sociais duplamente múltiplos, uma vez que cada um é sujeito de uma variedade de discursos e que os discursos não interpelam igualmente a todos".

Os discursos dominantes produzem uma idéia do que é certo e do que é errado, estabelecendo uma relação hierárquica entre as identidades e produzindo a exclusão social. O social e o simbólico se relacionam promovendo, além da exclusão, a marcação simbólica do diferente. Assim, o discurso dominante estabelece a norma e os que não se enquadram nela são marcados simbolicamente como o diferente, como o desviante e são socialmente excluídos.

Os lugares ou instituições em que vivemos, pertencemos ou participamos como família, escola, trabalho, grupos de amigos etc., são constituídos e constituídores de recursos simbólicos. Assim, em cada lugar expressamos nossas identidades de forma diferente, de acordo com a *posição de sujeito* que ocupamos.

> A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outras identidades (WOODWARD, 2005, p. 31-32).

Podemos dizer, então, que toda prática social é marcada simbolicamente, sendo que as identidades se manifestam de diferentes modos tanto nos contextos sociais em que as

pessoas as vivenciam quanto nos sentidos que damos a nossas próprias posições, isto é, nos sistemas simbólicos.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, as identidades são pensadas em sua relação com as diferenças, que são marcadas tanto por meio dos sistemas simbólicos de representação quanto pelas formas de exclusão social. As identidades dependem das diferenças, sendo que uma não é o oposto da outra, como fora proposto pelo discurso moderno.

Skliar (2005) faz uma distinção entre os termos "diferente" e "diferença". Os "diferentes" fazem parte de uma construção, uma invenção feita a partir de categorizações, de separações e de desqualificações de algumas marcas, de alguns traços que algumas pessoas possuem. Dessa forma, a partir das múltiplas diferenças que nos constituem algumas passam a ser consideradas com inferiores, produzindo-se, assim, um "diferencialismo" entre as pessoas.

Já as diferenças é algo que pertence a todos os seres humanos não podendo ser "descritas em termos do melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc." (SKLIAR, 2005, p. 53). As diferenças não entram nesses processos de classificações, de diferencialismo. "Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiências de alteridade, um *estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo" (SKLIAR, 2005, p. 59).

Uma identidade só é produzida em relação a outra. O que historicamente vem sendo colocado é a existência de uma identidade como padrão e as demais que são construídas em torno desta como os diferentes. Através dessa classificação simbólica e social, estabelecem-se categorias que se formam em torno de um sistema binário.

Assim, podemos encontrar divisões como "o maduro e o imaturo, a razão e o sem razão, o normal e o patológico, o de dentro e o de fora, o decente e o indecente, o próprio e o alheio, o civilizado e o bárbaro" (PLACER, 1998, p. 135). Esses dualismos levam, acima de tudo, à divisão entre o Mesmo e o Outro, ou entre a identidade e o diferente.

Ao se formarem estes e outros dualismos como mente/corpo; natureza/cultura; paixão/razão que tiveram suas origens com o surgimento da ciência moderna, principalmente com as ciências sociais e que marcam nosso sistema de pensamento até hoje, construímos a idéia de uma normalidade, em que o outro, com sua diferença simbolicamente estabelecida, passa a ser perturbador. Como diz Ferre (2001, p. 198),

> [...] nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e talvez vice-versa.

Rompendo com essa perspectiva, passamos a considerar a diferença não como resultado da identidade, mas ambas sendo constituídas em um processo no qual uma depende da outra.

As identidades e as diferenças resultam de atos de criação lingüística. Isso significa dizer que não são elementos da natureza, que não são essências, mas que são produzidas por nós no contexto de relações culturais e sociais.

Nessa relação com a linguagem nos remetemos ao fato de que as identidades e as diferenças têm que ser nomeadas, sendo constituídas por meio da fala. São, portanto, resultados de um processo de produção simbólica e discursiva. Como nos diz Silva (2005a, p. 81):

> A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isto significa que sua definição – discursiva e lingüística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

O fato de as identidades e as diferenças serem construídas dentro de sistemas de representação e de uma abordagem discursiva nos remete, como disse Silva (2005a), a relações de poder, ou seja, a partir dos significados produzidos define-se quem é incluído e quem é excluído. É nesse sentido que as representações estabelecidas histórica e culturalmente produzem relações sociais.

Esse poder pode ser compreendido pela criação das normas, que acabam se transformando em normas identitárias. Silva (2005a, p. 81-82) coloca como marcas de poder: "incluir/excluir ('estes pertencem, aqueles não'); demarcar fronteiras ('nós' e 'eles'); classificar ('bons e maus'; 'puros e impuros'; 'desenvolvidos e primitivos'; 'racionais e irracionais'); normalizar ('nós somos normais; eles são anormais')".

Como nos diz Veiga-Neto (2005, p. 90):

> A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque *des-via,* tira do rumo, leva à perdição.

Ao afirmar uma identidade, estabelecemos demarcações entre os que pertencem a um grupo e quem pertence a outro. A partir dessas demarcações podemos realizar classificações, atribuindo significados e valores a cada grupo.

Uma das formas de classificação é a que se estrutura em torno de oposições binárias, na qual sempre há um dos termos que é privilegiado recebendo um valor positivo, enquanto o outro é negativo. Como exemplo dessas relações binárias podemos citar: masculino/feminino; adulto/criança; branco/negro; heterossexual/homossexual etc. Segundo Silva (2005a), para questionarmos o processo de produção das identidades e das diferenças, é preciso questionar tais relações.

Outra forma de hierarquizar uma determinada identidade é através do processo de normalização, ou seja, estabelecer uma identidade como parâmetro, atribuir a essa identidade características positivas e considerá-la como natural, desejável. As demais identidades são estabelecidas a partir desta, estabelecendo a relação entre uma identidade considerada como a norma e as outras consideradas como as diferentes. Quando estabelecemos uma identidade como a norma, ela passa a ser vista como *a* identidade e não como uma identidade que foi construída social e simbolicamente como as outras. Ela passa a ocupar um lugar de poder em relação às demais. "A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional a sua invisibilidade" (SILVA, 2005a, p. 83).

As discussões sobre identidades e diferenças estão diretamente ligadas ao cotidiano escolar. No mundo em que vivemos não se nega mais a diversidade, o que está em jogo atualmente é a forma como nos relacionamos com ela. A escola é um espaço em que as diferenças sempre coexistiram, mesmo tendo sido negadas por tanto tempo. O que vemos hoje é uma tentativa de incluir aquelas/aqueles que historicamente vêm sendo excluídas/os da escola e da sociedade. Porém, não adianta apenas reconhecermos a diversidade. Como diz Touraine (1998, p. 62), "o reconhecimento do outro não basta para assegurar a comunicação, o debate, e, portanto, o acordo ou o compromisso com o Outro".

Nossas escolas têm sido marcadas por discursos científicos que legitimam um saber sobre o outro, constituindo-se como uma forma de mantê-los nesse lugar de "outro", do "diferente". Esse saber científico que acredita poder dizer sobre as pessoas e por elas, determinando seus lugares, surgiu com a Modernidade, que tinha uma obsessão pela "ordem" e pela "pureza" (BAUMAN, 1998).

Silva (2005a) coloca três formas como a diferença vem sendo tratada na escola: a *liberal,* a *terapêutica* e o *outro como o exótico*. A que ele classifica de *liberal* compreende que as/os alunas/os são estimuladas/os a reconhecer e a tolerar a diferença. Assim, cria-se a dicotomia entre o dominante tolerante e o dominado tolerado. A segunda forma é a *"terapêutica"* em que a rejeição da diferença é vista como um problema psicológico cuja solução é tratar psicologicamente as atitudes que surgem dessa rejeição como os sentimentos de preconceito, discriminação, crenças distorcidas etc. Por fim, a outra forma é a apresentação às/aos alunas/os do *outro como o exótico*, como se a sua cultura estivesse bem distante da cultura destas/destes.

O que percebemos com essas formas de reconhecer a diferença que vêm comumente sendo concretizadas no cotidiano escolar são formas de dizer que se está incluindo as pessoas que vêm historicamente sendo reconhecidas e marcadas como "os diferentes", mas que, no entanto, são formas de continuar tratando-as como "os outros", permanecendo a marcação das diferenças. Como diz Skliar (2003, p. 109), "nega-se o que o outro fala e nega-se sua fala possível; ou, em outro sentido, dá-se a autorização para que o outro fale somente do mesmo e, então, celebra-se a nossa generosa autorização, a (re)descoberta da voz do outro, não a sua voz". Nesse sentido, o problema é sempre do outro, não é uma questão social e cultural, mas o problema de alguém específico, individual. Reconhecemos a diversidade apenas como algo descritivo, falamos das diferenças culturais, sexuais, de etnia, de classe social etc., mas transformamos essas diferenças em um processo de alterização.

Assim, considero importante questionar as relações sociais, culturais e discursivas no contexto escolar que produzem essas marcações entre identidades e diferenças sobre as formas de ser aluna/o.

1.3 A pesquisa: apresentando o objetivo, o *locus* e o caminho percorrido

> Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.
> (FOUCAULT, 2006a, p. 44).

O objetivo desta pesquisa foi, pois, problematizar os discursos que estão postos sobre o que é ser aluna e aluno, mostrando seu caráter histórico e, portanto, algo que está sempre em construção. Creio ser importante questionar tais discursos para que possamos construir possibilidades de pensamentos diferentes, sem a pretensão de se fazer qualquer julgamento moral. Dessa forma, os questionamentos feitos foram:

1 – Como as/os alunas/os estão sendo construídas/os a partir dos discursos presentes na escola?

2 – Como essas construções das/os alunas/os estão relacionadas com as discussões sobre identidades e diferenças?

Ao estipular um ideal de aluna/o, o discurso escolar acaba dando origem a normas. Com isso, a escola investe na organização e na criação de uma identidade homogênea sobre o que é ser aluna/o, produzindo discursos que as/os enquadram dentro das normas de um modelo valorizado.

O que me propus a fazer foi problematizar o modo como a escola vai construindo discursos que se legitimam como "verdades" e que produzem sujeitos. Essas "verdades" vão sendo construídas a partir do que é valorizado e recomendado pela escola. Como nos diz Bujes (2007a, n.p.), "interessa, então, perguntar pelos jogos de linguagem em que tais concepções foram ganhando sentido no campo educacional".

É o próprio discurso que se torna, então, alvo de problematizações. Se é através dele que constituímos as coisas e as pessoas em nosso mundo, o foco que tomo é questionar a construção de *regimes de verdade*, que determinam os modos de ser e de se comportar na escola.

Dessa forma, a investigação que fiz sobre o que é ser aluna/o ocorre em um processo de indeterminação, em uma complexidade, compreendendo que há diversos modos de existência possíveis que as/os alunas/os estabelecem em sua relação com a

escola. Assim, não busquei analisar o que é a/o aluna/o, mas o modo como elas/eles se constituem.

Para iniciar os caminhos de investigação, comecei com observações nas salas de aula que compreendem as turmas de Fase I e de Fase II[4] do Ensino Fundamental. Junto com as observações, dei início aos grupos de discussão com as alunas e os alunos. Fiz um sorteio de algumas/alguns alunas/os de cada turma e propus que elas/eles montassem um painel sobre a escola a partir de gravuras em revistas que apresentei a elas/eles. As crianças tinham um momento para recortar as gravuras que lhes lembravam a escola. Depois me contavam o porquê de terem escolhido tais gravuras e, junto com elas, íamos construindo o painel. Esses momentos foram gravados e transcritos posteriormente.

Realizei ainda conversas com as professoras[5] que também foram gravadas e transcritas. Nessas conversas eu pedia que elas me contassem sobre sua turma e, a partir do que elas iam narrando, eu dava prosseguimento à conversa.

Por fim, busquei analisar alguns documentos da escola e do Estado que tinham alguma relação com as discussões que fui realizando ao longo da pesquisa. Dessa forma, utilizei algumas atas da escola a fim de compreender a sua história e a Resolução n° 469, de 22 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a organização das escolas em Ciclos de Alfabetização e o Ensino Fundamental de nove anos no Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2007).

Optei por realizar a pesquisa em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, em Ubá, onde resido, que se mostrava de fácil acesso, tanto físico – pela localização – quanto institucional, uma vez que tinha o conhecimento de algumas profissionais.

A escola funcionava no atual prédio desde 1980, sendo sua criação datada de 1983. Inicialmente oferecia o ensino do pré-escolar à 4ª série do Ensino Fundamental. A partir de 1986 iniciou o ensino de 5ª série do Ensino Fundamental, sendo que a cada ano foi criada a série seguinte, tendo a primeira turma de 8ª série concluído tal etapa no ano de 1989.

A partir de 1995 o 2º período do pré-escolar foi assumido pela Prefeitura Municipal de Ubá. Registra-se que até o momento da pesquisa essa turma continuava a cargo do ensino municipal, funcionando no mesmo prédio. A partir de 1996, por determinações da Secretaria de Estado da Educação, a escola passou a oferecer do Ciclo Básico de Alfabetização à 8ª série.

---

[4] Estas denominações ocorreram quando as escolas iniciaram o Ensino Fundamental de nove anos, como será explicado a seguir. A escola *locus* da pesquisa era composta por três turmas de Fase I e duas de Fase II.

[5] Todas as professoras que participaram da pesquisa eram do sexo feminino.

Em 22 de dezembro de 2003 entrou em vigor a Resolução n° 469, passando as escolas estaduais de Minas Gerais a oferecerem o Ensino Fundamental de nove anos e a se organizarem em Ciclos de Aprendizagem (MINAS GERAIS, 2007).

Sendo assim, a partir de 2004, o Ensino Fundamental foi organizado em cinco anos inicias e quatro finais. Os cinco anos iniciais foram divididos em dois ciclos de alfabetização: o Ciclo Inicial de Alfabetização, com a duração de três anos e correspondendo às Fases Introdutória, I e II; e o Ciclo Complementar de Alfabetização, correspondendo às Fases III e IV e tendo dois anos de duração. Ficou ainda definido, pela mesma Resolução, que a avaliação dos cinco anos iniciais seria contínua e diagnóstica, sendo a progressão continuada garantida às/aos alunas/os em todos os ciclos. Os quatro anos finais do ensino fundamental continuam organizados da 5ª a 8ª série, com o ensino seriado.

Como procedimento ético utilizei pseudônimos durante a escrita da dissertação ao me referir às professoras e às/aos alunas/os. Todas as professoras autorizaram a utilização das conversas e das observações através de um consentimento informado (Anexo 1), além de um termo de compromisso que foi entregue a cada uma (Anexo 2). Já em relação às/aos alunas/os, foi destinada aos pais uma carta de apresentação (Anexo 3) com o termo de autorização (Anexo 4) para que as/os filhas/os participassem dos grupos de discussão. Só participaram do processo as/os alunas/os cujos pais devolveram a autorização assinada. Antes do sorteio das crianças que participaram, conversei com todas explicando o que seria feito, dando abertura às sorteadas que escolhessem se participariam ou não da atividade. Uma das crianças sorteadas não quis participar do grupo, tendo sido respeitada sua vontade.

Além deste capítulo introdutório, organizei a dissertação em mais três capítulos. No primeiro deles, intitulado: *"QUANDO A GENTE NÃO BRINCA A GENTE VAI NA AULA":* A ESCOLA, O CURRÍCULO, OS CICLOS..., procurei discutir a forma como a educação escolarizada vem se constituindo, apresentando algumas discussões sobre as práticas que constituem o cotidiano escolar, o currículo e as proposta sobre os Ciclos de Aprendizagem. Tais discussões foram entrelaçadas com algumas problematizações sobre a construção das/os alunas/os.

No capítulo seguinte, *"EM TODA ESCOLA A CRIANÇA TEM QUE TER MOCHILA"*: AS/OS ALUNAS/OS, OS *ESPAÇOSTEMPOS,* O BRINCAR..., fiz uma discussão sobre a constituição das/dos alunas/os a partir de três questões de análise, quais sejam: a forma como as/os alunas/os vão se constituindo a partir dos discursos presentes na

escola, das relações com as/os colegas e das relações consigo mesmas/os; as relações entre espaço e tempo escolar e a questão das brincadeiras.

Em seguida, no capítulo O FIM: AS INDAGAÇÕES, ALGUMAS (DES)CONSTRUÇÕES, OUTROS (RE)COMEÇOS..., apresentei alguns comentários finais sem, no entanto, a pretensão de concluir ou de trazer alguma "verdade" para este trabalho.

Finalmente, apresentei as referências bibliográficas e os anexos.

2 *"QUANDO A GENTE NÃO BRINCA A GENTE VAI NA AULA":* A ESCOLA, O CURRÍCULO, OS CICLOS...

> Que vidas, que formas de estar no mundo tivemos que evacuar para poder desenvolver, sobre nós e sobre os demais, uma olhar tão envaidecido como aquele que tudo quer embutir, categorizar, identificar e diferenciar tudo? Que formas de sabedoria, de contemplar e perceber, de ignorar e conhecer, de horrorizar e maravilhar-se, de ir e vir..., foram apagadas nessas patrulhas pelo mundo e pela vida à caça e captura da identidade e da alteridade? Que modos de fragmentar e de experimentar o dentro e o fora, de inventar e descobrir, de unir e separar acabaram fazendo de nós seres adeptos da delimitação, devotos da finitude, apegados à *determinação*, isto é, seres reinventadores de identidade ou, o que no fundo e como veremos não é senão o mesmo, seres ébrios de diferença?
>
> (PLACER, 1998, p. 136)

A fala de uma aluna que coloco em destaque no título deste capítulo nos instiga a pensar sobre o papel da escola. A escola é uma instituição pela qual todos nós passamos (ou deveríamos passar) e onde as pessoas continuam a passar uma grande parte da vida. No Brasil, matricular suas filhas e seus filhos na escola é uma obrigação dos pais, sendo a educação um direito garantido por lei. Essa instituição tem se tornado presente na vida das pessoas cada vez mais cedo[6]. Ir para a escola é algo tão natural que nem questionamos sobre suas funções, sobre o porquê de ela ser considerada tão importante e necessária na vida das pessoas e sobre a forma como ela está organizada.

Os discursos sobre a escola, na maioria das vezes, chegam-nos de forma tão naturalizada, essencializada e consistente que nem interrogamos sobre o sentido de tal discurso, porque ele se constituiu dessa forma, tampouco acerca de sua necessidade para o mundo contemporâneo.

---

[6] Hoje, por exemplo, foi implantado o Ensino Fundamental de nove anos, em que as crianças estão começando obrigatoriamente seu processo de escolarização aos seis anos.

Porém, como nos mostrou Foucault (1995), os sujeitos e os objetos são construídos a partir de determinadas condições que o momento histórico pelo qual passa a sociedade possibilita.

Nesse sentido, reconheço e acredito que a escola, da forma como nós a compreendemos hoje, surgiu em um determinado contexto historicamente datado. Sendo historicamente situada, a escola não é concebida como uma estrutura universal e a-histórica.

Assim, a forma como a escola se constitui hoje pode ser questionada, repensada. De modo geral, a função da escola seria a de ensinar. Mas será que é só isso? Por que a escola se tornou tão importante na vida de todas e todos? Pretendo discutir neste capítulo sobre a forma como a educação escolarizada vem sendo constituída. Apresento algumas discussões sobre a forma como a escola *locus* da pesquisa está organizada; o currículo escolar e a proposta dos Ciclos de Aprendizagem, tomando como foco dessas discussões as problematizações sobre a construção das/os alunas/os.

Muitas vezes encontramos um discurso saudosista em relação à escola, como se a escola de antigamente não existisse mais e como se tudo o que temos hoje fosse um verdadeiro caos. No entanto, acredito que a escola e a sociedade vêm passando por mudanças e precisamos olhar para a escola a partir do nosso presente. Assim, recorro ao passado para mostrar como a escola foi se tornando o que é e quais as implicações dos discursos presentes nessa instituição na construção de determinados tipos de sujeitos, capturando as/os alunas/os e estipulando formas de ser e de se comportar na escola.

A instituição escolar caracterizada pela Modernidade está intimamente ligada à concepção de infância que foi sendo delineada neste período. As escolas que existiam na Época Clássica, além de serem destinadas a poucas pessoas como os clérigos e os mercadores, não faziam distinção das classes por idade. Crianças e adultos estudavam juntos, aprendiam e conviviam em um mesmo espaço, o que importava era a matéria a ser ensinada.

Segundo Bujes (2007c, n.p.), algumas mudanças que permitiram o surgimento da escola moderna foram:

> [...] a definição de um estatuto da infância; a emergência de espaços próprios para a educação; o surgimento de um corpo de especialistas, bem como de teorias e tecnologias específicas; a destruição de outros modos de educação e a imposição da obrigatoriedade escolar que institucionaliza a escola.

É a escola moderna que se dirige à infância, que se organiza em torno da formação das crianças. A escola moderna tem finalidades diferentes da escola da Idade Média que, destinando-se a apenas alguns estudantes, tinha como objetivo proporcionar um saber eclesiástico ou mercantil. Já na Modernidade, a educação escolarizada se destina a todas as crianças. A infância é, portanto, sua razão de ser.

A escola moderna e a escola da Idade Média são duas instituições totalmente diferentes. "São configurações que possuem diferentes componentes, diferentes dinâmicas, diferentes finalidades e, por esses avatares da linguagem, um mesmo nome" (NARODOWSKI, 2001, p. 49-50).

Aos poucos, as escolas foram se tornando institutos de ensino e sua população foi se tornando cada vez mais numerosa. Na Modernidade, as escolas se tornaram uma instituição que isolava as crianças da sociedade durante um período de sua formação moral e intelectual.

Uma nova forma de compreender a infância e uma nova forma de organização da escola são, portanto, processos inseparáveis. Como nos diz Narodowski (2001, p. 50), "O corpo infantil, por sua vez, não adquire seus traços definitivos a não ser a partir da escolarização".

A divisão das classes escolares trouxe muitas mudanças na forma de organização da escola. Uma delas se refere à própria formação das/os professoras/es que começaram a se organizar em função das idades das/os alunas/os. O conhecimento pedagógico foi se tornando mais especializado diante das capacidades de cada idade. Além disso, os mestres foram se tornando responsáveis pela educação moral das/os alunas/os. Outras mudanças foram a suposta homogeneização das turmas, a hierarquia escolar e a busca freqüente pela ordem. Ordenação dos saberes, dos tempos e espaços escolares, dos níveis de desenvolvimento e aprendizagem etc. Ou seja, sem ordem não haveria a possibilidade de aprender e, assim, a escola perderia seu sentido.

Uma das características dessa "nova instituição" foi a implantação de uma disciplina rigorosa e autoritária. A organização da educação ocidental que se iniciou a partir dos séculos XV e XVI fez parte do processo de disciplinarização da sociedade moderna. As instituições escolares não se constituíram apenas em locais de transmissão de conhecimento, mas são instituições que produzem determinados tipos de sujeitos, constroem determinadas identidades. A escola se constituiu como uma das diversas instituições disciplinares que caracterizam a Modernidade.

A tecnologia escolar tem, portanto, dois objetivos: a transmissão dos conhecimentos acadêmicos e a disciplinarização do corpo infantil. Para isso, foi se tornando necessária uma formação específica das/os professoras/es e a divisão das/os alunas/os nas classes escolares de acordo com suas idades. "A escola moderna opera, portanto, com base em uma espécie de violência primal: irrompe dividindo as idades e especificando os saberes, experiências e aprendizagens para cada uma delas" (NARODOWSKI, 2001, p. 53).

Uma das funções dessa escola constituída na Modernidade foi a de ser uma instituição responsável pela moralização.

> Ao moralizar os conhecimentos e as práticas educacionais, a instituição escolar assumiu para si um papel preponderante entre todas as instituições disciplinadores, sobretudo porque, ao escolarizar o conceito de infância, ela se colocou como o *locus* exclusivo da aquisição de conhecimento e bons hábitos (CÉSAR, 2004, p. 02).

A escola enquanto uma instituição disciplinar não surge isoladamente. Junto com ela outras instituições vão adquirindo esse caráter disciplinar, como as prisões, os conventos, os hospitais e as fábricas, cujo objetivo final é a construção do homem moderno. Assim, podemos dizer que a sociedade era disciplinar e não, necessariamente, disciplinada. Como nos diz Veiga-Neto (2003, p. 116), "*Disciplinar* refere-se a uma certa *disposição* ou *condição* que segue uma determinada lógica, enquanto *disciplinada* denota um *estado final* a que se chega caso o disciplinamento efetivar a contento".

A disciplina começou, então, a se expandir, disseminando-se pela sociedade especialmente até o final do século XVIII e início do século XIX, como nos diz Foucault (1996).

Essa disciplina teve toda uma forma de se organizar, surgindo o que Foucault (1996) denominou de *sociedade disciplinar.* Nesta, um novo tipo de poder foi constituído, o poder disciplinar, que veio substituir o poder de soberania[7].

O poder disciplinar não está localizado em um centro ou nas mãos de uma pessoa, como no caso do poder soberano. Esse poder é circular, funciona em cadeia. Foucault (2007e) o denomina de *poder capilar,* o qual os sujeitos estão sempre em posição ou de

---

[7] Foucault (1996) descreve que na sociedade de soberania, a qual antecedeu à sociedade disciplinar, os castigos físicos eram constantes, sendo a forma de punição que o rei estabelecia com o povo. Nesta o poder se concentrava nas mãos do soberano, do rei.

exercer o poder ou de sofrer sua ação. “O poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2007e, p. 183). Esse poder não age através da repressão, ele é positivo, ele constrói os sujeitos.

Foucault (1996) descreve diversas instituições disciplinares. No entanto, a escola é a mais abrangente, pois é por onde passa a maioria das pessoas e onde elas permanecem uma parte muito grande de suas vidas. Em tese, elas saem da escola quando estão preparadas para a vida adulta. “A escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude” (VEIGA-NETO, 2005, p. 85).

Na Modernidade, o corpo infantil foi pedagogizado e a disciplina escolar foi a principal ferramenta desse processo. A escola é o lugar onde as utopias da Modernidade (como a crença na razão e no progresso) poderiam ser estabelecidas, confirmadas e construídas. Ao considerar as crianças como corpos em formação, incompletos, manipuláveis e ingênuos, elas se constituíram em objetos de duas operações fundamentais: ao mesmo tempo em que passaram a ser um campo de estudo e análise, elas foram levadas da família à instituição escolar, que foram produzidas justamente para formá-las suprindo a carência que lhes é constitutiva.

> A escola da pedagogia moderna se instala como um maquinário em grande medida eficaz para consolidar o dispositivo de aliança-família e distribuir saberes à população infantil, sendo essa escola a que permite um maior alcance através do dispositivo da simultaneidade sistêmica (NARODOWSKI, 2001, p. 106).

A partir do final do século XIX, o discurso pedagógico ganha uma certificação de cientificidade e, conseqüentemente, de validade, ao fazer uso do discurso da Psicologia, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento.

A Psicologia se constituía nesse momento como uma ciência que se considerava apta a falar do comportamento das pessoas, uma vez que se fundamentava nos critérios de validade da ciência moderna, apoiando-se num discurso matemático e médico.

Essa influência da Psicologia no contexto educacional trouxe o surgimento de regimes de verdade, confirmando a construção de um sujeito normal e padronizado e, consequentemente do anormal e desviante.

Tanto os discursos pedagógicos quanto as práticas institucionalizadas se constituem numa rede de poder historicamente situado: a *sociedade disciplinar*. É assim que tais

discursos eram considerados como verdadeiros, pois eram respaldados pelo conhecimento científico.

O exame se constitui nessa trama como um dispositivo fundamental na construção dos sujeitos. É através dele que se padronizam todos os sujeitos, transforma-os em casos que devem ter seus comportamentos corrigidos, alterados e normalizados. O exame recebe duas funções na sociedade disciplinar: o de disciplinar e de moralizar. O exame é uma forma de exposição do eu, é uma forma de confissão do sujeito, principalmente se pensarmos no auto-exame. Marshall (1995, p. 25) nos diz que "exames, classificações, promoções e tratamento de recuperação estabelecem padrões 'normais' de expectativas".

No discurso educacional moderno a ausência de aprendizagem é inaceitável. E, indo além, considerou-se que a aprendizagem ocorre de forma universal, partindo do princípio da existência de uma identidade normalizada, essencializada. Esse discurso "reafirma os valores dominantes da sociedade na medida em que separa o Mesmo do Outro, isto é, o aluno ideal e o aluno problema" (CÉSAR, 2004, p. 09).

A função da escola, diante desse discurso, seria de minimizar as diferenças, e/ou de proclamar o respeito às diferenças, mas sempre partindo do princípio de que essa diferença existe em relação a uma suposta identidade idealizada.

Neste trabalho, a proposta é de que a escola é composta por pessoas que necessitam ser olhadas a partir das tensões entre as identidades e as diferenças. Nesse sentido, o processo pedagógico é inseparável da incerteza e do inesperado, sendo nas diferenças entre as pessoas que se encontra a riqueza das relações humanas.

2.1 O cotidiano escolar: problematizando as práticas

> O interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas. (FOUCAULT, 2007d, p. 152)

A escola moderna buscou incessantemente a homogeneização. Não é de se admirar que a maioria das escolas tradicionais sejam praticamente iguais: a divisão em salas de aulas por idades, a organização das crianças em fila no pátio, a organização das carteiras em fileira para frente com a/o professora/or dando sua aula expositiva e sendo a/o única/o a falar, ou a/o que permite a fala das/os alunas/os. Temos ainda os rituais e as cerimônias: dia do índio, dia das mães, dia dos pais, dia do soldado... Tudo muito parecido de uma escola para outra.

Como já foi explicitado anteriormente, a escola foi se constituindo como uma instituição disciplinar. Dessa forma, a análise feita aqui se refere à escola contextualizada nas relações estabelecidas no que Foucault (1996) chamou de *sociedade disciplinar.*

A escola é uma das instituições que muito contribuiu para a construção do sujeito moderno. Veiga-Neto (2000) coloca que práticas comuns no cotidiano das escolas são produtivas, uma vez que "elas se instauraram para nos tornarem sujeitos modernos, cidadãos de uma sociedade disciplinar e, por isso mesmo, capazes de seu autogoverno" (VEIGA-NETO, 2000, p. 52). As instituições escolares não se constituíram apenas em locais de transmissão de conhecimento, mas são instituições que produzem determinados tipos de sujeitos.

A organização da educação ocidental, que se iniciou a partir dos séculos XV e XVI, fez parte do processo de disciplinarização da sociedade Moderna. A disciplina foi (e ainda é) um importante mecanismo que levou (e leva) à construção do sujeito, estando relacionada à objetivação, à individualização e à normalização.

A disciplina começou a se expandir, disseminando-se pela sociedade ocidental especialmente até o final do século XVIII e início do século XIX. Foucault procurou nos mostrar como que "no âmbito de algumas instituições – a que ele chama de *instituições de seqüestro,* como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo – passa-se *dos* suplícios,

como castigos e violências corporais, *para* o disciplinamento que cria corpos dóceis" (VEIGA-NETO, 2005, p. 77).

Uma nova relação com o corpo foi estabelecida, através da qual os castigos físicos foram substituídos por uma tentativa de docilização através da disciplina. Como nos diz Castro (2006, p. 66), "a formação de corpos politicamente dóceis e economicamente rentáveis e a produção de uma individualidade disciplinar têm sido os objetivos deste processo".

Ao falar do corpo, Foucault (1996) nos chama a atenção para o que cunhou de "tecnologia política do corpo", ou seja, ele se refere ao corpo mergulhado num campo político, onde as relações de poder têm alcance imediato sobre ele. As relações de poder o "investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitando-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais [...]. O corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso" (FOUCAULT, 1996, p. 28).

Em umas das observações realizadas em sala de aula a professora Ana, ao comentar sobre uma aluna, disse que, em relação à disciplina, ela não tinha problemas, mas, em relação à aprendizagem, ela não conseguia acompanhar a turma. Esse momento marca bem a fala de Foucault ao colocar a necessidade que a sociedade disciplinar trouxe de um corpo que fosse ao mesmo tempo disciplinado e produtivo. A aluna da professora Ana era disciplinada, mas não produzia da forma esperada, não se encontrava, portanto, na norma.

Esse investimento na formação de corpos dóceis é encontrado cotidianamente nas escolas. Práticas que às vezes nos parecem tão simples, como as filas, carregam sentidos e são responsáveis pela produção de determinados comportamentos.

As crianças fazem fila no pátio. A diretora, no microfone, reza o "Pai-Nosso" com as/os alunas/os. Depois, cada professora vai para a sala com sua turma em fila. A diretora vai elogiando algumas crianças que estão bem comportadas e chamando a atenção de outras que não estão bem comportadas.
(Observação dia 23/04)

A organização em filas e o elogio de determinados comportamentos remetem-se ao próprio corpo da/o aluna/o. A disciplina é produtiva, é positiva. Ela tem o objetivo de construir *corpos dóceis*.

O corpo não passou a ser objeto de investimentos apenas a partir do século XVIII. Porém, nesse momento surgiu uma nova relação do corpo com a disciplina. Assim, Foucault (1996) nos mostra essa relação entre a sociedade disciplinar e a produção dos

corpos dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1996, p. 126).

A fabricação dos corpos dóceis se dá por um duplo movimento:

> Somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural (VEIGA-NETO, 2005, p. 83-84)

Esses métodos de controle sobre o corpo levando-o à sujeição constante de suas forças e à imposição de uma relação de “docilidade-utilidade” é o que Foucault (1996) chamou de *disciplinas.* A finalidade das disciplinas é fazer com que cada um tenha maior domínio sobre seu próprio corpo. Dessa forma, o poder não é caracterizado por Foucault como repressivo. “Ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2007c, p. 08).

O poder se materializa no próprio corpo. Quando as crianças se organizam em fila antes de entrarem para suas salas, estabelece-se uma relação de poder legitimando o lugar certo para cada aluna/o. Ao mesmo tempo, constrói também o lugar onde não é permitido estar: fora da fila. Nesse sentido, podemos dizer ainda que o investimento de um poder sobre o corpo produz um saber sobre ele. “O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (FOUCAULT, 2007d, p. 148).

As disciplinas se constituem em uma “anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1996, p. 128). Elas não surgiram de forma súbita, mas foram se constituindo em uma multiplicidade de processos mínimos e de origens e localizações diferentes. Assim, as disciplinas foram, aos poucos, penetrando nas diversas instituições, inclusive na escola.

Elas são, muitas vezes, tão sutis que nem percebemos e passamos a considerá-la natural. O uso de uniformes pelas crianças, o sinal dado pela escola determinando os horários, a exigência de uma caligrafia ideal, o silêncio em sala de aula, a organização das carteiras são exemplos desses detalhes da disciplina e que nos passam despercebidos. No

entanto, esses detalhes vão construindo as formas consideradas corretas de ser e de se comportar na escola. Em uma das observações fiz a seguinte anotação:

Após o recreio, Rosa passa atividades para as/os alunas/os fazerem no caderno. A supervisora entra na sala e começa a olhar os cadernos. Ela faz alguns comentários com algumas/alguns alunas/os como: pede para pegar no lápis de forma certa, fala de uma aluna que está com a letra muito pequena, pede para um aluno sentar direito na carteira.
(Observação dia 16/04/07 – Professora Rosa – Fase I)

O poder disciplinar realiza um controle detalhado e minucioso sobre o corpo, ele controla gestos, atitudes, hábitos, comportamentos, discursos... Ele intervém "materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder" (MACHADO, 2007, p. XII).

Sendo a escola uma importante instituição disciplinar, era necessário garantir que todas funcionassem de acordo com os mesmos ideais. A escola é constituída como um campo de vigilância e um espaço submetido ao controle. Tudo é estrategicamente planejado: as filas, as divisões em salas de aula, o conteúdo a ser dado em cada sala, as avaliações...

Para que a disciplina se efetivasse, foi necessária uma *distribuição dos indivíduos no espaço*. Para tanto, algumas técnicas foram utilizadas: *a clausura, o quadriculamento, as localizações funcionais e a organização em um espaço serial* (FOUCAULT, 1996).

A primeira delas foi a *clausura,* onde através da criação das instituições pôde-se reunir as pessoas em um mesmo local e, ao mesmo tempo, diferenciando esse local dos outros locais. Constituir um espaço cercado, separado da sociedade significa que ali dentro se encontram aquelas/es que estão sendo disciplinados, enquanto que fora está uma aglomeração social desordenada.

Em seguida houve o *quadriculamento* que, permitindo um maior controle sobre cada indivíduo, possibilitou que, a partir desse controle, possa ser determinado o que pode ou não ser feito. É um procedimento para conhecer, dominar e utilizar. Percebemos esse quadriculamento em práticas que procuram determinar o lugar de cada uma/um, como no exemplo a seguir:

Anita troca algumas/alguns alunas/os de lugar e fala que algumas/alguns precisam ficar na frente para render mais. Outros podem ficar em qualquer lugar que rende do mesmo jeito.
Ela olha os cadernos de literatura com as atividades que fizeram em casa. Algumas/ns não fizeram, ela chama a atenção.
Depois ela olha se as/os alunas/os estão sentadas/os em seus lugares. Ela tem um controle no seu caderno dos lugares de cada um. Duas alunas trocam de lugar (sem Anita mandar) deixando uma carteira vaga que é o lugar de um aluno que estava ausente neste dia.
(Observação dia 09/05 – Professora Anita – Fase II)

A partir dessa observação podemos considerar que, ao se definir o lugar de cada um, a vigilância torna-se maior, já que aquelas/es que precisam ser vigiados são colocados na frente, perto da professora. Além disso, aquelas/es alunas/os que, ao sentarem perto conversam mais, são separadas/os.

É interessante observar como esses processos disciplinares vão sendo incorporados pelas/os alunas/os de forma que passam a ser naturais. Assim, as alunas trocaram de lugar antes mesmo que a professora desse a ordem e a carteira do aluno ausente foi deixada vaga marcando o seu lugar.

Nas palavras de Foucault (1996, p. 131),

> Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir.

Além de definir o lugar de cada um a fim de vigiar e romper as comunicações perigosas, foi preciso criar um espaço que fosse útil, determinando, assim, as *localizações funcionai*s dentro da instituição. Sentar na frente, por exemplo, além de proporcionar uma maior vigilância por parte da professora, permite que esta controle se a/o aluna/o está fazendo a atividade, se está "rendendo".

Outra forma de determinar o lugar da/o aluna/o dentro da sala de aula é através da permissão para ir ao quadro:

Ana começa a trabalhar a soma com total cinco com as/os alunas/os. Ela começa a chamar algumas/alguns alunas/os no quadro e pergunta-lhes uma possibilidade de fazer uma soma com o resultado cinco. Percebo que ela chama somente as/os alunas/os que têm mais dificuldades.
O primeiro aluno que foi ao quadro demorou um pouco para dar a resposta. Nisso, a turma começa a falar a resposta. Ana diz para eles/as não falarem "porque tem que deixar os que não sabem falar".

A cada nova possibilidade de escrever uma soma, ela chama uma/um aluna/o. Quando Mateus vai ao quadro, ele faz de uma forma repetida. As/Os alunas/os riem e comentam que ele repetiu. Ana o deixa fazer do jeito dele, confere com ele mostrando que a conta dele está certa e depois pergunta se já tem alguém que fez do jeito dele. Ele percebe então que havia repetido e faz novamente, agora de outra forma.
Quando Ana chama alguém para ir ao quadro, algumas/alguns alunas/os falam que aquela pessoa vai errar.
Marcelo, que está perto de mim, diz que é o melhor da sala. Ele pede à professora para ir ao quadro, mas ela não o chama.
Ana chama um aluno e diz: "_ Você ficou rindo dos seus colegas, agora chegou a sua vez".
Marcelo diz em voz alta que também ficou rindo o tempo todo.
Ana diz: "_ Eu sei, mas não vou te chamar".
Ana continua sempre nessa dinâmica de ir chamando apenas os que têm mais dificuldades.
Marcelo fala cantando: "_ Até agora eu não fui ao quadro".
Ana chama Camila. Henrique fala que ela não vai saber. Ela faz corretamente.
Ana diz: "_ Pode bater palma para ela porque o Henrique falou que ela não ia saber". A turma bate palmas para Camila.
Quando acabaram as possibilidades de fazer a soma com total cinco, Marcelo fala que ainda tem uma. Ana o chama no quadro para mostrar essa forma. Ele olha todas as que já foram feitas e fala: "Todas que eu queria já está aqui".
(Observação dia 28/03/07 – Professora Ana – Fase I)

Foucault (1996) diz ainda que outra forma de manter a disciplina é através da *organização de um espaço serial,* em que cada uma/um passa a ser definida/o pelo lugar que ocupa em uma classificação. Ao chamar ao quadro apenas aquelas/es que não sabem, as/os alunas/os vão construindo esse lugar do "não saber", de forma que, antes de Camila tentar resolver a questão no quadro, a turma já diz que ela vai errar.

Ao mesmo tempo Marcelo vai se constituindo como aquele que "sabe", já que ele não foi chamado ao quadro. Ao falar que ficou rindo, ele demonstra a tentativa de ir ao quadro, de ser chamado pela professora, visto que o outro colega que ficara rindo fora chamado. Mesmo assim, ainda há uma diferença entre Marcelo e o outro aluno: ele sabe a matéria e, portanto, não precisa ir ao quadro. É preciso *"deixar os que não sabem falar".*

Ao se determinar o lugar de cada um, foi possível o controle de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, o trabalho de todos. A sociedade disciplinar trouxe uma nova economia do tempo de aprendizagem, e a escola, além de se constituir como um espaço de ensinar, transformou-se também em um espaço de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. Essa organização das disciplinas se transformou em um complexo espaço ao mesmo tempo arquitetural, funcional e hierárquico.

Além dessa organização, o silêncio se fez imprescindível, pois, sem ele não haveria como trabalhar.

Ana pediu que as/os alunas/os sentassem no chão. Ela contou a história da dona Sapuda. Elas/Eles estão trabalhando as sílabas com a consoante s. A cada consoante estudada a professora trabalha uma leitura. A turma fica em silêncio prestando atenção na história. A supervisora chega à sala e elogia a turma.
(Observação dia 51/05/07 – Professora Ana – Fase I)

Mônica pede silêncio o tempo todo: "_Fecha a boquinha. Quero ver quem vai conseguir ficar mais caladinho".
(Observação dia 06/06/07 – professora Mônica – Fase II)

O silêncio é constantemente buscado na sala de aula. Ele é considerado tão importante que, ao ver a turma em silêncio, a supervisora a elogia. Nesse sentido, apenas a professora está autorizada a falar. Como nos diz César (2004, p. 55-56), "se alguma coisa precisa ser dita será sempre a partir da fala dirigida pela pessoa que vigia, ensina ou cuida, que estará dirigindo ordens sobre o trabalho a ser executado ou o cuidado a ser tomado".

As disciplinas tiveram a função de organizar as multidões confusas, inúteis e perigosas. Ela permitiu

> [...] ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar "celular" (FOUCAULT, 1996, p. 136).

As disciplinas têm também como característica a economia, ou seja, era preciso fazer com que as pessoas produzissem o máximo em um menor tempo possível. Dessa forma, houve uma reorganização do tempo, caracterizando-o como linear para que ele fosse o mais produtivo possível. Na escola, podemos ver essa linearidade do tempo e das ações através da instauração de uma organização em séries de aprendizagem e de conteúdos. Mesmo a escola estando organizada em Ciclos de Aprendizagem, o que nos remeteria a uma outra lógica na forma de organização dos conteúdos, a linearidade dos processos de aprendizagem continuam predominando na prática da escola pesquisada.

Ao se organizar as atividades de forma sucessiva, permitiu-se a possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção que fosse mais pontual. Cada aluna/o era caracterizada/o e utilizada/o de acordo com o nível a que pertencia, possibilitando que cada uma/um produzisse o máximo que pudesse em um menor tempo possível. É a economia do poder disciplinar. "O poder se articula diretamente sobre o tempo: realiza o controle dele e garante sua utilização" (FOUCAULT, 1996, p. 145).

Pode-se dizer que havia um tempo evolutivo, em que os movimentos se integravam uns aos outros, orientando-se para um ponto terminal e estável. Essa evolução trouxe também a idéia de progresso da sociedade, ou seja, as técnicas disciplinares fizeram emergir uma gênese dos indivíduos caracterizando-os a partir de uma seqüência de comportamentos e aprendizagens e a idéia de progresso da humanidade. Essas duas características se somam, transformando-se em uma nova forma de gerir o tempo útil.

As disciplinas, além de repartir os corpos, de extrair e acumular o seu tempo, foram responsáveis pela composição de forças para se obter um aparelho eficiente.

Para isso, primeiro foi preciso que o corpo individualizado articulasse com outros corpos. Dessa forma, percebemos que a disciplinarização dos corpos não se remete apenas aos corpos das/dos estudantes. Todas/os entram nessa rede disciplinar: professoras/es, funcionárias/os, família...

Além da articulação dos corpos, era preciso que o tempo de cada um também fosse articulado. Articulando-se os tempos dos corpos, era possível extrair a máxima quantidade de forças de cada um, combinando-as, para que houvesse um resultado ótimo. "Não há um só momento da vida que não se possa extrair forças, desde que se saiba diferenciá-lo e combiná-lo com outros" (FOUCAULT, 1996, p. 148).

Por fim, era necessário um sistema preciso de comando para essa combinação cuidadosamente medida das forças. Ou seja, a ordem não precisava ser explicada, era preciso que houvesse um código, sinais, que provocassem o comportamento desejado sem muitas explicações. Ao ser dado o sinal na escola, todas/os já sabem que precisam ir para a fila, por exemplo. Ao usar o uniforme, a criança já é marcada como pertencendo àquela instituição.

A disciplina produz, então, uma individualidade com algumas características a partir dos corpos que controla. Ela é:

> [...] celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E para tanto, utiliza quatro grandes técnicas, constrói quadros; prescreve manobras, impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza "táticas" (FOUCAULT, 1996, p. 150).

Para conseguir esse efeito, o poder disciplinar utiliza técnicas simples como a *vigilância hierárquica, a sanção normalizadora* e o *exame* (FOUCAULT, 1996).

A *vigilância hierárquica* traz para o exercício da disciplina um novo dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar. Nesse aparelho, as técnicas que permitem ver induzem a efeitos de poder, em que se torna visível aqueles sobre quem se aplica o poder. São técnicas que permitem ver sem ser vistos, trazendo um novo saber sobre o homem, sujeitando-o e produzindo formas de utilizá-lo. "Trata-se de uma série de técnicas, particularmente ligadas a uma distribuição do espaço e do olhar que induzem relações de poder" (CASTRO, 2006, p. 66).

Essa técnica do olhar traz uma nova arquitetura permitindo um controle interior, articulado e detalhado. Não é mais uma arquitetura para ser vista ou para vigiar o espaço exterior, mas para tornar visíveis os que ali se encontram. Essa nova arquitetura se constitui num operador para a transformação dos indivíduos.

> As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (FOUCAULT, 1996, p. 156).

Esse novo tipo de vigilância levou a um controle intenso, contínuo, ocorrendo ao longo de todo processo de trabalho. "O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina" (FOUCAULT, 1996, p. 158). O poder disciplinar é produzido por todos os indivíduos, ele está em toda parte e sempre alerta, não deixando nenhuma parte sem ser controlada. Ele é discreto, pois age em silêncio, praticamente imperceptível.

Em todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal, que tem por função punir tudo o que desvia da norma, tudo o que não é considerado correto de acordo com as regras impostas pela instituição. É o que Foucault (1996) chamou de *sanção normalizadora.*

> Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 1996, p. 159).

Assim, a função do castigo disciplinar é reduzir as punições, tendo, portanto um caráter corretivo. As disciplinas quantificam os comportamentos, determinando o que é do bem e o que é do mal, estabelecendo um sistema binário e classificando os sujeitos de acordo com esses sistemas. "A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos 'com verdade'; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimentos dos indivíduos" (FOUCAULT, 1996, p. 162).

Em uma das conversas realizadas com as professoras, Ana nos diz que:

A criança que sabe fazer, que tem responsabilidade, ela não precisa de passar tarefa. Ela chega em casa e pega o caderno, ela lê. Você pede eles para lerem, eles lêem em casa, volta no outro dia, "professora eu li, sabe o quê que é, que rima, eu achei uma rima". Eles fazem sozinhos, os que têm assistência. Os que não têm, volta com aquilo tudo errado, tudo sem fazer. Aí você é obrigado a dar o castigo, a punição, porque se não e os outros que fizeram. Você não pode premiar os outros que fizeram com elogios porque pros outros isso não é nada, aí você tem que castigar os que não fizeram. E que tipo de castigo um professor pode dar se ele não tem tempo para isso.
(Professora Ana)

Castigar e elogiar se constituem em uma relação que tem como ponto central o que é considerado a norma. As/os alunas/os que se enquadram na norma, ou seja, que realizam as atividades, que têm assistência em casa são premiados, são elogiados. Já os demais são castigados. E o castigo se torna uma necessidade, uma *obrigação* para não ser injusto com aquela/e que fez a tarefa.

A divisão feita de acordo com as classificações, além de marcar os desvios, hierarquizar as qualidades e as competências, tem, ao mesmo tempo, o papel de castigar e de recompensar. Ela castiga aquela/aquele que não se enquadra na norma, mas constitui-se como uma recompensa para aquelas/aqueles que conseguem sair desse lugar de desvio, enquadrando-se na norma. Em outro momento da conversa, Ana se refere a um aluno da seguinte forma:

Eu falei com ele, eu espero a Deise e a Roberta, que copiam, estão correndo atrás, lendo, escrevendo. Tá indo. Tá dando pulos mesmo, mas são lentas. Hoje elas acabaram e eu falei: "Estou esperando o Lucas". Porque eu estou vendo interesse, capricho. Não está igual o delas, mas tá indo, tá procurando. É a maneira que você tem de estimular pra ver se progride. Mas aí tem isso aqui, mas, às vezes em casa não tem.
(Professora Ana)

Qual a fronteira entre estar dentro de uma identidade normalizada ou ser o "diferente"? O lugar ocupado pela/o aluna/o está sempre em movimento. Um dia ela/e se

identifica com o lugar do “não-saber”, do “bagunceiro”, do “levado”, mas em outros momentos ela/ele pode se identificar com o lugar da/o aluna/o “caprichoso”, “responsável”. O que define esses lugares é a relação que se estabelece entre as/os alunas/os, havendo sempre uma comparação. Só é possível pensar em uma/um aluna/o que não aprende, que é bagunceira/o, levada/o etc. em relação àquelas/es que se constituem como a/o “boa/bom aluna/o”, que é quieta/o, que faz todas as tarefas...

Essa relação estabelece também um processo de normalização. O “diferente” surge através de uma divisão arbitrária, através de padrões estabelecidos por nós, em um contexto social e cultural. O sujeito está em constante reconstrução e mudança.

A arte de punir põe, portanto, em funcionamento cinco operações:

> Relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza”* (FOUCAULT, 1996, p. 163).

A normalização classifica, hierarquiza e distribui os lugares. Ao mesmo tempo em que o poder de regulamentação remete à homogeneidade, ele individualiza, tornando possível medir os desvios, determinar níveis e fixar as espacialidades.

Por fim, o *exame,* que tem a função de combinar as técnicas de hierarquização que vigia e as da sanção normalizadora. Ele é “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 1996, p. 165).

Durante as observações, estive presente no dia em que uma turma da Fase I fez a sua primeira prova:

Rosa passou o cabeçalho e depois explicou uma atividade que havia dado na sexta-feira porque um aluno havia faltado e essa atividade ia cair que na prova que ela deu logo em seguida.

Essa foi a primeira prova que as crianças estavam fazendo porque na fase introdutória elas não fazem avaliações deste tipo. Rosa fala com as/os alunas/os que elas/eles têm que fazer silêncio na hora da prova para não atrapalhar os colegas e porque eu estou observando.
Ela entrega as provas.
Algumas/alguns alunas/os ficam querendo contar sobre o fim de semana. Ela fala que "segunda-feira eles chegam com muita vontade de falar o que passou no fim de semana", e pede para fazerem silêncio.
Algumas/alguns alunas/os tentam colar, outros/as conversam. Rosa chama a atenção. Manda um aluno abaixar a folha da prova. "Esses alunos não têm maturidade. A gente fala uma coisa e eles não entendem", diz a professora.
Algumas crianças insistem em olhar a prova do colega e conversar. Rosa toma o livro de um aluno.
Ela entrega a segunda folha da prova. Ela me fala que "o certo é entregar todas as folhas juntas, mas se não fizer assim tem menino que fica a tarde toda".
Fernanda fica em pé várias vezes durante a prova.
Cristiano pega a prova de Jaqueline sem Rosa ver. Jaqueline fica nervosa pedindo para ele devolver.
Rosa chama atenção de algumas/alguns que estavam brincando dizendo: "Pára de brincar. Brincar é no pré".
Ela começa a entregar a terceira folha.
Fernanda chega até Rosa e mostra sua prova. Ela fala: "Mostra pra tia (que sou eu) que ela vai gostar de ver". A prova estava toda errada.
A prova foi formulada por outra professora, a Marina, porque ela é mais antiga na escola. Algumas coisas as crianças não sabiam fazer porque ainda não havia sido trabalhado na sala. Rosa fala que depois vai dar outra avaliação porque assim não estava dando para eles/as fazerem.
Rosa comenta que é a primeira vez que elas/eles estão fazendo prova e que trabalhar com a Fase I é muito difícil.
Depois que a maioria entregou a prova, ela começou a trabalhar os numerais de 30 a 40 com as/os alunas/os.
(Observação 16/04 – professora Rosa – Fase I)

Essa observação de algo tão comum nas escolas como a avaliação nos remete a várias discussões.

O momento da avaliação torna-se muito importante, é muito valorizado. Ao contrário das questões cotidianas das crianças, aquilo que aconteceu no fim de semana, por exemplo. *Algumas/alguns alunas/os ficam querendo contar sobre o fim de semana. Ela fala que "segunda-feira eles chegam com muita vontade de falar o que passou no fim de semana", e pede para fazerem silêncio.* É preciso que as crianças fiquem em silêncio, afinal estão fazendo a primeira prova. A ordem e a disciplina precisam ser mantidas para que possam fazer uma "boa prova".

No entanto, nem todas/os fazem a disciplina esperada pela professora, o que faz com ela os considere imaturos: *"Esses alunos não têm maturidade. A gente fala uma coisa*

e eles não entendem". Assim, a falta de disciplina passa a ser singularizada na/o aluna/o, é ela/ele que não tem maturidade. Mais uma vez percebemos o poder disciplinar sendo imputado ao corpo da/o aluna/o.

Esse poder disciplinar, que captura, divide e classifica, é responsável por processos de objetivação dos indivíduos que se transformam em sujeitos, ou seja, o sujeito vai sendo construído pela ação de uns sobre os outros.

> O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação "ideológica" da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a "disciplina". Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "recalca", "censura", "abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade o poder produz, ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1996, p.172).

No exame estão relacionados um campo de saber e um tipo de poder, determinando "a verdade". É através dele que se realizam a repartição e a classificação que são as grandes funções disciplinares. "O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto do saber" (FOUCAULT, 1996, p. 171).

No exemplo citado, a normalização estabelecida pelo exame não apenas ocorreu na sala como entre as três turmas de Fase I, uma vez que a prova fora formulada por uma professora e aplicada em todas as turmas: *A prova foi formulada por outra professora, a Marina, porque ela é mais antiga na escola. Algumas coisas as crianças não sabiam fazer porque ainda não havia sido trabalhado na sala. Rosa fala que depois vai dar outra avaliação porque assim não estava dando para elas/eles fazerem.* Além disso, por ser a mais antiga da escola, a professora Marina recebe um *status* diferenciado entre as professoras, ela é colocada no lugar do saber. Não apenas as/os alunas/os entram nesse processo de normalização, mas as professoras também.

O exame separa os indivíduos em dois pólos: o "normal" e o "anormal". As instituições passam a ter a função de disciplinarização e de normatização dos indivíduos. O exame faz de cada indivíduo um caso. O exame traz uma visibilidade e uma certificação daquela/e que não consegue aprender, ou seja, do "anormal". *Fernanda chega até Rosa e mostra sua prova. Ela fala: "Mostra pra tia (que sou eu) que ela vai gostar de ver". A*

prova estava toda errada. Como nos diz Marshall (1995, p. 25), “o exame ocupa um papel chave também, pelo fato de que expõe para o indivíduo sua própria identidade, seu verdadeiro ‘eu’”.

Historicamente, ao se falar em disciplinas na Educação, normalmente se associa à idéia de sujeição e obediência, sendo associada ao controle social. No entanto, as disciplinas, ou o poder disciplinar, como chamado por Foucault, são positivas, elas constroem determinados tipos de sujeitos. Essas práticas disciplinares que não reprimem acabam se tornando imperceptíveis e naturalizadas, sendo, muitas vezes, consideradas como a única forma de a escola se organizar.

2.2 O curricular escolar: desnaturalizando suas formas

> Todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetividade e de sujeito: "quem nós queremos que eles e elas se tornem?"; "o que eles e elas são"?
> (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 38).

Pensar na escola nos remete a pensar no currículo escolar. Essa associação parece tão natural que é difícil não pensarmos na forma como a escola se estrutura para alcançar o que é considerado seu objetivo: o de ensinar. Mas o que é o currículo? Qual a sua função, ou quais as suas funções dentro da escola? Por que privilegiamos determinados conteúdos em vez de outros? Será a transmissão do conhecimento a única finalidade do currículo? Enfim, poderíamos fazer várias perguntas sobre o currículo procurando desnaturalizar a forma como ele tem sido posto nas escolas.

Para iniciar essa discussão, explicito que a minha compreensão sobre o currículo não está voltada apenas para a forma como o conhecimento é organizado e transmitido nas escolas, mas considero-o como um discurso que constrói determinados tipos de sujeitos, que organiza e estrutura todo o funcionamento escolar, como os horários e os espaços estabelecidos, os conhecimentos valorizados, as formas de se comportar na escola, entre outros. O currículo encontra-se "centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz" (SILVA, 1999b). Por isso, a discussão que realizo neste momento se refere às relações entre o currículo e a construção das/os alunas/os.

Varela (1995), ao discutir sobre "O Estatuto do Saber Pedagógico", inicia seu texto argumentando que as mudanças propiciadas no Renascimento não se referiram apenas à reorganização dos saberes pedagógicos. Tais mudanças estavam ligadas também "com as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como entre esses e os modos de subjetivação, ou se se prefere, os diferentes tipos de identidades sociais, que se instituíram" (p. 87).

A organização curricular que encontramos hoje na maioria de nossas escolas começou a se delinear a partir do Renascimento, especificamente com os colégios jesuítas. Essa organização foi aos poucos substituindo outras formas de escolarização que existiam,

como a aprendizagem do ofício das armas pela nobreza e a aprendizagem dos ofícios pelas classes populares.

Ela foi essencial para a forma como a escola foi se constituindo a partir da Modernidade. “O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 164).

Silva (1999a) considera que o currículo existente na maioria das escolas está solidamente fincado nas idéias modernas. Nesse sentido, o objetivo dessa forma de organização curricular é a transmissão de conhecimento e a formação de um ser humano supostamente racional e autônomo. Através da construção desse sujeito, chegaríamos a uma sociedade racional, progressista e democrática, ou seja, o objetivo da escola seria o de formar as cidadãs e os cidadãos que irão constituir a sociedade no futuro.

Esse processo encontra-se intimamente relacionado a uma nova concepção de infância que começava a ser aceita, principalmente por alguns grupos ligados à camada média da sociedade (VARELA, 1995). A criança deixou de ser considerada o adulto em miniatura, passando a infância a ser pensada como um momento da vida em que há especificidades próprias. Delimitaram-se, assim, as diferenças entre o adulto e a criança.

Diante dessas novas concepções, uma nova forma de organização das instituições educacionais foi se tornando necessária. Nos países católicos foram os colégios de ordens religiosas que romperam com as formas como o processo de aprendizagem estava estabelecido.

Como nos diz Varela (1995, p. 88):

> Foram precisamente os jesuítas que retomaram a definição que moralistas e humanistas fizeram da infância e puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo para as demais instituições escolares.

Organizaram-se, neste momento, os colégios, espaços fechados, onde as crianças seriam educadas. Os saberes que seriam transmitidos começaram a ser controlados e organizados de acordo com as capacidades das crianças, ou o que se acreditava serem tais capacidades. Os saberes escolhidos para serem transmitidos foram os da cultura clássica e os da cultura cristã. Aquilo que representava um perigo moral para as crianças era censurado e as obras foram proibidas de serem vendidas. Os mestres jesuítas se tornaram,

assim, autoridades morais, em oposição aos mestres das universidades medievais. Os estudantes perderam suas autonomias, transformando-se em colegiais, em escolares (VARELA, 1995). Tanto os saberes como os colegiais começaram a ser submetidos a técnicas e procedimentos que tinham uma finalidade moralizante.

Varela (1995) aponta que essa "pedagogização dos saberes" teve três conseqüências: uma relação de subordinação entre mestres e estudantes, em que os primeiros são os detentores do saber enquanto os segundos são meros receptores dos ensinamentos transmitidos. A segunda conseqüência foi a consideração dos saberes dos professores jesuítas como "saberes verdadeiros", que começaram a ser descontextualizados dos problemas sociais e se pretendiam neutros e imparciais. A terceira conseqüência está ligada à instauração de um "aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais" (VARELA, 1995, p. 89), o que levou a implantação da ordem e da disciplina nas salas de aula, considerando-as como imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Essa organização dos saberes foi, então, tornando-se tão comum que nos parece natural. É como se os saberes que são trabalhados nas escolas sempre tivessem sido dessa forma.

Nas palavras de uma das professoras que participaram da pesquisa:

E um aluno que tem dificuldade na quarta série, principalmente de escrita, a parte de produção de texto, gramática que faz muita falta, produção e interpretação de texto, leitura com fluência é muito importante. Porque se ele não tiver isso e for pra quinta série o professor cobra muito.
(Professora Rosa)

A partir dessa fala podemos discutir sobre quais conhecimentos são valorizados na escola. Por que a escola ensina determinados conteúdos? Ou melhor, por que determinados conteúdos são priorizados, valorizados em detrimento de outros?

Veiga-Neto (2002a) defende que a invenção e a propagação do currículo não podem ser compreendidas fora do contexto de mudanças que aconteceram na Europa pós-renascentista: "Entendo o currículo como um artefato escolar que, ao mesmo tempo, tanto *foi produzido* por uma nova forma de pensar que se articulava na Europa pós-medieval quanto *foi produtor* dessa mesma forma de pensar" (VEIGA-NETO, 2002a, p. 168).

Neste momento, na Europa pós-renascentista, um novo modelo de organização e disposição dos saberes foi tomando forma, mudança esta denominada pelo autor de *virada*

disciplinar (VEIGA-NETO, 2002a). Com as experiências advindas do expansionismo europeu e do humanismo renascentista, uma nova lógica disciplinar foi se estabelecendo. "Tratava-se, agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais" (VEIGA-NETO, 2002a, p. 169).

Um dos resultados dessa nova forma de organização dos saberes foi a superespecialização. Nessa lógica disciplinar, cada saber vai se tornando cada vez mais especializado, surgindo as fronteiras entre as diversas disciplinas. O currículo foi o artefato da Modernidade que trouxe essa disciplinarização dos saberes para as escolas. Cada disciplina tem uma/um professora/or, cada professora/or tem seu conhecimento que não se mistura com o do outro. Cada disciplina tem seu horário, seu espaço e sua importância. E é necessário dominar cada disciplina para que, no ano seguinte, outras disciplinas possam ser dadas. *Porque se ele não tiver isso e for pra quinta série o professor cobra muito.*

Esses saberes, que começavam a ser pedagogizados, foram sendo ampliados a um número cada vez maior de pessoas, efetivando-se como mecanismo de governar os sujeitos e a população. Os saberes plurais, locais, dispersos, heterogêneos, que se organizavam de acordo com cada região foram sendo considerados como inferiores, sem valor. Os saberes foram hierarquizados, ordenados e estruturados em determinados lugares. Somente alguns poderiam ser os detentores do saber. Surge, assim, um processo de normalização dos saberes e o estabelecimento de novas relações entre saberes e poderes.

No entanto, essa disciplinarização dos saberes não teve o mesmo efeito em toda a população, surgindo as resistências e os contrapoderes. Junto com os saberes considerados como oficiais, outros saberes continuaram a ser produzidos. São aqueles considerados senso-comum, desvalorizados pelo discurso dominante.

A valorização de determinados conteúdos têm, portanto, um caráter histórico. É uma construção social. Como nos diz Popkewitz (1995, p. 185), "aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito". Considerar que a *escrita, a parte de produção de texto, gramática que faz muita falta, produção e interpretação de texto, leitura com fluência é muito importante* não é algo natural, não são dados *a priori.* Estes e outros saberes começaram a ser valorizados a partir de uma determinada época, e a partir de uma determinada forma de organização da sociedade. Isso nos faz refletir que os conhecimentos não são ingênuos, mas são impregnados de determinados valores impostos por um determinado grupo social.

Percebemos que atrelada à disciplinarização dos saberes com o início da Idade Moderna, está a busca pela constituição de um novo tipo de sujeito.

Aí dentro de uma sala igual eu tenho hoje trinta alunos. Dá pra eu perceber que tem alunos aqui que dá pra render cem por cento, eu tenho aluno aqui que ele chega a noventa e tenho outro que tá aí, sabe? Que eu posso fazer dele, eu sei que eu tenho que fazer, mas eu vou conseguir uns setenta por cento, que é o que ele pode render. Agora, a gente tem que, tem situações, né? Que a gente vê que o aluno ele precisava de um apoio psicológico, ele precisava de uma orientadora, coisa que o Estado não oferece.
(Professora Marina)

O rendimento colocado pela professora é em relação a quê? Ao se determinar as disciplinas e os conteúdos que precisam ser ensinados na escola, determina-se também um ideal de aluna/o: aquela/e que aprende tudo o que foi estabelecido.

A própria palavra disciplina já se refere tanto ao campo dos saberes quanto ao comportamento humano.

> É fácil ver a analogia entre as operações disciplinares que visam à docilização dos corpos – principalmente infantis, no caso da escola – e as operações que visam à organização dos saberes. Em qualquer caso, são operações de confinamento, quadriculamento, distribuição, atribuição de funções, hierarquização (VEIGA-NETO, 2002a, p. 172).

O início do século XVIII foi, então, marcado por modos de subjetivação específicos, em que, a partir da disciplinarização, da classificação, da hierarquização e da normalização buscava-se a construção de corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 1996). A disciplinarização serviu como um mecanismo de assujeitamento de tal forma que não era mais necessário o uso de mecanismos repressores.

Nesse contexto, o currículo não se constituiu apenas como transmissão ou revelação de conhecimentos, mas como um artefato que constitui determinados tipos de sujeitos. Ele nos diz qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, o que é certo e o que é errado, o que é permitido e o que não é, o que é moral e o que é imoral, quais são as vozes autorizadas e quais não são.

O currículo nos remete a uma comparação. *Dá pra eu perceber que tem alunos aqui que dá pra render cem por cento, eu tenho aluno aqui que ele chega a noventa e tenho outro que tá aí, sabe? Que eu posso fazer dele, eu sei que eu tenho que fazer, mas eu vou conseguir uns setenta por cento, que é o que ele pode render.* Render cem por cento ou noventa se refere a um conhecimento específico que foi predeterminado social e

culturalmente. E os outros conhecimentos que esse aluno que rende setenta por cento possui e que não são valorizados pela escola? Nesse sentido, o currículo não é apenas uma questão cognitiva, mas está envolvido na construção de determinados tipos de sujeitos.

Outra questão apontada por uma das professoras se refere à forma como esses conhecimentos são repassados para a escola. Ela se refere a duas questões importantes: o livro didático e o planejamento escolar.

Anita nos fala da relação entre o currículo e os conhecimentos a serem trabalhados.

O livro ele já vem. Ele tem que trabalhar aquilo. Pelo livro didático já tá tudo ali, oh, esquematizado, você que vai colocar em qual bimestre você vai trabalhar aquilo.
(Professora Anita)

Os conteúdos são preestabelecidos por outras pessoas que, na maioria das vezes, estão fora das escolas, cabendo à/ao professora/or apenas acompanhar a formulação desses conteúdos. De acordo com Santomé (2005), há uma *coisificação* dos conteúdos a serem trabalhados.

> Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os *únicos possíveis, os únicos pensados* (SANTOMÉ, 2005, p. 161).

O livro didático não é neutro. Oliveira (2006), ao pesquisar as concepções sobre diferenças expressas no livro didático, mostra-nos como esse material está relacionado ao momento histórico e imerso nas características de uma determinada sociedade. “A história e a política do livro didático se constituem por uma série de leis, decretos e medidas governamentais entrelaçadas com as mudanças da própria sociedade” (OLIVEIRA, 2006, p. 34). Dessa forma, mais do que transmitir os conteúdos a serem trabalhados, o livro didático traz concepções sobre as pessoas, sobre o mundo etc.

Nesse sentido, torna-se importante não apenas problematizarmos sobre a forma como os conhecimentos vêm sendo trabalhados pelo livro didático, como os valores que estão entrelaçados na forma como o livro foi organizado.

O planejamento escolar também se refere a essa relação entre o currículo e saberes escolares.

Durante o ano tem o planejamento. [...] A escola, todas as escolas fazem o planejamento. Todo ano tem que falar, aluno tem que saber sobre ética, cidadania, falar das datas comemorativas, direitos humanos, meio ambiente, tudo isso você tem que dar uma noção pra eles. "Ah, mas eu não consegui fazer o meu planejamento". Eles não querem saber se você conseguiu ou não fazer seu planejamento, você tem que dar o seu planejamento. Agora, na minha concepção, eu só posso seguir um planejamento se aquilo que eu falei ontem eles entendem hoje. Não adianta eu vir aqui e encher o quadro de solo, dou umas perguntas pra eles e amanhã eu já parto pra outra matéria. Você tá entendendo? Se eles não aprenderam o que eu dei ontem. No meu entender, o aprendizado ele é linear, não sei se eu tô falando a palavra correta, ele é linear, porque você vai, tudo bem, você tá indo, mas você tem dar uma, sempre tá lá, você tá entendendo? Quase todos os dias eu trabalho com eles os dias da semana, tenho que trabalhar isso. Tá. Todo dia eu falo: "Que dia que é hoje mesmo?" [...] Então às vezes não faz muito sentido você encher muito o caderno e eles não aprenderem. Você tá entendendo? Igual eu fui fazer o planejamento do primeiro período. No primeiro período eu vou dar sinônimos e antônimos. Pra mim a gente tem que dar isso no primeiro, no segundo, no terceiro e no quarto. Porque se eu chegar lá no quarto, eu perguntar e eles não souberem, eu vou me sentir uma fracassada. Eu dei, né? A prova deles foi boa, né? Praticamente todos fizeram uma boa prova, souberam, aí chega lá no quarto, eu pergunto de novo e eles não sabem. Então pra mim, esse planejamento ele é o ano todo. Não tem que ser primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. Ele tem que ser o ano todo, porque eu vou e volto, eu vou e volto.
(Professora Anita)

Encontramos no planejamento escolar, prática muito comum nas escolas, uma forma de determinar quais saberes devem ser priorizados e trabalhados na instituição. Como nos diz a professora: *Todo ano tem que falar, aluno tem que saber sobre ética, cidadania, falar das datas comemorativas, direitos humanos, meio ambiente, tudo isso você tem que dar uma noção pra eles.* Os saberes que vão ser trabalhados na escola são planejados antes mesmo de se conhecer as/os alunas/os, a realidade o contexto em que elas/eles vivem, quais são seus interesses... Os conteúdos têm que ser trabalhados e as/os alunas/os têm que aprender.

Essa forma de planejamento está associada a uma concepção de conhecimento. Estabelecer os conteúdos a serem trabalhados *a priori* reduz o conhecimento à categoria de coisa. Ele é uma coisa que deve ser passada, transmitida às crianças. Nessa concepção, tanto as/os alunas/os como as/os professoras/es são considerados como passivas/os e estáticas/os.

O modo de acesso ao conhecimento é considerado como fundacional, transcendental. O pensamento moderno proclamou alguns princípios como fundamentais, últimos e irredutíveis. Essa concepção de conhecimento está atrelada à Modernidade. Nesse sentido "o conhecimento é algo dado, natural. O conhecimento é um objeto pré-

existente: ele já está lá; a tarefa da pedagogia e do currículo consiste em simplesmente revelá-lo" (SILVA, 1999a, p. 136).

No entanto, apesar de esse planejamento ser feito no início do ano, Anita nos diz que ao longo do ano esses conhecimentos vão sendo trabalhados de outra forma: *Então pra mim, esse planejamento ele é o ano todo. Não tem que ser primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. Ele tem que ser o ano todo, porque eu vou e volto, eu vou e volto.*

Podemos dizer, então, que nem o modo de acesso ao conhecimento nem as pessoas são coisas, são estáticos, passivos, como é considerado pelo pensamento moderno. Eles são produtivos, o que permite destacar o caráter político e histórico do currículo.

O currículo é também uma relação social. O modo de acesso ao conhecimento só é construído na relação entre as pessoas. Assim, o currículo vai se constituindo no dia-a-dia das escolas. "Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los" (SILVA, 2005b, p.194).

A classificação e a disciplinarização dos saberes acabaram sendo aceitos como algo dado, naturalizado, de forma que não costumam ser questionados. Assim, esses saberes são reproduzidos na escola sem que haja uma indagação, sem que seja questionado o porquê de eles ocuparem tal lugar em função de outros saberes. Ou, em outros casos, eles até são questionados pelas/os professoras/es, mas continuam sendo trabalhados da mesma forma.

Eu acho que tudo a gente tem que partir de uma realidade. Eu acho que quando tem a realidade, o concreto a pessoa aprende muito mais. Eu acho que só se faz, fazendo. Então eu sou muito a favor da realidade, do concreto. E hoje tá tendo muita abstração, muito acúmulo de coisas e pouco saber. Vai jogando, jogando, é muito conteúdo sem aprendizagem. Eu não vejo vantagem nisso de jeito nenhum. A gente tenta corrigir, mas é aquele negócio, você tem que acompanhar o sistema. Porque, infelizmente, na hora das avaliações o que é cobrado é isso. É a escrita, é a matemática, fatos. E se você não pega essa parte, a criança pode ter o concreto, saber que dois mais dois são quatro ali no concreto, mas ela não chegou no nove mais um que é dez. Porque as outras automatizou mas não aprenderam. Mas na hora da avaliação eles não vêem onde tá o automatismo e onde tá o concreto. É cobrado de maneira geral. Não é cobrado a maneira como você trabalha e sim o geral. Tem que ser trabalhado assim e pronto. Aí você segue um sistema que a gente é contra, mas não adianta. É bater... Eu falo assim, é nadar contra a corrente. (Professora Ana)

A forma como o ensino e a aprendizagem são vivenciados nas salas de aulas está relacionada às maneiras de construir significados, à valorização de determinadas culturas e de determinadas experiências. Os conteúdos trabalhados não são neutros, estão imbricados

em significados culturais e políticos. O currículo tem efeitos além dos relacionados ao conhecimento. O currículo define os papéis das/os professoras/es e alunas/os, assim como e relação entre elas/es.

O currículo escolar passa a regular a vida das/alunas/os e das/os professoras/es. Mesmo não sendo a favor da forma como a escola vem trabalhando os conteúdos, Ana se vê "obrigada" a *acompanhar o sistema.* O que passa a ser determinante é o conteúdo final comprovado através de uma prova, ou seja, de forma quantitativa. *É cobrado de maneira geral. Não é cobrado a maneira como você trabalha e sim o geral.*

Para Popkewitz (1995, p. 186):

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

Podemos pensar, então, no currículo como uma forma de regulação e governo da conduta humana. As modernas formas de governo, enquanto técnicas de regulação e controle, são caracterizadas pela sua relação de dependência com as formas de conhecimento sobre a população a ser governada.

As práticas de governo, como entende Foucault (2007f), são múltiplas e podem ser governadas por muitas pessoas: "o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação a criança e ao discípulo" (FOUCAULT, 2007f, p.280). Esse tipo de governo é plural e imanente em relação ao Estado.

Dessa forma, o governamento se refere ao governo das condutas alheia e da nossa própria conduta. É a forma como o poder se exerce para conduzir os comportamentos das pessoas.

A partir do currículo definem-se e determinam-se quais são as condutas a serem governadas e o que deve ser pensado sobre tais condutas prescrevendo os meios de governar as pessoas.

> Esse saber, para ser útil nesse sentido de governo, não pode estar limitado a um conhecimento abstrato, teórico, mas deve fornecer elementos concretos, materiais, calculáveis, sobre os indivíduos e as populações a serem governados. Daí a importância de exames, medidas, inquéritos, questionários, cujos resultados devem se expressar de forma concreta em

> gráficos, diagramas, mapas, estatísticas. Se é conhecível, se é calculável, é também governável (SILVA, 2005b, p. 191).

O currículo se constitui como uma *tecnologia de governo* (FOUCAULT, 2007f). Ele produz um modo de acesso ao conhecimento sobre as relações entre conhecimento e indivíduo. As ciências humanas de modo geral procuram conhecer o indivíduo. Nas teorias sobre currículo, a partir de uma concepção de ser humano, procura-se determinar quais conhecimentos, atitudes e valores são adequados. Nesse sentido, o currículo produz determinados tipos de sujeitos.

Essa regulação e governo dos sujeitos não ocorrem somente com as/os alunas/os. As/os professoras/es também entram nesse jogo de disciplinamento e sujeição.

Chega aqui é essa cobrança de ler. A cobrança é só aqui. Por isso que criança não gosta de escola, na grande maioria. Porque o que eles são cobrados aqui eles não são em casa. Eles fazem o que querem. Infelizmente hoje, mudou a sociedade, mudou tudo, mas não mudou o currículo escolar. É a mesma coisa. Você pode ver quando você estudou. Mudou um cadinho, uma professora ou outra tá com uma abertura um pouquinho, assim, a mais. Mas é a mesma coisa. Igual um sargento lá na frente, cobrando, cobrando. Dando visto, dando certo, dando errado.
(Professora Ana)

Ana nos fala da forma como os conteúdos vêm sendo trabalhados pelas/os professoras/es nas escolas: *Igual um sargento lá na frente, cobrando, cobrando. Dando visto, dando certo, dando errado.* A função da/o professora/or, nessa forma de organização curricular, é a de detentor do saber tanto da disciplina que ela/e está ensinando quanto da forma como a/o aluna/o deve aprender. Para Santomé (2005, p. 160):

> Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo.

Nesse modelo de educação, o que importa para as/os alunas/os, segundo o autor, é conseguir a sua recompensa, ou melhor, a sua nota. Elas/eles não são levados a discutirem o porquê de estarem aprendendo determinados conteúdos e quais as implicações destes em suas vidas. Em um dos grupos de discussão realizados com as/os alunas/os, destaco o seguinte trecho:

Tomaz: Esse daqui é o Jorge. Tinha quatro provas pra fazer. Ele fez o abecedário, aí ele foi, ele começou a quatro coisa, aí faltava só uma pra ele fazer e eu acabei primeiro e o Julio tava na última prova.
Cristina: A prova de ontem?
Tomaz: É a prova de ontem e mais uma folha de hoje. E aí a folha de hoje ele ficou sem copiar uma folha [...].
Cristina: E o que vocês acharam da prova de ontem?
Tomaz: Foi bom.
Cristina: Foi a primeira vez que vocês fizeram prova, não foi? O que vocês acharam da prova?
Tomaz: Colorir é bom, né?
Cristina: É bom colorir? E os exercícios?
Tomaz: Ah, é fácil.
(Grupo de discussão – Turma da professora Rosa – Fase I)

Santomé (2005) ainda nos chama a atenção para o fato de que um exemplo desse modelo fordista se encontra quando escutamos das/os alunas/os comentários que se referem à nota ou ao conceito que tiraram. Na fala dessas crianças percebemos que o que se torna centro da discussão é a quantidade de provas que elas/eles tiveram e quem terminou primeiro, havendo, assim, uma competição. Começa a se construir a/o boa/bom e a/o má/mau aluna/o pelo quanto ela/ele fez e o quanto acertou.

Procurando romper com essa forma pré-estabelecida que os conhecimentos vêm sendo trabalhados nas escolas, Silva (1999a) aponta que, para os Estudos Culturais, o currículo é considerado um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: "1) a 'instituição' do currículo é uma invenção cultural como qualquer outra; 2) o 'conteúdo' do currículo é uma construção social" (SILVA, 1999a, p. 135).

Se o currículo é uma prática cultural, se ele está envolvido na construção dos sujeitos, podemos questionar sobre quais alunas/os queremos construir no dia-a-dia de nossas escolas. Por que valorizamos determinados conteúdos, determinadas formas de ser e estar na escola, construindo uma identidade idealizada e normalizada das/os nossas/os alunas/os?

Ao procurar desnaturalizar as formas como o currículo vem sendo trabalhado e considerado, podemos pensar que outros sentidos são possíveis, ou como aponta Silva (1999b, p. 09): "podemos não apenas dar outras respostas às perguntas mas até mesmo, e talvez principalmente, fazer outras perguntas, definir os problemas de outra forma".

2.3 O discurso sobre Ciclos de Aprendizagem: (re)pensando outras possibilidades

> Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.
>
> (FOUCAULT, 2007e, p. 180)

A organização da escola em ciclos é uma das iniciativas do governo para reorganizar e melhorar o Ensino Fundamental. Os ciclos de aprendizagem vêm substituir o regime seriado, considerado altamente seletivo e excludente, e vêm tentando superar suas limitações, como as altas taxas de reprovação e evasão e a disparidade idade/série.

Estas e outras formas possíveis de organização escolar não podem ser pensadas fora de um contexto histórico-social. Elas não se constituem apenas como formas de organizar a escola, mas estão relacionadas às discussões maiores que envolvem o campo político e as discussões pedagógicas que estão presentes na sociedade em determinados momentos históricos.

Mais do que resultados, as políticas têm efeitos. Os ciclos trazem uma nova organização dos tempos e espaços escolares e uma reorganização curricular e da prática pedagógica. Pressupõem, também, uma nova forma de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das/os alunas/os. No entanto, entendo que as proposições das políticas públicas, em especial a política sobre os Ciclos de Aprendizagem, não se remetem apenas às formas de trabalhar, mas a outros campos de enunciação que acabam por objetivar outras formas de constituição daquelas/es que vivenciam o dia-a-dia da escola.

Pensar em uma organização da escola de forma não seriada não é algo novo. Até a década de 1890 a maioria das escolas brasileiras não era seriada. De modo geral, as escolas eram compostas por uma única classe com crianças de idades variadas que eram divididas em grupos de acordo com o nível de aprendizagem. As/Os professoras/es ensinavam aos

diferentes grupos dentro da mesma classe, constituindo, assim, as classes de multisseriação.[8]

Na primeira Constituição da República tivemos a descentralização dos poderes. Cabia ao Estado legislar sobre os assuntos educacionais diante das constituintes estaduais. No plano político, tivemos a responsabilização dos Estados pela realização das primeiras letras, não se efetivando uma educação gratuita e obrigatória.

Já no plano econômico, tínhamos, na primeira República, uma economia de base agrícola, assentada no latifúndio e na monocultura. Dessa forma, não interessava aos senhores locais a implantação de uma educação popular que fosse universal, gratuita e obrigatória. A alfabetização não era uma questão necessária e importante para os trabalhadores rurais, já que as técnicas de cultivo não demandavam qualquer preparação.

A educação que foi se constituindo nesse período foi marcada por uma dualidade: "uma voltada para o cultivo do ócio, moldada sob os valores da cultura oligárquica e outra inferior, voltada para o trabalho, na medida exata das necessidades de então, que forneciam os rudimentos da leitura, escrita e cálculo" (CARVALHO, 2002, p. 19).

Como conseqüência desse modelo de educação constituído da primeira república tínhamos altos índices de analfabetismo, que eram considerados "naturais e necessários para a manutenção da ordem vigente" (CARVALHO, 2002, p. 19).

Enquanto nos países mais desenvolvidos já havia uma defesa por um sistema de educação pública, universal e gratuita, desde a segunda metade do século XIX, diante das mudanças nas relações sociais, econômicas e políticas provocadas pelo processo de industrialização, no Brasil essas mudanças começaram a ocorrer principalmente a partir da década de 1920. Dessa forma, com a intensificação da urbanização no início do século XX, iniciou-se uma crise no modelo de educação vigente, pois começou "um crescimento acelerado da demanda social de educação [...] e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos" (CARVALHO, 2002, p. 19).

De acordo com Mainardes (2007), encontramos uma primeira tentativa de oferecer uma educação pública para a população, a partir de 1890, com a criação dos grupos escolares.

> Nos grupos escolares havia a educação primária completa (quatro anos) e um currículo enciclopédico enriquecido. A criação dos grupos escolares

[8] Embora tenham sido uma marca forte deste momento da história educacional brasileira, ainda encontramos escolas multisseriadas nos dias atuais.

> era uma questão central do período republicano, que estava em seu estágio inicial. Dentro do discurso daqueles que introduziram o novo regime, depois da Proclamação da República, era necessário construir uma nação baseada nos valores relacionados ao mundo moderno. Ao adotar o sistema seriado, o Brasil seguia as tendências de países mais avançados e implantava um modelo que estava sendo disseminado ao redor do mundo (MAINARDES, 2007, p. 57).

A despeito de a noção de seriação já estar presente no Colégio Pedro II, em 1837, foi com a criação dos grupos escolares que o sistema seriado se consolidou, juntamente com a promoção das/os alunas/os de uma série para outra de acordo com o desempenho de cada um.

A criação das escolas em série teve como base a organização do ensino de forma mais "homogênea, padronizada e uniforme" (MAINARDES, 2007, p. 57). Os grupos escolares tinham a função de oferecer a educação pública para todos no momento em que o acesso à escola se estendia a toda população. A organização escolar começou a se concentrar em determinados espaços, iniciando-se um processo de uniformização do ensino. Essa uniformização pode ser percebida a partir "da racionalização e homogeneização dos prédios, dos conteúdos curriculares fragmentados, do trabalho dos professores, da aprendizagem dos alunos e da didática" (DIAS, 2007, n.p.).

Essa divisão dos processos escolares de forma padronizada e uniformizada é coerente com o desenvolvimento do capitalismo e da Modernidade. Por isso, a necessidade de dividir as classes de forma graduada e em séries; a fragmentação do currículo e do conhecimento em forma de disciplinas; a homogeneização das/os alunas/os por idade ou rendimento; a organização do ensino do mais simples ao mais complexo, como se a aprendizagem ocorresse de forma linear e a separação entre a/o professora/or que ensina e a/o aluna/o que aprende.

Percebemos uma linearização e uma especialização do tempo pedagógico, constituindo-se no que Foucault (1996) chamou de tempo disciplinar.

> Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorram essas séries (FOUCAULT, 1996, p. 144).

A avaliação ocorria como mensuração, através de testes de habilidades e aptidões das/os alunas/os. Percebe-se, então, uma ênfase no caráter cientificista da educação e o predomínio de uma avaliação quantitativa (GOMES, 2007).

Se, na constituição da primeira República, tínhamos altos índices de analfabetismo e de crianças que não passavam pelas escolas, esse sistema seriado em que a promoção era baseada no desempenho das/os alunas/os trouxe como problemas as altas taxas de evasão e reprovação. Esses problemas que são reflexos da própria forma como a escola estava organizada, favorecendo uma determinada parcela da população, têm se alongado no decorrer dos anos e, ainda hoje, constituem-se como graves problemas do sistema educacional brasileiro.

Os elevados índices de reprovação e a falta de vagas nas escolas levaram algumas autoridades educacionais paulistas, como Sampaio Dória e Oscar Thompson, a proporem a promoção de todas/os as/os alunas/os, já nas décadas de 1910 e 1920.

Além das mudanças na própria estrutura social e econômica brasileira com a industrialização, alguns organismos internacionais começaram a proclamar a "necessidade de construir uma rede de ensino elementar que assegurasse à população uma educação condizente com as necessidades da sociedade urbanizada, em que o processo de urbanização tornava-se cada vez mais complexo" (CARVALHO, 2002, p.23). Assim, em 1948, através da declaração universal dos direitos humanos, a educação é reconhecida internacionalmente como um direito.

Diante da situação educacional encontrada na América Latina com altos índices de reprovação, a Unesco convocou a Conferência Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, realizada em Lima/Peru, no período de 23 de abril a 05 de maio de 1956. Nessa conferência, uma das propostas para o problema dos altos índices de reprovação foi a promoção automática.

A Conferência em Lima teve influência no Brasil. Em 16 de setembro de 1956 foi realizado o I Congresso Estadual de Educação em Ribeirão Preto. De acordo com Carvalho (2002, p. 27), "o tema da promoção automática surgiu neste contexto de exaltação de uma escola pública comum, gratuita, universal, cabendo ao estado democratizar seu acesso".

Nas décadas de 1950 e 1960 o discurso da promoção automática foi amplamente debatido em função dos altos índices de reprovação. Anísio Teixeira e o então Presidente da República Juscelino Kubtischek foram dois importantes defensores desse sistema neste período (MAINARDES, 2007). Iniciou-se, nesta época, um questionamento sobre a concepção seletiva e elitista da educação brasileira.

As influências de experiências de outros países como a Inglaterra e a França eram grandes neste momento. O discurso se baseava principalmente na discussão da promoção automática, que interessava aos representantes políticos, pois representava uma economia com os gastos educacionais diante da diminuição dos altos índices de reprovação. Segundo Dias (2007), apenas alguns pensadores como Anísio Teixeira focava mais a questão da democracia do que os altos índices de reprovação e evasão. Para Anísio, era importante discutir "a existência de um contingente enorme de alunos em idade escolar que se mantinham fora das escolas, enquanto que aqueles que nela conseguiam entrar, com o tempo começavam a ser reprovados até o momento em que, igualmente se evadiam" (DIAS, 2007, n.p.).

Percebemos que o contexto de surgimento do discurso em torno da promoção automática no Brasil está relacionado a uma época em que o conceito de escola primária, pública e universal tornou-se mais efetivo. Havia todo um discurso sobre uma educação de qualidade.

A insuficiência de vagas levava a uma seletividade extra-escolar entre os que conseguiam ou não a vaga na escola. Além disso, havia um alto índice de reprovação, que levava a um "congestionamento" nas primeiras séries da educação primária, diminuindo ainda mais a oportunidade de outras crianças terem acesso à escola.

A escola continuava com seu caráter elitista. Mesmo aquelas/es alunas/os que conseguiam entrar acabavam sendo reprovadas/os, pois a escola não atendia à realidade cultural e social dessas crianças.

A prática da repetência era justificada por um ideal de classes homogêneas. De acordo com Carvalho (2002), ao se destinar a escola a poucos privilegiados,

> [...] a existência de uma certa homogeneidade era encarada como natural e as diferenças como desvios que deveriam ser corrigidos pelo esforço pessoal. Munidos destas crenças, os professores não tinham o que questionar, organizando sua prática de aulas baseadas na uniformidade, na memorização pela repetição (p. 31).

Nas décadas de 1970 e 1980 não houve tanta discussão sobre a progressão automática. Mainardes (2007) atribui esse fato ao momento histórico pelo qual o Brasil passava com o regime de ditadura militar.

Em 1984 surge, então, o Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo, sendo a primeira vez que o termo ciclo enquanto uma política de não reprovação emerge no contexto educacional brasileiro.

Logo após, outros Estados foram adotando tal política como "Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993)" (MAINARDES, 2007, p. 67).

A proposta dos Ciclos de Aprendizagem não é a mesma de quando se falava em Progressão Automática. A principal questão colocada pela Progressão Automática refere-se aos processos de avaliação, com a retirada do poder de reprovação diante de provas quantitativas, como ocorre na organização seriada. Apesar de fazer parte das discussões da Progressão Automática o caráter excludente que a forma de avaliação da escola tradicional proporciona, não se discute sobre o modo como a escola tradicional está organizada. Dessa forma, as desigualdades sociais presentes em um modelo de escola que valoriza um determinado tipo de aluna/o continua presente no modelo de Progressão Automática.

De acordo com Freitas (2007, n.p.), a proposta dos Ciclos de Aprendizagem difere da Progressão Automática, uma vez que

> [...] os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles são mais que uma modernização conservadora (FREITAS, 2007, n.p.).

Tais propostas dos Ciclos de Aprendizagem, que eliminaram a reprovação do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental, basearam-se no pressuposto de que a criança teria mais tempo para aprender, o que promoveria a diminuição das taxas de reprovação e evasão. Segundo Mainardes (2007, p. 67):

> De modo geral, aqueles Estados adotaram algumas medidas adicionais, tais como estudos complementares para crianças com dificuldades de aprendizagem (ou que precisam de maior tempo para aprendizagem), reestruturação curricular, formação continuada dos professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas.

Os Ciclos de Aprendizagem surgem em um momento em que o discurso de redemocratização estava muito presente no país com o fim do regime militar. Nesse

cenário, alguns governos se propuseram a implantar mudanças que não se referiam apenas à não reprovação das/os alunas/os, mas assumiram compromissos que se referiam a mudanças no sistema educacional, como uma maior participação das/os professoras/es na elaboração das políticas e maiores investimentos em sua formação, assim como melhoria da qualidade de ensino e políticas com a finalidade de redução da reprovação e da evasão (MAINARDES, 2007).

Nesse sentido, novos elementos foram acrescentados no Ciclo Básico como:

> Primeiro, a relevância de garantir aos alunos "mais tempo" para aprender foi reforçada; segundo, a ênfase na abordagem centrada na criança no que se refere ao estilo de ensino (abordagem construtivista do processo de alfabetização), avaliação dos alunos e pareceres de avaliação [...]. As justificativas para a adoção dessa política deixaram de lado as razões econômicas e passaram a considerar outros motivos, como a redução da reprovação e da evasão, a melhoria da qualidade do ensino e ainda a democratização da escola (MAINARDES, 2007, p. 68).

A década de 1990 foi considerada como o momento histórico em que o modelo de organização escolar em ciclos tem se constituído em boa parte da política educacional brasileira. Esse discurso vem trazendo uma "nova ênfase dada à cidadania como finalidade da educação escolar (ensino fundamental), caracterizando-se como a 'era da cidadania'" (DIAS, 2007, n.p.).

A proposta dos Ciclos de Aprendizagem traz para o contexto da escola outras "verdades", passando a fazer parte daquele contexto. Como as propostas dessa política vêm sendo construídas pelas professoras? Quais são os atravessamentos dessa política no cotidiano das escolas e como ela se relaciona com a constituição das/os alunas/os?

Busco analisar neste momento como as propostas introduzidas na escola pela política dos Ciclos de Aprendizagem se materializam em práticas que estão implicadas nas formas das professoras compreenderem suas salas de aulas e suas/seus alunas/os. Compreendo que esses efeitos estão relacionados à construção das identidades das/os alunas/os, uma vez que, a partir dos ditos introduzidos por esta política, novas práticas passam a ser permitidas e consideradas verdadeiras. Não busco, portanto, fazer julgamentos sobre a forma como as professoras estão trabalhando a partir dos Ciclos de Aprendizagem, mas discutir sobre os efeitos dessas práticas na constituição das identidades das/os alunas/os. Como as professoras ressignificam o discurso presente na proposta sobre

Ciclos de Aprendizagem? Quais as relações entre poder/saber que passam a se manifestar a partir das práticas das professoras?

Nas palavras de uma professora:

Na realidade, o ciclo, ele, a mudança eu acho vantagem é na Fase Introdutória. Porque há uns tempos atrás você não poderia alfabetizar com seis anos e a Fase Introdutória não é obrigado, mas você trabalha de uma forma onde o aluno pode alcançar, a forma que a gente trabalha, eu que já trabalhei com Fase Introdutória, muitos meninos saem alfabetizados. Porque a alfabetização ela é difícil pra quem nunca foi à escola, né? Uma criança que vem da Fase Introdutória pra nós na Fase I, ela já vindo alfabetizada, isso ajuda bastante. Não que a professora lá tenha a obrigação de ensinar. Elas trabalham, como eu também já trabalhei dentro do planejamento, né? A gente tem um planejamento, tem tudo direitinho, agora tem o aluno que alcança, que consegue alfabetizar, assimila melhor todos os conteúdos, né? Igual quando a gente trabalhou em ciências os órgãos dos sentidos, muitos aqui já sabem, mas tem criança que nunca foi à escola e vem pra Fase I, né?
(Professora Rosa)

Percebemos nessa fala de uma das professoras como a política sobre os Ciclos de Aprendizagem acaba estabelecendo regimes de verdades que passam a organizar a prática docente. Juntamente com os Ciclos de Aprendizagem, foi implantado no Estado de Minas Gerais o Ensino Fundamental de nove anos. A partir desse momento, as crianças passaram a ser alfabetizadas a partir dos seis anos. Isso se torna uma verdade para a professora: *Porque há uns tempos atrás você não poderia alfabetizar com seis anos e a Fase Introdutória não é obrigado, mas você trabalha de uma forma onde o aluno pode alcançar, a forma que a gente trabalha, eu que já trabalhei com Fase Introdutória, muitos meninos saem alfabetizados.*

Considerando a política sobre os Ciclos de Aprendizagem como um discurso na perspectiva foucaultiana, compreendo que ele está imerso em relações de poder/saber específicas, que são historicamente situadas e que definem regimes de verdade, estabelecendo aquilo que pode e deve ser dito. Para Foucault (2007c, p. 12),

> A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; os estatutos daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Assim, é o momento atual que nos permite falar em alfabetização aos seis anos e em Ciclos de Aprendizagem, tornando-os verdades. A relação entre poder e saber se articula no discurso, sendo que não é apenas o discurso produzido pela cultura dominante que funciona como regimes de verdade. As verdades vão sendo construídas nos múltiplos discursos, em que o discurso dominante é um deles. Assim, o discurso sobre os Ciclos de Aprendizagem não é o único que se constitui como verdade no cotidiano da escola.

Uma das mudanças propostas pelos Ciclos de Aprendizagem é a não repetência na Fase Introdutória, na Fase I e na Fase III. A/o aluna/o pode ser retido na Fase II e na Fase IV. Essa não repetência vem sendo defendida por possibilitar às/aos alunas/os maior tempo para sua aprendizagem, ou seja, aquele conteúdo que uma criança não conseguiu aprender em um determinado ciclo ela pode aprender no ciclo seguinte. No entanto, as políticas são interpretadas de formas diferenciadas dentro da escola. As/Os professoras/es não lidam com os textos das políticas de forma passiva, elas/eles são interpelados de acordo com suas histórias, concepções, experiências...

Dessa forma, a não repetência é muito questionada pelas professoras:

Infelizmente a não reprovação. É. Porque existe alunos que não deveriam estar aqui na sala, né? E o governo te obriga a passar esses alunos. Você tem obrigação de passar esses alunos.
[...]
Mas não estão sabendo nada, né? Não estão lendo, não estão escrevendo praticamente nada, né? Alguns, por exemplo, estão começando a escrever agora. Eu acho prejudicial. Com certeza. Sabe? Eu acho assim, o aluno ele tem que passar... Ele sabe? Ele vai passar. Ele não sabe? Não adianta você passar um aluno que não sabe. Se ele escrever, porque tem aluno que ele escreve, ele copia tudo direitinho, tudo bem.
(Professora Anita)

Como agora o ciclo de nove anos, então quando chega na Fase I ele não alcança totalmente o objetivo, né? Que é nosso, voltados pra eles, que tudo aqui dentro da escola é voltado para o aluno, e esse aluno que, às vezes ele não consegue, ele vai pra Fase II sem estar preparado, isso aí eu não concordo. Porque eu acho que ele tem que estar alfabetizado, lendo, escrevendo, já produzindo textos, mas como é lei, não é? Ele vai pra Fase II e na Fase II, lá ele pode ser reprovado. Então eu acho que se tiver que ser reprovado teria que ser na Fase I. Ou então ele lá, a professora ter algum jeito, uma forma dela completar isso que ficou faltando, mas pra ela isso é difícil porque nossas salas são muito cheias.
(Professora Rosa)

As interpretações sobre as mudanças acarretadas pelas políticas envolvem disputas e embates. As professoras contestam o discurso dominante (mas não o único) da política. Porém, ao mesmo tempo, há uma aceitação desse discurso uma vez que está na lei, como

se refere Rosa: *Porque eu acho que ele tem que estar alfabetizado, lendo, escrevendo, já produzindo textos, mas como é lei, não é?*

A questão da reprovação nos remete a um entendimento do que é esperado das crianças em cada fase de seu desenvolvimento ou em cada ciclo.

Rosa trabalha uma leitura do livro e depois trabalha "o bilhete". Ela passa dois exemplos de bilhete no quadro que tinha no livro e manda as/os alunas/os copiarem no caderno.
As/os alunas/os copiam.
Após um tempo ela fala com Fernanda: "_Fernanda, vou olhar seu caderno e mostrar pra supervisora. Eu vou voltar você pra Fase Introdutória, isso sim, porque você não tem maturidade para estar aqui".
(Observação 14/05 – Professora Rosa – Fase I)

Se ele fosse pra Fase introdutória ele tem dificuldade lá ainda[9]*. Ele faz letra cursiva. Ele copia do quadro, mas lê ele não lê praticamente nada. Ele conhece as sílabas, é... as sílabas, como que fala gente, esqueci a palavra, de imprensa. A letra de imprensa ele conhece, mas se você der as sílabas cursivas ele ainda não sabe. Ele não sabe assimilar o ditado, assim, que tem que ouvir, né? Ouvir, pensar e escrever. Ele não assimila isso, que é o objetivo do ditado, quando a gente dá pra uma criança. E a desvantagem que eu acho do ciclo é essa, é a aprovação da primeira pra segunda, chega na terceira às vezes o menino não tem ainda a maturidade também, que a maturidade é muito importante. Fase I, por exemplo, a Fase I, o menino vem quer colorir, quer brincar, ele acha que ele pode fazer aquilo que ele teve às vezes na Fase introdutória e ele não pode seguir o mesmo ritmo. Chega aqui há uma mudança, né? A Fase I exige mais responsabilidade dos pais, do aluno, do professor. E eles, com essa de, que horas que eu vou colorir, perguntam a hora em seguida.*
(Professora Rosa)

A questão colocada pela professora sobre a maturidade das crianças, ou sua falta, pode ser compreendida a partir do discurso científico, principalmente o que a Psicologia do Desenvolvimento vem historicamente legitimando. Compreende-se, dentro dessa perspectiva, que para cada fase do desenvolvimento há etapas a serem alcançadas, etapas estas que se constituem como universais. Desse modo, se uma/um aluna/o ainda não alcançou essa etapa é porque ela/ele ainda é imatura/o.

Nos últimos séculos, a infância tem sido alvo de diversos saberes.

> Os corpos e as mentes infantis tornam-se objeto da ciência. As crianças têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto e no plano simbólico, esquadrinhadas para delas se deduzir as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte (BUJES, n.p., 2007c).

[9] Referindo-se a um aluno que foi transferido de São Paulo.

Esses novos e constantes modos de acesso ao conhecimentos sobre a infância procuram descrever os processos pelos quais a criança passa em seu desenvolvimento, determinando o que é esperado e desejável em cada etapa. Ao mesmo tempo, esse saber se torna a referência para os processos de avaliação das crianças estabelecendo o que está bom e o que precisa ser mudado. Nesse sentido, estar na Fase I e não conseguir escrever com letra cursiva torna-se uma dificuldade apresentada pela criança.

Esses saberes sobre a infância estão implicados na própria construção do que é ser criança e do que é ser aluna/o. Ao se determinar como devem ser os processos de aprendizagem, esses saberes investem o próprio corpo das crianças em relações de poder que buscam construir determinados tipos de sujeitos: *Ele não sabe assimilar o ditado, assim, que tem que ouvir, né? Ouvir, pensar e escrever. Ele não assimila isso, que é o objetivo do ditado, quando a gente dá pra uma criança.* A criança aprende como deve se comportar em cada situação, como no exemplo citado pela professora sobre o ditado.

Há a compreensão do desenvolvimento das/os alunas/os de forma normalizada e essencializada. Para Sommer (2007, p. 62):

> As ações das professoras são condicionadas por certa infância-referência, por uma imagem cristalizada de criança que é produto de discursos do campo da psicologia cujos efeitos vão além da pura descrição de como as crianças são, mas que, de fato, acabam estabelecendo o que se faz, e como se faz, no espaço da sala de aula.

Essa produção de saberes sobre a infância está relacionada à conduta dos indivíduos e à criação e justificação de práticas educacionais voltadas para as crianças. Tornando-se um objeto de conhecimento, a infância passa a ser alvo de um poder/saber que passa a construir os corpos infantis, especialmente quando relacionados aos processos de escolarização.

Apesar dessa expectativa depositada em cada fase, nem todas/os as/os alunas/os conseguem se enquadrar dentro desse padrão. Dessa forma, a "solução" encontrada pela escola foi de voltar essas/esses alunas/os às fases anteriores.

Que não está alfabetizado[10]. Então, como a gente tá com uma turma cheia, nós voltamos pra ver se ele aprendia a ler, um semestre, só um semestre. Porque no segundo semestre ele vai voltar. Mas não sei porque ele também não tá rendendo lá. Então eu não sei como

[10] Referindo-se a um aluno.

vai ser feito. Tirando ele e mais uns quatro assim, que não venceram todas as capacidades da primeira, o restante da turma são bons.
(Professora Mônica)

É interessante observar na fala dessa professora quando ela coloca a questão de que, mesmo voltando o aluno um ciclo, ele não está "rendendo". Se a aprendizagem fosse linear, essa atitude não estaria funcionando? A modernidade inventou o sujeito cognoscente e essa concepção de aluna/o ainda é muito presente nas escolas. A ênfase no sujeito racional tornou possível um controle sobre os corpos das/dos alunas/os a partir do estabelecimento de processos de normalização.

Ele tem que estar na chamada por causa da idade. É do ciclo. Ele sofre na minha sala coitado. Eu vi o caso desse menino e falei "gente, esse menino não pode ficar aqui. Olha que covardia, gente". Eu vou murchar em cima dele, sabe? Brigar, mas ele não consegue ir além disto aqui não. O máximo que vai acontecer é ele chorar e sair da escola. Ele vai tomar antipatia do professor, de tão ruim. Porque a primeira que ele tá pegando, coitadinho... Ele veio lá de São Paulo, da educação infantil. Olha só que covardia. Aí eu chamei a supervisora. Aí eu pedi. [...] Eu falei: "Não, olha que covardia, ele não pode ficar aqui não". Eu fico com ele na minha lista, como eu tô com o Pedro de lá. Mas olha que covardia, põe ele lá pra aprender as vogais, as consoantes devagar. Aí voltou com ele pra lá.
(Professora Ana)

Por exemplo, quando eles passam pra Fase II você não pode... Você tem que voltar lá onde ele parou. Às vezes ele parou no meio do ano, aí tem que voltar tudo. Então o professor, essa pressa que a gente tem de ensinar os conteúdos, esse programa a ser vencido, essas capacidades a serem trabalhadas fica perdido, porque você tem que voltar, mas você também tem que vencer o programa.
(Professora Mônica)

A escola moderna buscou a construção de salas que aula que fossem homogêneas. Dessa maneira, os conteúdos escolares são dados a todos ao mesmo tempo, sendo que a aprendizagem também ocorreria de forma homogênea e linear. Quando a professora diz que: *você tem que voltar lá onde ele parou. Às vezes ele parou no meio do ano, aí tem que voltar tudo,* ela se remete a essa premissa da Modernidade de que a aprendizagem ocorreria de forma linear e progressiva. O que significa "parar tudo no meio do ano"? Será que todos os seus conhecimentos podem ser localizados em um determinado momento escolar?

Foucault, em suas análises sobre a sociedade moderna, mostra-nos como as relações com a própria vida foi tornando-se diferente. Uma das características do poder soberano era o direito de vida e morte. O direito sobre a vida e sobre a morte era

"condicionado à defesa do soberano e à sua sobrevivência" (FOUCAULT, 2006b, p.148), ou seja, o soberano podia enviar seus súditos à guerra em defesa do Estado expondo-lhes suas próprias vidas ou podia mandar matá-los caso algum oferecesse perigo ao soberano. Constitui-se, assim, o "direito de *causar* a morte ou de *deixar* viver" (FOUCAULT, 2006b, p. 148).

Com a Modernidade esse tipo de poder vai se modificando. O poder passa a se caracterizar pela produção de forças, fazendo-as crescer e ordenando-as. O direito de morte desloca-se para um poder que gere a vida, ordenando-se em função de seus reclamos.

Há, portanto, uma mudança na forma de conceber esse direito sobre a vida: "pode-se dizer que o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte" (FOUCAULT, 2006b, p. 150). Com essa mudança, o poder estabelece seus pontos de fixação sobre a vida e ao longo de seu desenrolar. A morte é o que escapa ao poder, ela passa a pertencer à esfera do privado. A tarefa de gerir a vida passa a ser assumida pelo poder político.

Foucault (2006b) nos coloca dois pontos importantes em que o poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII. Esses dois pontos se constituem em dois pólos de desenvolvimento que estão interligados, sendo relacionados um ao outro, não se constituem como antitéticos.

> Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano.* O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população"* (FOUCAULT, 2006b, p. 151-152)

Esses dois pólos constituem uma tecnologia de duas faces: "anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida" (FOUCAULT, 2006b, p. 152). Assim, o poder passa a investir sobre a vida e não mais se constitui no direito de matar.

Foucault (2006b) chama esse novo tipo de poder de "bio-poder", caracterizando-se pela "administração dos corpos e pela gestão calculista da vida" (FOUCAULT, 2006b, p.152). De um lado, temos, portanto, o desenvolvimento das instituições disciplinares e, por outro, temos o surgimento das políticas e observações econômicas, como a caracterização dos problemas e taxas de natalidade e longevidade, as políticas de saúde pública, de habitação e migração. Essas técnicas levam tanto à sujeição dos corpos quanto ao controle das populações.

O século XVIII foi marcado pela entrada na vida na história. Os fenômenos próprios da vida humana entram na ordem do saber e do poder. Novas técnicas foram produzidas para garantir a vida, formando, assim, procedimentos de poder e de saber que procuram controlar e modificar os homens.

> O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo (FOUCAULT, 2006b, p. 155).

Foucault (2006b) mostra, portanto, que, pela primeira vez na história, há uma junção entre o biológico e o político, em que a vida passa a estar no "controle do saber e de intervenção do poder" (FOUCAULT, 2006b, p. 155). O poder que assume a função de garantir a vida tem acesso ao corpo de todos.

De acordo com Bujes (2007c, n.p.), diante desse "bio-poder",

> As crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam a gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada.

Assim, através da "bio-política", a vida e seus mecanismos passam a fazer parte do domínio dos cálculos explícitos, organizando um poder-saber que se constitui em um agente de transformação da vida humana.

O bio-poder tem como conseqüência a atuação da norma.

> Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero; não tem que traçar a linha que separa os súditos obedientes dos inimigos do soberano, opera distribuições em torno da norma [...]. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (FOUCAULT, 2006b, p.157).

Na política dos Ciclos de Aprendizagem temos uma proposta de mudança na forma de avaliação. Como já foi explicitado, na organização curricular seriada a avaliação ocorria de forma somativa e era realizada através de provas objetivas com a atribuição de notas. Essas notas determinavam ainda se a/o aluna/o seria aprovada/o ou reprovada/o. A proposta dos Ciclos de Aprendizagem é a de uma avaliação contínua e qualitativa.

Como nos diz uma professora:

O A é que tá apto, venceu todas as dificuldades. O B quer dizer que ele tá um pouquinho abaixo, ele tá fazendo alguma coisa errado ainda, mas que tá bom. O C é quando precisa ser desenvolvida ainda, ele não conseguiu vencer as etapas trabalhadas. Então o C, porque tem uns que também pode botar uma letra o Z... (risos).
(Professora Mônica)

Apesar da mudança na forma de avaliar, a classificação e a comparação continuam sendo presentes. Além da avaliação por conceitos realizada pela escola, outro tipo de avaliação é feita pelo Estado: a Avaliação Diagnóstica:

Então agora ele não vai [ser retido na Fase I], mas ele vai sendo avaliado, igual tem a avaliação na Fase II. Vem a avaliação do Estado, pra ver, a Avaliação Diagnóstica pra ver como que tá esse aluno. Então, quando chega essa avaliação, você vê, que ela é de nível estadual, então vem nivelando todos os alunos. Então quando vai olhando... Aí essa prova veio, e se a gente trabalhou todas as capacidades dentro do ciclo, né? Então esse aluno vai tá preparado pra fazer essa prova. Aí se tiver algum aluno que não conseguiu o objetivo ali, aí cabe ao professor rever aquelas capacidades que ele, que o aluno não conseguiu atingir.
(Professora Marina)

Foucault (2006b) nos diz que todas as Constituições que foram escritas a partir da revolução Francesa se constituem como formas de um poder normalizador se efetivar. O objetivo de todas essas políticas é a vida, porém se constituem como uma forma de controlar e normalizar a população. Não seria essa a função dessa Avaliação Diagnóstica? Como pensar em uma educação que respeite as diferenças quando temos uma avaliação

que “nivela todos as/os alunas/os” em um estado tão vasto e tão diverso como Minas Gerais?

3 *"EM TODA ESCOLA A CRIANÇA TEM QUE TER MOCHILA*[11]**": AS/OS ALUNAS/OS, OS *ESPAÇOSTEMPOS,* O BRINCAR...**

> Se era inteligente, não sabia. Ser ou não inteligente dependia da instabilidade dos outros. Às vezes o que ele dizia despertava de repente nos adultos um olhar satisfeito e astuto. Satisfeito, por guardarem em segredo o fato de acharem-no inteligente e não o mimarem; astuto, por participarem mais do que ele próprio daquilo que ele dissera. Assim, pois, quando era considerado inteligente, tinha ao mesmo tempo a inquieta sensação de inconsciência: alguma coisa lhe havia escapado.
> (CLARICE LISPECTOR, Miopia progressiva)

Na discussão que venho fazendo até este momento procurei mostrar como a escola que vem sendo constituída desde a Modernidade está imbuída de uma concepção de aluna/o normalizada/o, essencializada/o e racional. Essa forma de compreender as/os alunas/os não pode ser desvinculada da forma como o próprio sujeito moderno era compreendido. Como nos diz Silva (2000, p. 15), esse sujeito caracteriza-se "por ser centrado, unificado, homogêneo, racional, consciente, reflexivo. Este 'sujeito' tem uma interioridade, um núcleo de subjetividade supostamente pré-social, extralingüístico e a-histórico. Trata-se, enfim, de um sujeito soberano".

A escola constituída na Modernidade procurou, então, construir esse sujeito autônomo, racional e homogêneo. Mas será que isso aconteceu? Será que as/os alunas/os se constituíram e se constituem como queria esse discurso moderno? Por que temos escutado no mundo contemporâneo um discurso sobre as diferenças?

O discurso da Modernidade ainda se faz presente tanto em nossa sociedade como em nossas escolas. Na escola pesquisada pude perceber a existência de um ideal de aluna/o em diversos aspectos. Não quero com isso culpabilizar as/os professoras/es ou as/os demais funcionárias/os da escola. Compreendo que elas/eles também foram sendo constituídos nessas relações de saber/poder, nesse discurso que tornou natural essa concepção de ser humano. No entanto, meu objetivo durante a escrita da dissertação foi

[11] Fala de uma aluna.

problematizar alguns momentos em que pude perceber a existência dessa concepção normalizada, essencializada do que é ser aluna/o.

Ao questionar os essencialismos e o caráter universal na concepção de sujeito e, mais especificamente de aluna/o, coloco-me nas discussões sobre as relações entre identidades e diferenças.

Essa concepção de sujeito e de aluna/o que a Modernidade tanto buscou está relacionada com a idéia de uma identidade unificada, essencializada, coerente ao longo da vida. Se o sujeito já nasce com uma identidade pré-fixada, o papel da escola seria o de levar esse sujeito a agir de acordo com as normas estabelecidas pela sociedade. A escola deveria ensinar as formas de se comportar, a conduta correta, além da transmissão dos saberes.

Nesse sentido, ao valorizar um determinado tipo de aluna/o, a escola acaba por construir aquelas/es que se constituem como os "diferentes". Como nos diz Donald (2000, p. 66-67),

> Ao tentar definir os limites – entre Nós e Eles, entre Baixa e Alta (Cultura) – os aparatos culturais também fazem emergir um exterior constitutivo, que é representado como o abjeto, o desprezado, o obsceno, o híbrido e o monstruoso [...]. O eu não se adapta perfeitamente às normas sociais, apesar das técnicas cada vez mais generalizadas da educação, do governo ou da terapia.

É nesse sentido que a Modernidade foi marcada pelo estabelecimento de padrões, enquadrando as pessoas de acordo com características principalmente relacionadas ao seu comportamento. É a polaridade entre o normal e o anormal. Segundo Marques e Marques (2003), o pensamento moderno tem seu discurso fundado na consideração do sujeito universal e absoluto.

Essa normalização pode ser entendida pela idéia de centro e periferia (SKLIAR, 2003). No centro está o normal, a identidade escolhida como certa e na periferia encontram-se todos os grupos que se constituem historicamente como os "diferentes". As/Os que se encontram na periferia buscam o tempo todo se normalizarem para estar no centro; ao mesmo tempo, aquelas/aqueles que se encontram no centro precisam afirmar sua normalidade transformando o "outro" no anormal, no "diferente". Nessa forma de compreender a constituição da identidade há uma fronteira que separa o mesmo, a identidade; do outro, do diferente.

Para Marques (2001, p. 38),

> Ao assumir o normal como ideal de homem, era preciso criar o anormal, para que a contradição fosse estabelecida. Nesta perspectiva, torna-se possível afirmar que a anormalidade constituía uma necessidade do pensamento Moderno, sem a qual não seria possível instituir a noção de normal.

Como existiria a normalidade se não existissem os "anormais" ou os "diferentes"? Nesse contexto, alguns questionamentos que venho fazendo são: por que temos considerado esse sujeito universal, separado de sua cultura e de sua história? Por que considerar algumas formas de existência como hegemônicas, negando assim as diferenças? Por que as crianças precisam ser capturadas em certas formas de ser e estar na escola (e no mundo), constituindo uma identidade de aluna/o? Não pretendo responder essas perguntas, pois estaria assim caindo na mesma questão colocada pela Modernidade de que há uma resposta ou uma verdade a ser encontrada. Pretendo problematizar algumas questões, buscando pensar a partir da pluralidade que nos constitui e das relações entre identidades e diferenças.

Compartilho das palavras de Placer (1998) ao dizer que aquelas/es que vêm sendo considerados como "outros", como "diferentes" "são construções coletivas, fraturas e figuras historicamente emergentes, concebidas, dadas à luz, com um olhar torpe, presunçoso, necessário – no modo de dizer de alguns –, científico em muitos casos, mas sempre poderosos" (PLACER, 1998, p. 135).

Faço, então, neste capítulo, uma discussão sobre a constituição da/do aluna/o, problematizando as relações entre identidades e diferenças a partir de três questões de análise, a saber: a) a forma como as/os alunas/os vão se constituindo diante dos discursos presentes na escola, a partir das discussões sobre a constituição do sujeito ético; b) as relações de espaço e tempo e c) a questão da brincadeira. As discussões sobre identidades e diferenças não se esgotam nesses três pontos escolhidos para a análise. Essas temáticas discutidas foram questões que ganharam uma visibilidade para mim. Não acreditando na neutralidade da pesquisa e na possibilidade de se esgotar toda a temática tenho a convicção de que este é o meu olhar sobre os processos que ocorreram na escola.

3.1 As/Os alunas/os: problematizando suas relações consigo mesmo e entre elas/eles

> Daí decorre também o fato de que o ponto importante será saber sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas (FOUCAULT, 2006b, p. 18).

Ao pensar na escola como uma instituição disciplinar, remetemo-nos à forma como as disciplinas inscrevem marcas sobre os corpos, buscando incessantemente a construção dos corpos docilizados. No entanto, mais do que isso, as disciplinas levam à internalização das condutas apropriadas, fazendo com que cada sujeito passe a controlar a si mesmo e aos outros. Como diz Foucault (2006b) na epígrafe citada, o poder chega às condutas mais tênues e individuais, tornando-se, assim, tanto mais invisível quanto intenso.

Larrosa (1995) fala de duas inércias fortemente arraigadas ao pensamento pedagógico. A primeira se refere à idéia de que o que fundamenta a compreensão sobre educação e o planejamento das práticas educativas é uma certa idéia de homem e um projeto de realização humana. A segunda é a "ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras 'mediadoras', onde se dispõem os 'recursos' para o 'desenvolvimento' dos indivíduos" (LARROSA, 1995, p. 37).

É especialmente sobre essa segunda inércia apontada por Larrosa que me detenho neste momento. Buscando, neste trabalho, problematizar sobre a forma como a escola constrói uma identidade normalizada sobre o que é ser aluna/o, o foco que tomo agora é a forma como as práticas presentes na escola constroem e medeiam as relações da/o aluna/o consigo mesma/o e com os outros. Compreendo a escola como um espaço de produção de sujeitos a partir das relações com o outro e consigo mesmos.

Em uma das observações, fiz a seguinte anotação:

Quando a turma voltou do recreio, continuaram fazendo atividade de matemática.
Fernanda fala em um tom de voz mais alto: "_Tia, dá licença". (Rosa, a professora, está em frente ao quadro).

Uma aluna que está perto fala: "_Fernanda, por favor, fala baixo. É falta de educação falar alto".
Fernanda: "_Como eu vou copiar?".
Aluna: "_Pede licença sem gritar".
(Observação dia 14/05/07 – Professora Rosa – Fase I)

Gore (1995) nos diz que a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, a partir do qual, as/os alunas/os passam a manter a si mesmas/os e aos outros sobre controle. Utilizando o pensamento de Foucault, a autora diz que essas técnicas/práticas que induzem a esse comportamento foram por ele chamadas de *tecnologias do eu.* "Essas tecnologias do eu corporal podem também ser entendidas como manifestações do eu (mental) interno, como a forma como as pessoas identificam a si mesmas" (GORE, 1995, p. 14). Essas *tecnologias do eu* referem-se aos modos pelos quais as pessoas passam a vivenciar, a compreender, a julgar e a conduzir a si próprios.

Voltando na observação citada, percebemos essa internalização da disciplina, esse autodisciplinamento, quando a aluna fala *"_Fernanda, por favor, fala baixo. É falta de educação falar alto"*. Essa aluna, neste momento, não está controlando apenas o comportamento de Fernanda, mas o seu próprio comportamento. Quando as/os alunas/os falam sobre si mesmas/mesmos, sobre como devem se comportar, elas/eles tornam-se um objeto de saber/poder tanto para si quanto para os outros. Dessa forma, o poder está presente na relação entre as pessoas, nas ações que modificam as ações dos outros. Há um discurso que se relaciona com um poder/saber que, ao dizer sobre as pessoas, como por exemplo, sobre sua forma de se comportar, chega-se à individualidade de cada um.

Esse exemplo nos remete ainda a uma relação entre o que é verdadeiro e o que é falso. Esses conceitos vão sendo construídos através dos discursos que circulam na escola, onde alguns desses discursos passam a se constituir como regimes de verdade. Como nos diz Foucault (2006a, p. 35), "É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma 'polícia' discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos".

Os regimes de verdade nos fazem esquecer de que as coisas são "fabricadas", ou seja, já estamos tão acostumados com o fato de que "falar alto é falta de educação" que nem paramos para pensar na forma como esse discurso nos constrói. No entanto, os regimes de verdade que são construídos em cada cultura levam ao entendimento que cada sujeito tem de si e do mundo. Problematizar a forma como alguns discursos vão se tornando regimes de verdade não é dizer quais discursos são verdadeiros ou quais são

falsos, mas mostrar como esses discursos passam a organizar a vida das pessoas. Na escola, os discursos sobre o que é ser educado, o que é ser uma/um boa/bom aluna/o, como devem se comportar etc., estão o tempo todo presentes, passando a fazer parte das relações que as/os alunas/os estabelecem consigo mesmas/os e com os colegas.

Foucault (2007b, p. 48) considera as relações consigo como "formas nas quais se é chamado a se tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se, e promover a própria salvação".

Para Larrosa (1995), o vocabulário pedagógico está cheio de termos que indicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, como autoconhecimento, auto-estima, autocontrole, autoconfiança, autonomia, auto-regulação e autodisciplina.

Essa relação do sujeito de si para si mesmo constitui o que Foucault chamou de ética: "A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do *comportamento* de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais" (VEIGA-NETO, 2005, p. 98).

A ética, nessa perspectiva, pode ser compreendida como a problematização dos modos de existência, das práticas que permitem ver, falar e viver de determinadas formas. Essa problematização ocorre tanto nas relações com os outros quanto na relação do sujeito consigo mesmo. A ética se refere ao comportamento real do indivíduo em relação às regras veiculadas por instituições como a família, a escola, a Igreja etc.

Ela está relacionada com a própria construção do sujeito, com a forma como este constitui seus modos de viver. Dessa forma, podemos pensar que o sujeito é constituído nas relações com os saberes, com os poderes e com a ética.

Em meio aos jogos de verdade, as crianças vão se constituindo enquanto alunas/os. Elas passam a estabelecer relações de si para si, constituindo-se enquanto sujeitos. Elas começam a se perceber enquanto alunas/os, modificando, assim, seus próprios comportamentos. Porém, esse "perceber-se como alunas/os" não ocorre de forma homogênea. As formas de se reconhecerem são múltiplas, constituindo a singularidade de cada uma/um.

A partir do momento em que as pessoas se fixam regras de conduta, elas começam a modificar sua própria forma de ser, transformando sua vida em uma *estética da existência* (FOUCAULT, 2007a, p. 15):

> 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.

Além da relação consigo, o sujeito se constitui na relação com o outro. Não há como pensar em si mesmo sem pensar na relação com o outro. "O julgamento ético é necessariamente dinâmico e processual; ele é constantemente corrigido pela razão do outro, ele depende permanentemente da reflexão" (NARDI, SILVA, 2005, p. 93).

Podemos perceber essa relação com o outro no seguinte exemplo de uma observação:

Rosana fala com Belíria[12]*:*
"_Belíria, os modos!".
Belíria está de saia e, às vezes, ela sobe na carteira de forma que aparece sua calcinha. Rosana fala com ela chamando sua atenção três vezes durante a aula.
(Observação dia 16/05/07 – Professora Marina – Fase I)

As relações que as crianças constituem entre si começam a determinar os comportamentos certos e os errados. No entanto, esse entendimento sobre o que é o comportamento correto/errado não é algo que sempre esteve com essa aluna. Ela aprendeu em algum momento e nas relações com outras pessoas.

Nesse sentido, a constituição do sujeito ético também está implicada na sua relação com as práticas culturais, instituídas em determinada sociedade e em determinado tempo histórico. Outra questão a se considerar na constituição do sujeito é a forma como este lida com os regimes de verdade de cada período, ou seja, "a maneira como o conjunto de regras que define cada sociedade é experienciado" (NARDI, SILVA, 2005, p. 94). Não apenas nossa concepção do que é uma pessoa é histórica, como nosso modo de nos comportarmos.

A questão da verdade está relacionada com a forma como nos governamos uns aos outros e como cada um governa a si mesmo. As verdades são construídas por um certo consenso passando a fazer parte de

> [...] uma rede específica de práticas de poder e de instituições que as impõem e legitimam. Se a produção de verdade refere-se ao saber que os indivíduos utilizam para compreender a si mesmos, cada verdade

[12] Rosana e Belíria são alunas.

> sustenta, ao mesmo tempo, um ideal para cada grupo, cultura e sociedade (NARDI, SILVA, 2005, p. 95).

A escola produz verdades sobre o que é ser aluna/o, construindo a imagem da/o aluna/o ideal. Essas verdades construídas servem tanto para dominar como para resistir. Como nos diz Veiga-Neto (2000, p. 58), ou aceitamos as verdades "por um ato de violência visível – situação em que mais facilmente resistimos a ela – ou nós nos deixamos capturar por ela, como um efeito do poder, o qual, sendo sutil e insidioso, nos impõe tal verdade como natural e, portanto, necessária".

Desse modo, dizer que há regimes de verdade que se constituem como discursos dominantes na escola sobre um certo modelo de aluna/o ideal não significa dizer que todas/os vão se constituir da mesma forma, tornando-se corpos docilizados. Algumas/alguns alunas/os sempre escapam às normas, à disciplina. Estão sempre em fuga, em movimento. Bujes (2002) nos diz que esse processo de internalização da disciplina ocorre em uma perspectiva de "singularização, já que uma das faces desses efeitos é a sua absoluta imprevisibilidade, o que acaba por produzir, em qualquer circunstância, indivíduos únicos, em seus modos de ser, agir e sentir" (BUJES, 2002, p.28). Assim, encontramos várias formas como as/os alunas/os procuram burlar as normas estabelecidas pela escola.

A turma faz a prova em silêncio. Algumas/uns tentam olhar a prova do outro. Uma aluna que está perto de mim mostra a prova disfarçadamente para o aluno de trás. Mônica não percebe.
(Observação dia 02/02/078 – Professora Mônica – Fase II)

Cristina: Um celular? O que te lembrou da escola?
Luana: Os meninos trazendo celular pra escola.
Cristina: Então são os meninos que trazem celular pra escola.
Carolina: Eu vou trazer o meu amanhã.
Luana: A tia briga.
Carolina: Mas eu vou esconder o meu dentro da mochila.
Cristina: Pode trazer, mas tem que esconder?
Crianças: Tem. Tem. Se não a tia toma.
Ronaldo: Eu deixo o meu em cima da mesa. Eu não fico mexendo e a tia não briga.
Carolina: Se o meu pai deixar eu trazer o meu amanhã eu vou jogar joguinho só na hora do recreio.
(Grupo de discussão – Turma da professora Mônica – Fase II)

Esses exemplos nos levam à discussão sobre a "moral". Para Foucault (2007a) "moral" refere-se ao comportamento real dos indivíduos diante das regras e dos valores que lhe são propostos. Em suas palavras, "designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores" (FOUCAULT, 2007a, p. 26).

Nessa perspectiva, a partir de uma regra de conduta estabelecida pela escola, a de não ser permitido o uso de celulares, as/os alunas/os reagem de formas diferenciadas. Carolina prefere trazer e deixá-lo escondido na mochila, já Ronaldo o deixa em cima da carteira, mas não mexe nele. Existem diferentes maneiras de se conduzir moralmente e, nesse entremeio, as crianças operam como "sujeito moral dessa ação".

Essas diferenças ocorrem devido aos *modos de sujeição*, "isto é, à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática" (FOUCAULT, 2007a, p. 27).

Essa *"elaboração do trabalho ético"* (FOUCAULT, 2007a, p. 27) não se efetua somente para o sujeito transformar seu comportamento de acordo com as regras dadas, mas também para transformar as si mesmo enquanto sujeito moral da própria conduta. Ou seja, além das relações que o sujeito estabelece com as regras, há também as relações que ele estabelece consigo mesmo, transformando sua vida em uma *estética da existência,* como dito anteriormente.

Portanto, para Foucault (2007a), para que uma ação seja dita "moral", ela não apenas deve referir-se a uma regra, lei ou valor, mas deve estar implicada também na constituição de si enquanto um "sujeito moral". O fato de o celular ser proibido da escola por si só não se constitui como uma questão moral. Ele passa a ser quando as/os alunas/os passam a constituírem seus próprios comportamentos diante dessa regra de conduta.

Nas palavras de Foucault (2007a, p. 28-29):

> Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem "modos de subjetivação", sem uma "ascética" ou sem práticas de si que as apóiem.

As técnicas de si produzidas a partir dos regimes de verdade têm como conseqüência a produção do controle, ou seja, a partir do momento em que as normas

passam a ser internalizadas, o poder disciplinar não precisa mais se exercer de forma tão intensa. A lógica disciplinar não precisa mais da visibilidade, sendo o poder exercido de modo mais sutil e imaterial. "Podemos dizer que o controle se produz por meio da interiorização da norma, sustentando-se em modos de dominação dependentes da construção da idéia de uma interioridade única, singular e autônoma do sujeito" (NARDI, SILVA, 2005, p. 96). A internalização e a invisibilidade dos dispositivos de controle possibilitam que um padrão de normalidade se estenda para todas as esferas da vida.

Anita chama Cláudia ao quadro para fazer uma atividade. Ela só chama as/os alunas/os que têm mais dificuldades. A aluna demora a fazer. Um aluno diz:
"_Ai, ai, dá até sono. A Cláudia tá aí até agora?".
Juliano fala a resposta para Cláudia. Uma aluna fala:
"_Oh tia, tem mais de uma Cláudia aqui? O Juliano tá falando".
(Observação dia 02/04/07 – Professora Anita – Fase II)

A partir do momento em que a disciplina está posta, o controle não é mais exercido apenas pelas professoras, mas cada aluna/o começa a si controlar e a controlar os colegas. Para isso, todos sabem quais são as regras estabelecidas na escola. *"_Oh tia, tem mais de uma Cláudia aqui? O Juliano tá falando".* Ao falar com a professora que outro aluno está falando no lugar da Cláudia, essa aluna já sabe que, quando a professora pede para uma/um aluna/o responder uma questão, é somente ela/ele que tem que fazê-lo. Ao mesmo tempo, temos, nesse exemplo, a internalização de um padrão de normalidade. Quando Cláudia não consegue fazer a atividade e demora a responder, o colega já logo diz: *"_Ai, ai, dá até sono. A Cláudia tá aí até agora?".* Esses padrões de normalidade não são dados *a priori,* mas construídos nas relações que se estabelecem na escola. Cotidianamente, a escola valoriza a/o aluna/o que se desenvolve no tempo determinado, que faz todas as atividades corretamente, de forma que essas concepções começam a se difundir por toda a escola. É como se a escola sempre tivesse sido assim.

Outro exemplo desse controle estabelecido a partir de um padrão de normalidade é quando um denuncia o outro:

Um aluno começa a ajudar a colega que está perto dele. Outro aluno fala:
"_Vou contar pra tia que você tá ajudando ela".
Ele responde: "_Eu não tô ajudando, não". E continua ajudando.
(Observação dia 23/04/07 – Professora Marina – Fase I).

Mônica sai da sala. Uma aluna chega perto de mim e fala que outro aluno está conversando e atrapalhando-a a pensar.

As/Os alunas/os ficam vigiando para ver se Mônica está chegando para fazerem silêncio. Um aluno fala que estou anotando tudo e que se o Bruno tomar mais uma advertência ele será expulso porque já tem duas.
Algumas/alguns alunas/os começam a reclamar de Bruno dizendo que ele está conversando demais e que ele tem que colocar a carteira mais para trás como a tia mandou.
(Observação dia 11/04/07 – Professora Mônica – Fase II)

As crianças passam a se identificar com as normas que regem a escola. O controle disciplinar passa a fazer parte das/dos próprias/os alunas/os que começam a vigiar uns aos outros. Dessa forma, a disciplina é perpetuada por toda a escola, mesmo sem a presença das professoras. Para Marques (1998), diante dessas relações, a figura do "alcagüete" ou do "dedo duro" torna-se fundamental:

> Neste cenário, a figura do alcagüete, ou "dedo duro", assume um importante papel no controle disciplinar, fazendo com que as infrações, ou mesmo as tentativas de infração, cheguem ao conhecimento da autoridade constituída, e as punições sejam oficializadas (MARQUES, 1998, p. 112).

Esses exemplos nos mostram como as crianças internalizam as regras estabelecidas pela escola, passando, assim, a controlar a si e aos outros. As/Os alunas/os são constituídas/os simultaneamente tanto como alvo de múltiplos discursos quanto como veículos de discursos. Deacon e Parker (1995) nos dizem que elas/eles são

> Ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber; veículos e alvos (agentes autônomos e autômatos determinados) de discursos poderosos; reprimidos e produzidos por relações de poder – os seres humanos são também intersubjetivamente sujeitados pelo fato de que eles são governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências (p. 101).

Em um dos grupos de discussão realizados com as crianças essa relação ficou bem explícita:

Tomaz: Aquele barrando ali era da mesma altura ali da árvore. Aí as crianças brincavam todo dia. Aí a tia Solange mandou é, quem, todo mundo vigiar um, aí ninguém foi.
Cristina: Cada um vigiava um?
Tomaz: Aham.
Cristina: Aí ninguém mais foi.
Tomaz: É.

(Grupo de discussão – Turma da professora Rosa – Fase I)

Ao mesmo tempo em que as crianças são sujeitadas pelo discurso de que não se pode brincar no barranco, elas passam a controlar os colegas, sendo, ao mesmo tempo, alvos e transmissores do discurso.

Como a autodisciplina e o controle são construídos cotidianamente, há um investimento constante por parte da escola de formar alunas/os cada vez mais disciplinados.

Natália me dá uma gravura de uma câmera:
Natália: Quando as crianças estão lá brincando, tem bem uma câmera lá escondida.
Cristina: Câmera escondida na escola.
Natália: Aqui na sala também não tem câmera?
Dayane: Tem mas tá escondida.
Laisa: A tia falou que tem câmera.
Cristina: Então a câmera é pra filmar as crianças pra depois quem fizer bagunça a tia vai descobrir.
Laisa: Não, é assim, também assim, pra chamar o pai.
Dayane: Pra saber o que a gente tá fazendo na sala de aula.
Laisa: Tem gente que sobe em cima da mesa.
Cristina: Então a professora vai poder mostrar pros pais o que as crianças estão fazendo.
Crianças: Isso. É.
(Grupo de discussão – Turma da professora Anita – Fase II)

A forma de relação da pessoa consigo mesma não pode ser desvinculada das teorias sobre a natureza humana. Como diz Larrosa (1995, p. 43),

> Nessas teorias, as formas da relação da pessoa consigo mesma são construídas, ao mesmo tempo, descritiva e normativamente. As formas de relação da pessoa consigo mesma que, como universais antropológicos, caracterizam a pessoa humana, nos diz o que é o sujeito são ou plenamente desenvolvido.

Essa relação entre disciplina, controle e normalidade também pode ser verificada quando as crianças começam a competir entre si, mostrando quem terminou o exercício primeiro.

Sempre que há algum exercício para fazerem, aquelas/es alunas/os que vão terminando primeiro dizem: "_Tia, acabei".
Um aluno pergunta pro outro: "_Onde você está?".
Duas alunas começam a discutir sobre quem terminou primeiro. Uma fala que já tinha terminado, só não tinha falado em voz alta.
(Observação dia 16/05/07 – Professora Marina – Fase I)

Percebemos uma competição entre as/os alunas/os, na qual terminar primeiro significa ser uma/um boa/bom aluna/o. A Modernidade caracterizou o homem como um ser racional. A escola, que se constituiu ancorada nesse discurso, supervalorizou a questão cognitiva como fundamental em todos os aspectos do processo de escolarização das crianças.

Desse modo, ao terminarem e falarem que já terminaram as/os alunas/os estão legitimando o lugar do saber, do ser inteligente, ser esperto... Terminar e não falar para todas/os não legitima esse lugar. *Duas alunas começam a discutir sobre quem terminou primeiro. Uma fala que já tinha terminado, só não tinha falado em voz alta.*

Para Larrosa (2002b), o sujeito moderno se constituiu como o sujeito da informação e como aquele que, a partir do momento que está bem informado, opina sobre tudo. Esse sujeito está ainda sempre sem tempo, pois sempre há algo a fazer, a buscar, sempre há mais informações a adquirir. No entanto esse sujeito moderno, que vem sendo construído desde sua infância, especialmente na escola, não permite a possibilidade de que algo lhe aconteça ou que algo o toque. Ele não permite, no entender de Larrosa, a experiência.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002b, p. 24).

Como pensar nessa experiência quando encontramos na escola uma organização que valoriza apenas os conteúdos a serem dados, que valoriza apenas as/os alunas/os que se desenvolvem de acordo com o esperado, que constrói, cotidianamente o homem moderno, que identifica e valoriza a/o aluna/o de acordo com o que ela/ele conseguiu aprender diante dos conteúdos trabalhados?

A experiência, como Larrosa (2002b) busca discutir, leva-nos também ao saber de experiência, que ocorre na relação entre o modo de acesso ao conhecimento e a vida. Mas o modo de acesso ao conhecimento proposto por ele não se refere ao conhecimento científico e tecnológico, como tem sido entendido contemporaneamente. Nem a vida se reduz à sua dimensão biológica. O saber da experiência é o “modo como alguém vai

respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece" (LARROSA, 2002b, p. 27). Esse saber não é universal, mas singular, ligado à existência do indivíduo ou a uma comunidade humana particular. O saber de experiência não acontece da mesma forma em duas pessoas, por mais que ambas tenham vivenciado o mesmo acontecimento, pois a forma de lidar com ele é singular.

Larrosa (2002b) diz que o modo como nos colocamos diante dos outros e diante do mundo em que vivemos tem a ver com a palavra.

> Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (p. 21).

Através do discurso, nós não apenas descrevemos um fato, mas criamos as situações. Assim, ao dizermos que alguém possui uma determinada característica, podemos fazer com que essa pessoa passe a assumir aquela característica ou aquela identidade. Porém, é preciso dizer tal característica repetidas vezes para que ela se torne uma verdade. É essa repetição que dá força a um ato lingüístico. Na escola, é muito comum nos depararmos com os dizeres dos profissionais sobre as/os alunas/os, como, por exemplo, dizeres que ressaltam que elas e eles não aprendem porque possuem determinada característica ou porque a família é de tal forma. Esses dizeres, esses discursos acabam ganhando forma e se concretizando, materializando-se. Essa característica do discurso é o que se tem chamado de performatividade (SILVA, 2005a).

Nas palavras de Silva (2005a, p. 92):

> O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a idéia de "tornar-se", para uma concepção da identidade como movimento e transformação.

Fabiano tem dificuldades de escrever a palavra banana. Ele fala que não sabe escrevê-la. Marina diz que vai ajudá-lo. Ela me fala que está fazendo um trabalho com ele porque ele veio da fase II para reforçar a leitura e a escrita e tudo ele fala que não sabe fazer, antes mesmo de tentar. Ela falou que na semana passada disse para ele que ele precisa ler mais rápido para voltar para a fase II e ele disse que não queria voltar. Ela falou que ficou muito feliz por perceber que Fabiano está gostando dela, mas que ele precisa voltar.

(Observação dia 23/04/07 – Professora Marina – Fase I)

Daniela: Quando a gente vai na aula mas não entende as coisas é porque nós estamos gritando dentro da sala de aula.
Cristina: Então quando vocês não entendem alguma coisa na sala de aula é porque estão fazendo bagunça?
Daniela: É.
Cristina: Então tem que ficar quietinho pra entender tudo?
Daniela: É.
(Grupo de discussão – Professora Ana – Fase I)

As crianças internalizam esses discursos que vão sendo ditos na escola, assumindo esses lugares em que são colocadas, como o do não saber ou o de que *Quando a gente vai na aula mas não entende as coisas é porque nós estamos gritando dentro da sala de aula.*

Outra questão que surgiu durante a pesquisa e que se refere à construção das/dos alunas/os é em relação ao gênero.

Quando a turma volta do recreio, Rosa chama a atenção de Jaqueline pelo seu comportamento. Ela diz: "_Comportamento de menina não é igual ao de menino. Tem que ser mais bonito".
[...]
No final da aula, Jaqueline brinca com alguns meninos. Rosa chama a atenção dela dizendo que meninas têm que brincar com meninas. Ela me fala que a Solange (professora de Jaqueline do ano anterior) já havia falado com ela que a Jaqueline gosta de brincar com meninos.
(Observação dia 21/03/07 – Professora Rosa – Fase I)

Foucault (2006b) nos fala que no período do surgimento da Modernidade havia um discurso de que as crianças eram desprovidas de sexo. No entanto, ele argumenta que, apesar de não se falar de sexo, a própria organização dos colégios do século XVIII mostra que a sexualidade das crianças existe.

> O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 2006b, p. 34).

Certamente que a organização estrutural das escolas hoje modificou-se um pouco diante dessa citação de Foucault dos colégios do século XVIII, mas podemos perceber que o discurso sobre as relações de gênero das crianças ainda é muito presente. E, como no

exemplo citado, mais do que falar se as crianças são ou não desprovidas de sexualidade, esse discurso nos remete às formas de ser menina e de ser menino dentro da escola, ou seja, esse discurso organiza a forma como as crianças se constroem enquanto alunas e alunos. Determina-se, assim, como cada uma/um deve se comportar: *"_Comportamento de menina não é igual ao de menino. Tem que ser mais bonito";* o tipo de brinquedo e com quem cada uma/um deve brincar: *"meninas têm que brincar com meninas"*.

As relações de gênero funcionam como uma prática regulatória.

> O "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer circular, diferenciar – os corpos que ela controla (BUTLER, 2001, p. 153-154).

O sexo não é apenas uma condição biológica e estática do corpo, mas uma forma de se materializarem certas normas. Normas essas que se materializam, como já foi dito, em formas de se comportar, de brincar, de se vestir etc., que passam a governar as pessoas. O que faz a professora considerar que meninas têm que brincar com meninas? Qual é o problema de meninas e meninos brincarem juntos?

O corpo não é apenas biológico, o uso que se faz dele é, antes de mais nada, cultural. "Não devemos considerar o corpo como algo biológico, dado de antemão, mas como algo que tem também uma história" (MEDEIROS, 2003, p. 208). É nesse processo histórico de construção das relações de gênero que a masculinidade tem estado associada à razão e a ciência, enquanto que a feminilidade tem estado ligada ao sentimento e à natureza. Esses discursos passam a regular a vida das pessoas de forma que, para a professora, o comportamento de Jaqueline, uma menina, tem que ser mais bonito do que o dos meninos. Podemos questionar ainda o que é um "comportamento bonito"? Percebemos, pelo exemplo citado, que o "comportamento bonito" está relacionado a estar quieta, a não fazer bagunça. A bagunça seria permitida mais aos meninos do que às meninas.

Como venho argumentando, toda essa organização do discurso, que está presente antes mesmo de as crianças entrarem para a escola, passa a individualizar cada uma, passa a constituir cada aluna/o. Dessa forma, as crianças também passam a transmitir e a se constituir nesse discurso que determina a diferença entre as meninas e os meninos.

Daniela: Quando a gente não gosta de ficar dentro de casa, nós vamos saltar pipa. Mas eu não solto não.
Cristina: Não solta não. Por quê?
Daniela: Eu não sou homem.
Cristina: Só homem solta pipa?
Daniela e Raíssa: É.
Cristina: Menina não solta pipa não?
Daniela: Não.
Cristina: Por que só menino solta pipa?
Daniela: Porque homem é homem, mulher já é mulher.
Cristina: Mulher brinca de quê?
Daniela: Mulher brinca de boneca, anda de bicicleta, brinca de escolinha.
(Grupo de discussão – Professora Ana – Fase I)

De acordo com a *virada lingüística* os significados não preexistem à enunciação. Eles não estão soltos no mundo, esperando para serem descobertos e formalizados lingüisticamente. Os significados só existem a partir do momento que nós o enunciamos, o que nos remete a uma associação dos significados com a cultura. Dessa forma, a constituição das/os alunas/os ocorre dentro de uma abordagem discursiva e de um contexto cultural. Não há uma essência de aluna/o em cada criança, mas as características que cada uma/um passa a assumir são cotidianamente construídas. Cada aluna/o vai sendo interpelado de forma única diante daquilo que faz sentido pra ela/ele. Assim, cada uma/um vai se constituindo de forma singular e, ao mesmo tempo, permitindo que seu discurso também constitua o outro.

As/os alunas/os vão se constituindo histórica e culturalmente. A partir do momento que o sujeito se oferece seu próprio ser ao se observar, decifrar-se, interpretar-se, descrever-se, julgar-se, narrar-se, dominar-se, fazendo coisas consigo mesmo, ele constitui a sua experiência de si (LARROSA, 1995). Tal experiência de si ocorre em um complexo processo histórico de fabricação, entrecruzando-se os discursos que procuram definir "as verdades" sobre o sujeito, as formas de regular seu comportamento e as formas como cada um se constitui diante daquilo que se acredita que pode e deve ser pensado. Como nos diz Larrosa (1995, p. 55),

> [...] a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo *(soi, self)*. É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história.

Nesse sentido, torna-se importante pensarmos nas práticas escolares como práticas que produzem formas de experiência de si, participando da construção dos modos de ser e se comportar das/dos alunas/os. Essas formas se constituem numa perspectiva de singularização, produzindo modos de existências imprevisíveis e múltiplos. Assim, a partir desse modo de compreender a escola, ela não é mais vista como neutra e nem como um lugar onde seria possível controlar os comportamentos das crianças, objetivando a construção de um determinado tipo de sujeito.

3.2 *Espaçotempo* escolar: (re)pensando suas organizações

> Assim como precisamos de um outro tempo e de um tempo outro, talvez agora precisemos também de um outro espaço e de um espaço outro.
>
> (SKLIAR, 2003, p. 98)

Na sociedade disciplinar a instituição educativa recebeu a função de formar cada indivíduo para que no futuro ele se tornasse um bom cidadão e para que sua identidade fosse concluída, acabada. A normatização ocorre pelos princípios institucionais que são regulamentados e certificados pelos especialistas. Aquele que foge da normatização é capturado por outras instituições como o hospício, a prisão etc. (FOUCAULT, 1996). São as *instituições de seqüestro* que, ao capturarem, constroem o sujeito moderno.

O mundo moderno construiu a criança enquanto o outro do adulto. A escola marca bem esse lugar da criança-aluna/o enquanto outro do adulto-professor/a, construindo uma relação de hierarquia e, portanto, de poder. Nessa relação, a/o aluna/o é vista/o de cima para baixo, sendo preestabelecidas as formas que elas/es devem ser e agir dentro da escola e, conseqüentemente, na sociedade. No entanto, o poder não ocorre apenas do adulto-professor/a para a criança-aluna/o.

A Modernidade marcou bem a especificidade da criança, demarcando suas diferenças em relação ao adulto. Porém, com a consideração da linearidade do tempo, a infância foi marcada por uma série de períodos que compõem o desenvolvimento humano, discurso este confirmado pela Psicologia e pela Medicina. "Assim, a periodização encarcera a diferença da heterogeneidade da criança (suas maneiras próprias de pensar, sentir e agir) em quantidade, ou seja, incompletude, déficit, algo *menos do que* o adulto" (GUIMARÃES, 2007, n.p.).

Essa linearidade do desenvolvimento humano nos remete à concepção de espaço e tempo na escola. A escola que surgiu na Modernidade foi dividida em espaços e tempos determinados e estruturados, dentro dos quais as crianças foram hierarquizadas. Assim, elas passaram a ser classificadas como, por exemplo, em normais/anormais; maduras/imaturas etc. Essa classificação ocorre em uma relação de oposição binária em que "O outro da oposição binária, então, não existe fora do primeiro termo, mas dentro

dele, como uma imagem velada, como sendo necessitada de correção normalizadora" (SKLIAR, 2003, p.115).

De acordo com esse pensamento, para cada *espaçotempo* escolar corresponde um determinado momento do desenvolvimento da/o aluna/o.

Rosa corrige o exercício que as/os alunas/os fizeram nos cadernos e passa mais atividades no quadro.
Enquanto as crianças fazem as atividades, ela conversa comigo e fala que elas/eles não têm maturidade. Segundo a professora, com o ensino fundamental de nove anos eles entram para o ensino fundamental mais cedo e acham que é para ficar brincando.
Enquanto isso, Fernanda vai ao quadro várias vezes para perguntar sobre alguma letra da atividade que Rosa passou e que ela não entendeu. Rosa chama a atenção dela dizendo: "_Você ainda está aí?".
(Observação dia 21/03/07 – Professora Rosa – Fase I)

A partir desse exemplo podemos questionar: o que é ter maturidade para estar em um determinado *espaçotempo* da escola? Por que brincar é sinônimo de imaturidade?

Falar de maturidade/imaturidade nos convida a pensar na função da escola em fazer com que aquelas crianças que ali estão "se tornem alunas/os". É preciso que a escola as/os torne maduras/os, que deixem de lado as brincadeiras, já que estão no ensino fundamental e não é mais momento de brincar. É preciso ter disciplina para aprender, para ser aluna/o.

Ser imaturo é não se comportar de acordo com determinadas características que foram estabelecidas para uma determinada idade. Lloret (1998) nos mostra como as idades podem nos aprisionar em determinados modos de ser. "Mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem, fazem com que sejamos crianças, jovens, adultos ou velhos" (LLORET, 1998, p. 14). Passamos a assumir determinadas características a partir da idade que temos, adequando-nos a uma normalidade ou estando fora dela e sendo considerados "diferentes".

Na escola, tudo passa a estar organizado de acordo com as idades das/dos alunas/os: a organização das salas, os conteúdos a serem dados em cada série ou ciclo, os tipos de atividades etc. O próprio *espaçotempo* da escola passa a estar aprisionado às características que são impostas a cada idade. "A idade não é a tua nem a minha, é a idade do outro que, ao ser-nos dada, nos possui. Nesta expropriação de nossas diferenças cronológicas, nosso próprio tempo fica aprisionado" (LLORET, 1998, p. 15). Essa relação que a escola estabelece com as idades, faz com que estas sejam transformadas em marcadores identitários, proclamando uma essência infantil.

Outra questão colocada nesse exemplo é a homogeneização da turma. Os *espaçostempos* fixos que a Modernidade buscou levaram à homogeneização das turmas, afinal, era preciso que todas/os estivessem em um mesmo ponto do desenvolvimento para ocupar um determinado lugar em um determinado tempo. É a espacialização do tempo, na qual o tempo passou a ser redutível ao espaço e pensado em função do espaço (VEIGA-NETO, 2002a).

Veiga-Neto (2003) entende a escola como uma "maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo" (p. 107). A escola não inventou uma nova forma de viver o tempo e o espaço, mas se desenvolveu em uma conexão imanente e indissolúvel com as novas práticas que se desenvolveram no mundo pós-renascentista em todos os aspectos – sociais, culturais, religiosas, econômicas etc.

As teorias sobre o desenvolvimento humano oriundas principalmente da Psicologia atuaram como regimes de verdade, determinando como as crianças devem ser em cada momento da vida, em cada fase do desenvolvimento, produzindo a "infância normal". Como nos diz Kohan (2007, n.p.), "dividimos as crianças; as separamos, as antecipamos, as classificamos. As divisões são cada vez mais detalhadas e sofisticadas. Nossa precisão é crescente!".

De acordo com esse autor, os saberes da História e da Psicologia têm se constituído como dispositivos que procuram "fixar a infância em torno de uma certa temporalidade" (KOHAN, 2007, n.p.).

Remetendo-se aos antigos gregos, ele discute duas formas como o tempo era compreendido. Uma dessas formas é o *chronos,* que se refere ao tempo linear, sucessivo. "Há um modelo de temporalidade imutável, a eternidade, sem movimento; há um mundo em movimento, o mundo em que habitamos; numeramos esse mundo e o chamamos *chronos"* (KOHAN, 2007, n.p.).

O tempo-*chronos* se refere à soma entre o passado, o presente e o futuro. Há uma linearidade em que o presente se constitui como uma marca divisória entre o que já não é – o passado – e aquilo que está por vir, mas que ainda não é – o futuro.

O outro tempo discutido por Kohan (2007, n.p.) é o *Aión.* "*Aión* designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva".

Considerando essas duas temporalidades da infância, ela deixa de ser considerada apenas como uma etapa da vida, uma fase que precisa ser numerada e quantificada,

passando a ser "um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração" (KOHAN, 2007, n.p.). A infância no tempo aiônico é uma potência.

Kohan (2007) não se refere à forma como a infância deve ser nem procura substituir uma temporalidade pela outra. As duas coexistem e uma não é excludente da outra. "Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar" (n.p.).

Podemos perceber a presença do tempo-*chronos* em diversas organizações da escola, como a organização das salas de aula, a disciplinarização dos saberes, a determinação da hora para cada atividade, entre outras. Cada disciplina tem seu tempo determinado e os diversos saberes não se misturam. Destaco dois momentos das observações realizadas em que essa cronologia do tempo se faz presente:

Anita passa atividades no quadro. Aquelas/Aqueles que vão terminando mostram seus cadernos à professora e ela corrige. Depois ela corrige os exercícios no quadro. Percebo que algumas/ns alunas/os que não conseguiram terminar no tempo determinado pela professora copiam as respostas do quadro.
Após a correção, mais atividades são passadas no quadro. Ela comenta comigo que a turma é muito lenta. Diz que tem bons alunas/os, mas que a maioria é lenta, e que algumas/uns nem sabem escrever o nome.
Em seguida ela chama a atenção de Daniel perguntando se ele não fez o pré. Uma aluna fala: "Tia, eu acho que ele não fez nada, veio direto pra segunda série".
(Observação dia 28/02/07 – Professora Anita – Fase II)

Início da aula. Rosa passa a ficha no quadro. As/os alunas/os começam a copiar quando dá o horário de irem tomar o leite no refeitório. Ao retornarem, Rosa anda pela sala olhando quem já terminou. Quando chegou à carteira de Fernanda e viu que ela não havia terminado, chamou sua atenção dizendo que passou a ficha no quadro na mesma hora para todos copiarem e só ela ainda não terminou. Rosa fala que vai passar o carnaval e ela ainda vai estar copiando.
(Observação dia 13/02/07 – Professora Rosa– Fase I)

A linearidade do tempo contribui para fazer do outro o "diferente". Tudo o que não se enquadra no tempo determinado transforma-se no "diferente". Daniel, não conseguindo terminar as atividades no tempo da professora e da escola (afinal, a professora é cobrada a dar uma determinada matéria em um determinado tempo), transforma-se naquele que ainda não aprendeu nada. Essa naturalização do que se deve saber naquele *espaçotempo* vai constituindo os sujeitos, de modo que não apenas a professora chama a atenção do aluno,

como a colega de classe, também capturada por este discurso, passa a "tomar conta" do colega.

A aprendizagem é compreendida como algo que todas/os devem realizar ao mesmo tempo, como no exemplo da professora Rosa. Se ela passou a atividade no quadro para todas/os copiarem ao mesmo tempo, por que Fernanda ainda não terminou?

A partir desses exemplos vamos percebendo que o tempo da escola não é o mesmo tempo de todas as crianças. Como ficam, então, essas crianças que não acompanham o tempo da escola? Como Daniel e Fernanda vão sendo construído/a nesse discurso? Como nos diz Sampaio (2007, n.p.), "a homogeneidade é perseguida e a tentativa de padronizar, massificar, rotular, ainda faz parte do cotidiano escolar".

O tempo da escola é fixo, determinado, cronometrado pelo relógio. Tudo tem seu horário: hora de começar a aula, de terminar, hora do recreio, hora de brincar, hora de aprender... Nesta lógica, "se o tempo de ensinar/aprender não coincidir com o tempo do relógio, o tempo vivido é considerado tempo perdido" (SAMPAIO, 2007, n.p.).

Ana, ao chamar a atenção de um aluno, diz o seguinte: "_Olha o tempo que estou perdendo com você, com o Lucas e com essa turma de malandro".
(Observação dia 21/05/07 – Professora Ana – Fase I)

A criança precisa aprender em um tempo predefinido e a professora precisa ensinar nesse mesmo tempo. Mais uma vez, percebemos a homogeneização do tempo escolar. Todas/os têm que ser iguais, senão é "tempo perdido". O tempo precisa ser bem utilizado, precisa ser rentável. O tempo de ensinar/aprender fica reduzido ao espaço da sala de aula. Tudo o que se aprende fora deste *espaçotempo* deixa de ser valorizado.

Essa disciplinarização do tempo leva a uma maior rentabilidade, em que tudo passa a ter seu *espaçotempo* definido.

Um aluno está com sua merenda na mão (um pacote de biscoito).
Ana pergunta: "_Onde é que coloca a merenda?".
O aluno responde: "_No armário". E coloca a merenda em cima de um armário que tem no canto da sala.
Ana diz: "_É para não dar tempo de brincar".
(Observação dia 21/05/07 – Professora Ana – Fase I)

Essa rentabilidade do tempo também está relacionada à aprendizagem. Quando uma/um aluna/o não aprende o que é predeterminado, ela/ele é vista/o como alguém que nada aprendeu. Será que realmente nada foi aprendido por aquela/e aluna/o? A

aprendizagem é vista apenas pelo seu resultado final, a quantidade do foi aprendido e não como um processo.

Ana olha os cadernos. Vê que Daniela não tinha copiado quase nada. Ela chama a atenção dela dizendo que a colocou na frente e que nada resolveu. Fala de Roberta que trocou de lugar com ela. Roberta está sentando atrás e dá conta de fazer tudo. Pega o caderno de Roberta, mostra pra mim e para Daniela e diz que é muito caprichado.
Em outro momento da aula, ela chama a atenção de Daniela novamente porque ela não copiou quase nenhuma palavra da atividade que foi passada no quadro. "_Só vou esperar a Deise acabar. Ela é lenta, mas ela faz". Ela repete isso outras vezes, falando que a Deise é a mais lenta da turma, mas ela faz e é caprichosa.
(Observação dia 21/05/07 – Professora Ana – Fase I)

A homogeneidade e a linearidade do tempo de aprendizagem das crianças levam a uma comparação. No exemplo citado a professora compara Daniela com Roberta, que pode sentar em qualquer lugar que "dá conta de fazer tudo" e com Deise que, *"apesar de lenta, faz tudo"*. As identidades e as diferenças são construídas nas relações entre os sujeitos. Daniela passa a ocupar o lugar da aluna que não aprende nas relações de comparação que a professora estabelece entre as alunas, passando, dessa forma, a ocupar o lugar do "diferente". As identidades e as diferenças são criações lingüísticas, estão em processo. Esses significados podem ser alterados passando as alunas a ocupar outros lugares.

O espaço que cada uma/um ocupa na sala passa a ser definidor do tempo de aprendizagem. Aquelas/es que não aprendem precisam sentar na frente para render mais. No entanto, nem sempre há uma associação entre sentar na frente e fazer as atividades. Quando isso acontece, a criança passa a ser culpabilizada pelo "não aprender".

A concepção de aprendizagem da escola ainda está presa principalmente ao fator cognitivo. Como nos diz Larrosa (2002a), "o conhecimento moderno – da ciência e da tecnologia – caracteriza-se justamente pela sua separação do sujeito cognoscente".

As habilidades adquiridas e o desempenho cognitivo medidos pela avaliação no final de cada bimestre ainda é o que predomina na escola. As atividades que compõem o programa escolar é o que precisa ser ensinado e aprendido. O resto passa a ocupar um lugar secundário. Pode-se até considerar outras aprendizagens na escola, porém, se a criança não aprende aquilo que é predeterminado, "é tempo perdido". Em uma das observações realizadas a professora Ana comenta com um aluno que ficará com ele na aula de Educação Física para ensinar-lhe umas atividades que ele não tinha realizado, por não ter estado presente no dia da aula. Como, além de ter faltado, o aluno apresentava dificuldades de aprendizagem, segundo a professora, não adiantaria levar o caderno de um

colega para casa. Que lugar é dado à aula de Educação Física? Como fica a vontade do aluno de querer ou não participar da aula? A aula de Educação Física é considerada como um momento de brincadeira, podendo, portanto, ser perdida.

Sampaio (2007), falando da falta de relação entre as atividades desenvolvidas na escola e a vida das/os alunas/os, argumenta que:

> O que termina por acontecer é que as atividades priorizadas tornam-se desvinculadas do real, do universo cultural no qual vivem professoras e crianças, transformam-se em atividades escolarizadas, ou seja, que só existem no interior da escola, servindo apenas para **"fazer o dever"** (SAMPAIO, 2007, n.p., grifos da autora).

A aprendizagem ocorrida no *espaçotempo* de vida de cada uma/um é desconsiderada e desvalorizada. É separada da aprendizagem que valoriza apenas o cognitivo, o racional.

O espaço ocupado por cada aluna/o funciona também como dispositivo disciplinar. Como nos diz Foucault (1996, p. 131), "cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo".

Anita troca algumas/ns alunas/os de lugar e fala que algumas/ns precisam ficar na frente para render mais. Outras/os podem ficar em qualquer lugar que rende do mesmo jeito.
Ela olha os cadernos de literatura com as atividades que fizeram em casa. Algumas/alguns não fizeram, ela chama a atenção.
Depois ela olha se as/os alunas/os estão sentados em seus lugares. Ela tem um controle no seu caderno dos lugares de cada uma/um. Duas alunas trocam de lugar (sem Anita mandar) deixando uma carteira vaga que é o lugar de um aluno que estava ausente neste dia.
(Observação dia 09/05/07 – Professora Anita – Fase II)

Ana senta com as crianças no chão para conversarem sobre a família. Após chamar a atenção de Marcelo por várias vezes, ordena que ele fique no fundo da sala porque ele não pára de fazer bagunça.
(Observação dia 28/03/07 – Professora Ana – Fase I)

Cada aluna/o tem seu lugar marcado. Umas/uns porque precisam render mais, necessitando ficar na frente. Outras/os, porque "fazem muita bagunça" e, precisam ficar em algum espaço que os impossibilite de conversar, como é o caso de Marcelo.

Skliar (2003), ao discutir sobre as relações entre as espacialidades e a fabricação do "outro", apresenta-nos três representações de espacialidades.

> (a) *a espacialidade colonial,* isto é, o outro maléfico e a invenção maléfica do outro; (b) a espacialidade/o(s) espaços(s) multicultural(is) – o outro da relação eu/você ou, melhor, da relação pluralizada, generalizada e de certo modo obrigatória entre nós/eles; (c) a(s) espacialidade(s) da(s) diferença(s) – o outro irredutível, a distância do outro, seu mistério e, ao mesmo tempo, o espaço da mesmidade como refém do outro (SKLIAR, 2003, p. 104).

Dessa maneira, o autor nos mostra como essa relação com o espaço (e também com o tempo) constrói as pessoas e como nosso entendimento sobre o espaço é construída culturalmente.

A marcação do *espaçotempo* disciplina e controla os corpos das/dos alunas/os. Algumas práticas cotidianas já se tornaram tão naturalizadas que não precisam de ordens. Assim, quando o sino toca, as crianças já se levantam para ir para o recreio ou ir embora, ou, quando o sino toca no início da aula ou após o recreio, elas já vão para a fila.

Veiga-Neto (2002a, p. 170) argumenta que:

> [...] a disciplinaridade contínua, abstrata e infinita [...] não apenas serve de matriz de fundo para que a cada individualidade seja designado um lugar específico como, ainda, ela fornece as regras de designação, isto é, os critérios de enquadramento que permitem tanto localizar cada indivíduo, cada caso, em categorias, quanto agrupar, desagrupar e hierarquizar tais categorias.

Tais práticas tornam-se tão comuns em nossas escolas que passam a ser naturalizadas. Ao questioná-las, procuro buscar outras possibilidades de organização da escola. Como essa naturalização da escola vai se constituindo desde a formação de cada professora/or, elas/eles vão aprendendo que todas as crianças se encaixam em um determinado curso do desenvolvimento. Como nos diz Sampaio (2007, n.p.):

> O olhar da professora vê erros, faltas, porque está informado e direcionado por um paradigma homogeneizador que nega a diferença. A diferença é vista como deficiência e não como possibilidades de **pensar diferente, a partir de um outro ponto de vista** (grifos da autora)**.**

Considerar o tempo de aprendizagem como algo linear, fixando-o em um determinado espaço acaba por aprisionar as/os alunas/os em determinados discursos. Elas/eles acabam ficando à margem em seu processo de ensino e aprendizagem, começam

a surgir rótulos, estigmas e elas/eles vão se construindo como alguém que não sabe e algo menos do que aquelas/es que conseguem acompanhar o *espaçotempo* da escola.

Essa marcação do *espaçotempo* como algo fixo leva à idéia de uma identidade também fixa, como se existisse uma essência de aluna/o em cada criança. Na Modernidade, o espaço era concebido como algo determinado, com limites rígidos e definidos fisicamente. Para Marques (2001, p. 34), "ao se delimitar fisicamente o espaço do corpo, determina-se também o seu espaço social e o seu grau de liberdade de ação. Assim, a posição de cada indivíduo estaria definida conforme o espaço a ele destinado em um determinado ambiente sociocultural".

O tempo era percebido como linear, em que os acontecimentos obedeciam a uma cronologia. Assim, o presente era tomado como referência para se pensar o passado e o futuro. Sendo o homem compreendido pelo que foi no passado e pelo que não é mais no presente, a história de cada sujeito passaria a defini-lo.

Na escola, essa noção de espaço determinado e tempo linear ainda estão muito presentes. As crianças que não acompanham o *espaçotempo* da escola acabam ficando retidas. Dessa forma, essas crianças acabam sofrendo um processo de homogeneização, de padronização e de classificação, sendo que muitas são encaminhadas para classes ou escolas especiais. Essa forma de compreender o *espaçotempo* fabrica o "diferente", o "outro" a partir de um discurso que se diz saber sobre ele, discurso este que tem como respaldo a ciência e a busca pela verdade. Esse discurso aprisiona as pessoas em determinados grupos, em determinadas características, "em um espaço que se manifesta como uma diferença radical em relação à mesmidade. Um outro maléfico e um maléfico outro, cuja alteridade está localizada, detida, em um espaço fixo e negativo" (SKLIAR, 2003, p. 117).

O desenvolvimento da tecnologia trazido à tona, principalmente com o avanço da informática no século XX, desmonta com a rigidez dos limites que foram colocados ao tempo e ao espaço do século XIX. As fronteiras e as distâncias tornam-se cada vez menores e a comunicação entre as pessoas, independente do lugar onde estão, é cada vez mais rápida.

Na contemporaneidade, o espaço não é compreendido apenas como o espaço físico. Temos o espaço virtual, que coloca o homem em comunicação com qualquer parte do mundo no mesmo instante. As pessoas transitam entre espaços diferentes com mais facilidade, seja através do espaço físico, seja através do espaço virtual. Isso muda completamente a noção de *espaçotempo.* A esse respeito Marques (2001) nos diz que:

> Na Atualidade, o tempo deixa de ser concebido de forma linear, dando lugar ao princípio da simultaneidade de eventos. A metáfora mais adequada para se entender o tempo nos dias de hoje talvez seja a de um leque, cujas varetas representam, cada uma, a ocorrência de um evento, enquanto o seu conjunto representa a simultaneidade de todos os eventos. A expansão do tempo se dá, pois, não só no sentido adiante, mas principalmente no sentido da lateralidade, ou seja, o da concomitância dos acontecimentos (p. 24).

A organização da escola não foi sempre assim, a consideração de um tempo linear e um espaço fixo foram construções que surgiram com a nova forma de organização da sociedade disciplinar. Portanto, sendo a escola uma instituição que se consolidou em um determinado tempo histórico, é possível pensarmos em outras possibilidades, em outras formas de organização do *espaçotempo* que não aprisionem as/os alunas/os em discursos deterministas e essencializados. Que *espaçotempo* é este? Esta não é uma questão que se possa responder no âmbito deste trabalho. Há múltiplas formas de se organizar os *espaçostempos* na escola. O que considero importante é questionar as formas como as práticas presentes no cotidiano da escola aprisionam os/as alunas/os em *espaçostempos* fixos, predeterminados.

3.3 O brincar: considerando sua importância na constituição das/dos alunas/os

Ou Isto ou Aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(CECÍLIA MEIRELES, Ou Isto ou aquilo)

O brincar tem sido associado à infância há muito tempo. Brincar é algo natural para as crianças, faz parte do seu cotidiano. Mas ele não tem sido associado apenas ao seu lado espontâneo, prazeroso e descomprometido. O ato de brincar tem servido de constructo para realização de diversas teorias. Vários trabalhos acadêmicos vêm sendo desenvolvidos sobre ele. As teorias da Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, explicam as brincadeiras de várias formas, tendo destaque teorias que relacionam a brincadeira ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Porém, o brincar, ao ser transformado em instrumento pedagógico, muitas vezes acaba sendo utilizado para "aprisionar, controlar, regular os sujeitos com eles envolvidos" (BUJES, 2000, p. 205). É mais especificamente sobre essa questão que vou me deter, isto é, não pretendo discutir sobre as funções da brincadeira no desenvolvimento das crianças,

mas como o brincar associa-se com a construção de identidades na escola, como o brincar associa-se ao que é ser aluna/o.

Dessa forma, assumo que as brincadeiras e os brinquedos são manifestações culturais e, portanto, estão imbricados no processo de produção e imposição de significados. Bujes (2000) nos mostra um exemplo dessa característica cultural do brinquedo em relação às bonecas: "elas constituíram, por muito tempo, um instrumento perigoso do bruxo ou do feiticeiro, representação que ainda impera em muitas culturas contemporâneas" (p. 208).

O que pude perceber ao realizar esta pesquisa é que a brincadeira vem sendo considerada como algo que atrapalha a aprendizagem:

Rosa corrige os exercícios do caderno e passa atividades no quadro.
Enquanto as crianças fazem a atividade, ela me fala que eles não têm maturidade. Segundo ela, com o ensino fundamental de nove anos eles entram para o ensino fundamental mais cedo e acham que é pra ficar brincando.
(Observação dia 21/03/07 – Professora Rosa – Fase I)

Rosa corrige os exercícios no quadro. Depois passa mais atividades.
Ela toma o brinquedo de um aluno e diz: "É isso que atrapalha".
(Observação dia 14/05/07 – Professora Rosa – Fase I)

A questão da brincadeira foi mais evidente nas turmas de Fase I, talvez por ser este o momento, considerado pela escola, de transição no qual as/os alunas/os "devem deixar de ser criança para ter maturidade". Brincar é associado pela professora com a idéia de imaturidade que, por sua vez, atrapalha o processo de aprendizagem.

Essa relação da brincadeira com a imaturidade está relacionada à concepção de sujeito racional, presente nos valores propagados pelo Iluminismo. A razão seria uma condição para o desenvolvimento e, assim, a brincadeira seria um impeditivo para essa racionalidade.

A aprendizagem é compreendida, nesse sentido, como algo linear e o desenvolvimento infantil constituído por etapas. Assim, até os seis anos ainda é permitido que a criança brinque, porém, na Fase I, a brincadeira passa a ser vista de forma negativa.

A infância vem sendo caracterizada como uma etapa da vida que seria universal, que todas as crianças vivenciariam da mesma forma. Toda a complexidade da vida passa a ser reduzida a momentos caracterizados *a priori,* definindo o que pode e o que não pode fazer, como agir, como se comportar... As diversas teorias que embasam o pensamento

pedagógico, como as teorias de Kant, de Marx e de Piaget, estão alicerçadas no pensamento da Modernidade, considerando-se a existência de um *sujeito desde sempre aí* (VEIGA-NETO, 2005).

A ciência procurou construir um conhecimento sobre a infância. Esse saber que procura dizer tudo sobre as crianças legitima determinados procedimentos, principalmente aqueles que vêm dos especialistas, e, ao fazer isto, nomeia e captura a infância. Como nos diz Larrosa (1998, p. 68), "a infância, a partir deste ponto de vista, não é outra coisa que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a presa de um conjunto de ações mais ou menos tecnologicamente controladas e eficazes". Desse modo, caberia à escola se apropriar de todo esse saber sobre a infância para transformar as crianças no adulto são, responsável, consciente. E, nesse jogo de saberes e poderes sobre a infância, não há espaço para a brincadeira na escola, ou melhor, a brincadeira ocupa o lugar do errado, daquilo que atrapalha a aprendizagem, transformando aquele aluna/o que brinca no "diferente".

Essa idéia de que a escola seria a instituição que transforma a/o aluna/o no adulto é condizente com a forma como a Modernidade procurou construir seu projeto de homem e sociedade.

> O sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas, dado que a sua racionalidade não estaria completada, faz-se necessário um processo pedagógico que o tire da menoridade e o transforma num dono de sua própria consciência e um agente de sua história (VEIGA-NETO, 2000, p. 50).

Definir a brincadeira como algo que é só da criança é proclamar uma identidade essencializada para elas. As crianças passam a ser definidas na sua oposição com o adulto, já que este último não brinca mais ou, pelo menos, não "deveria brincar mais".

Essa maneira de compreender a infância, como um dado universal e atemporal, foi sendo constituída diante dos diversos discursos que foram criados na Modernidade e que procuravam definir a infância. Esses discursos passam a ser legitimados e funcionam como normas. Eles passam a organizar a vida não só das/dos professoras/es como a das crianças. Elas também passam a se constituir nesse discurso, de forma que definem os lugares e os momentos em que a brincadeira é permitida.

Daniela mostra uma figura.
Cristina: Você lembrou da escola? O que você lembrou da escola?
Daniela: Que quando a gente não gosta de estudar, nós gosta de brincar.
Cristina: Ah, quando vocês não gostam de estudar vocês gostam de brincar. Que horas que vocês brincam mais aqui na escola?
Daniela: Na hora do recreio.
Cristina: Na sala de aula vocês não brincam não?
Raíssa: Ou então na aula de educação religiosa e educação física.
Daniela: A Letícia fica conversando.
Cristina: Na educação física vocês brincam? Você conversa na sala, Letícia?
Raíssa: Um pouquinho.
Cristina: Então, o horário de brincar é no recreio e na educação física.
Daniela: E na educação religiosa.
Raíssa: Na educação religiosa a gente não brinca não.
Daniela: Brinca, quando a tia levou a gente lá em baixo.
Raíssa: Aquele dia a gente brincou.
Cristina: Na hora da sala de aula não pode brincar não?
Crianças: Não.
Cristina: Por quê? O que acontece se vocês brincarem na sala de aula?
Daniela: É porque quando a tia tá respondendo as coisas, ele fica brincando, correndo dentro da sala de aula. Aí a tia não deixa brincar, só na hora do recreio, da educação física e da educação religiosa.
(Grupo de discussão – Professora Ana – Fase I)

Jaqueline: A escola tem um campo de jogar bola pros meninos.
Cristina: Então o campo é o campo de jogar bola. Que horas que os meninos jogam bola?
Jaqueline: Na aula de educação física.
Cristina: Só na educação física?
Jaqueline: E no recreio.
Cristina. No recreio. O que é o recreio?
Crianças: De brincar, de jogar bola. A gente traz a bola de casa pra brincar aqui.
(Grupo de discussão – Turma da professora Rosa – Fase I).

Como nos diz Cecília Meireles no poema que usei como epígrafe, a brincadeira e a aprendizagem têm sido colocadas em lugares opostos. Ou, como diz a aluna, *Que quando a gente não gosta de estudar, nós gosta de brincar.* Compreendendo a aprendizagem e a brincadeira como essencializadas e opostas, esta passa a ter momentos e lugares determinados no contexto da escola. Só pode brincar na hora do recreio, na aula de educação física e na aula de ensino religioso. Isso coloca ainda estas duas matérias como saberes marginais, não valorizados. A brincadeira passa a estar tão separada da aprendizagem que as/os alunas/os sabem explicitar os momentos específicos em que a brincadeira foi permitida.

Daniela: E na educação religiosa.
Raíssa: Na educação religiosa a gente não brinca não.
Daniela: Brinca, quando a tia levou a gente lá em baixo.
Raíssa: Aquele dia a gente brincou.
(Grupo de discussão – Turma da professora Rosa – Fase I).

Assim, as relações entre aprendizagem e brincadeiras se estabelecem no *ou*: *ou* se brinca *ou* se estuda. Por que não pensarmos no *e?* Brincar *e* estudar *e*... outras formas de experienciar outras vivências possíveis na escola. Por que não brincar estudando, estudar brincando? Ao pensarmos no *e,* compreendemos as construções das identidades não como essencializadas, fixas, mas se constituindo de diversas posições em que as/os alunas/os podem ocupar. A construção de identidades e diferenças passa a ser um processo, algo nunca completado e sempre podendo ser diferente, sempre mudando. Como nos diz Bhabha (2005), as identidades se constituem a partir de um *hibridismo*, em que não é possível definirmos uma identidade original. "É somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do desejo do Outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de um Outro homogeneizado, para uma política celebratória, oposicional, das margens ou minorias" (BHABHA, 2005, p. 26).

O pressuposto da existência de uma natureza infantil faz com que a criança seja considerada como um ser frágil. Assim, algumas brincadeiras passam a não ser permitidas com a justificativa de que elas podem se machucar.

Paulo: Esse daqui é que tem a quadra pra jogar bola, mas o seu Jorge não deixa.
Cristina: Não deixa. Por que não deixa?
Paulo: Porque o seu Jorge tem medo de bater na cara.
Cristina: Ah, então não pode jogar bola porque tem medo de bater na cara?
Paulo: Só os grande.
Cristina: Só os grandes podem jogar bola?
Paulo: É.
Cristina: Os pequenos não podem jogar bola não?
Paulo: Não.
(Grupo de discussão – Turma da professora Rosa – Fase I)

Não estou querendo negar que as crianças podem se machucar e que precisam de alguns cuidados. O que procuro refletir é como essa concepção de que as crianças são frágeis acabam determinando algumas práticas *a priori.* A idéia de fragilidade das crianças foi sendo construída na relação com o adulto, "sendo as crianças tomadas como o *outro* do adulto, isto é, como primitivas, selvagens, dependentes, carentes, frágeis" (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007, p. 84). No contexto escolar, esse binarismo ocorre também na relação

aluna/o-professora/or. A/o aluna/o que é a/o outra/o da/do professora/or precisa ter nesta/neste um exemplo a ser seguido, transformando sua diferença em uma mesmidade.

Esse discurso sobre o brincar vai se constituindo nas relações de saber/poder tornando-se verdades. Assim, como essas relações já foram discutidas em outros momentos deste trabalho, o discurso sobre a brincadeira também vai capturando as/os alunas/os, determinado as formas de ser e de se comportar na escola.

Ao questionar essa essência do sujeito infantil, Hillesheim e Guareschi (2007) nos falam que, ao ser a infância considerada o outro do adulto, "a alteridade infantil não vem, portanto, confrontar, sacudir ou desacomodar o adulto, mas é assimilada em uma relação de diferença, ou seja, de assimetria e desigualdade" (p. 90).

Para Larrosa (1998), a infância está muito além das nossas tentativas de captura, ela "inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida" (p.69). Para ele, a infância precisa ser pensada enquanto algo outro. Nesse sentido, a infância não seria um objeto de saber, algo que nosso conhecimento científico ainda não conseguiu desvendar. Em suas palavras:

> A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa (LARROSA, 1998, p. 70).

Como podemos pensar na relação entre a infância enquanto algo outro e a constituição das/dos alunas/os? Atrelado ao surgimento da escola moderna estava uma concepção de infância, como já foi dito em outros momentos. Dessa maneira, ao questionar a forma como a infância vem sendo capturada por esse discurso, não estaríamos também questionando o que compreendemos ser a/o aluna/o? Se a infância é algo que sempre nos escapa, como aponta Larrosa, seria possível pensarmos em controlar todas as formas de ser e se comportar na escola? Seria possível controlar os comportamentos, os saberes, os desejos de nossas/nossos alunas/os? "Deveríamos perguntar-nos, então, até que ponto toda educação, entendida como a realização de um projeto, reduz a novidade da infância, no sentido de que a reconduz às condições existentes e a torna dedutível do que já existia" (LARROSA, 1998, p. 76). Reduzir a novidade da infância não é também proclamar uma essência para nossas/nossos alunas/os, transformando-os no mesmo, no idêntico, e, ao

mesmo tempo, construindo aquela/e que se torna o "diferente" ao não se reduzir a essa infância normalizada que temos buscado?

Como nos diz Ferre (1998, p. 186), "os outros não são outra coisa que aquilo que nós fizemos e vamos fazendo deles. Justamente isto e não outra coisa é o que nós somos: aquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós". Pensando na construção das identidades e das diferenças como um processo, estando uma em relação à outra, podemos pensar que ao fabricar o outro, estamos construindo a nós mesmos.

Podemos perceber que, mesmo a escola fazendo todo um investimento nos processos de disciplinarização e normalização, colocando a brincadeira como algo que seria contrária à constituição do "boa/bom aluna/o", nem todas/os as/os alunas/os deixam de brincar, nem todas/os são capturadas/os por esse discurso.

Leonardo: O barranco.
Cristina: Vocês brincam no barranco?
Tomaz: Eu não.
Paulo: Eu brinco.
Cristina: Quem brinca no barranco?
Paulo: Eu.
Cristina: A tia deixa brincar no barranco?
Crianças: Não.
Leonardo: Se não cai e machuca.
(Grupo de discussão – Turma da professora Rosa – Fase I)

As formas como cada aluna/o vai se constituindo estão relacionadas às marcas identitárias que interpelam cada sujeito. Segundo Prata (2007, n.p.), essas marcas identitárias "estão ativamente presentes não só nas macro-relações, mas também circulam nas micro-relações entre os sujeitos". Com isso, podemos dizer que, a despeito de a escola estar organizada de acordo com uma concepção de aluna/o normalizada, essencializada, a relação que se estabelece com as/os alunas/os não ocorre de forma homogênea, linear. Sempre há algo que escapa a esse discurso hegemônico, constituindo diferentes modos de existência.

Podemos argumentar, então, que a escola não forma todas/os as/os alunas/os da mesma forma. Bujes (2007b, n.p.) nos diz que:

> Mesmo que a sociedade moderna tenha realizado um custoso e contínuo investimento na escolarização, há um espaço à margem nunca atingido, nunca dando conta de uma parte residual do corpo social. Talvez seja por isso que a escola esteja sempre em busca de justificação, sempre

> inventando novos programas, novas formas de atuar, novas alianças, sempre convocando à participação.

As práticas produzidas no cotidiano das escolas a partir do discurso moderno têm contribuído para normalizar e regulamentar modos de ser e de comportar, levando ao enquadramento e a classificações universalistas. Essas práticas acabam por construir uma identidade considerada padrão, normal. A partir dessas demarcações, legitimam-se algumas ações e instituições que garantem o desenvolvimento desejável das/dos alunas/os.

Ao considerar uma identidade como padrão, estamos construindo e afirmando o que se constitui como o "diferente". Nesse sentido, ser "diferente" não é simplesmente o oposto da identidade, mas é não estar incluído em determinadas características que estipulam o que é a "normalidade".

A escola constrói, assim, uma relação entre identidades e diferenças, determinando uma identidade considerada normal, correta sobre a forma de ser aluna/o e aquelas/es que não se enquadram vão se construindo como os "diferentes".

Construir a escola a partir de processos de normalização e homogeneização está relacionado com a busca pela ordem, que é um dos pilares da Modernidade. Ao questionar esse pressuposto, o discurso contemporâneo tem destacado a idéia de caos e não de uma outra ordem. "O outro da ordem está na idéia de imprevisibilidade, da incerteza, da ambigüidade, da indefinição, da incoerência, etc." (HILLESHEIM, GUARESCHI, 2007, p.96).

Como nos diz Costa (2006, n.p.), nosso grande desafio é:

> [...] desestabilizar as narrativas essencialistas, expondo seu caráter construído e, portanto, histórico. Precisamos desconfiar das afirmações universais e totalizantes, admitindo que o mundo é muito mais matizado e plurifacetado do que podemos supor. É preciso reconhecer que qualquer identidade se constrói nas arenas do mundo social e todas elas reivindicam e procuram assegurar espaços para existir. A riqueza está na diversidade, no plural que respeita o singular, que soma e não divide.

Desestabilizar esses discursos essencialistas nos faz pensar as identidades e as diferenças como construções que ocorrem nos planos cultural, simbólico e discursivo. Assim, consideramos que os sentidos atribuídos podem ser outros, que as identidades e diferenças não são naturalizadas, mas construídas nas relações entre as pessoas.

Como nos diz Skliar (2003, p. 147),

> Já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmidade e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença – antes ignorada, silenciada, aprisionada, traduzida etc. – de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmidade; não é uma questão que se resolve enunciando a *diversidade* e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmidade que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade.

Questionar as identidades e as diferenças como construção social, cultural e discursiva nos faz deixar de pensar nas diferenças como algo que pertence ao outro, mas pensar e proclamar todas as formas de existência humana possíveis. Faz-nos pensar nas diferenças como algo inerente ao ser humano e não mais no outro como o diferente, considerando a diversidade como a possibilidade de convivência com as diferenças e como fator essencial para a existência humana.

4 O FIM: AS INDAGAÇÕES, ALGUMAS (DES)CONSTRUÇÕES, OUTROS (RE)COMEÇOS...

> Existem momentos na vida onde a questão de saber se 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, 2007e, p.13)

Chego no momento de finalizar minha escrita, e me deparo, talvez, com a parte mais difícil. Como concluir uma dissertação quando ainda tenho muitas indagações? Como concluir algo se não tenho respostas? Concluir nos remete à idéia de trazer uma resposta, uma verdade e não é isso que aprendi com esta dissertação.

Diante disso, não penso em trazer uma conclusão para meu trabalho, pois não acredito que seria possível. Ao retomar minha escrita, ao reler textos lidos durantes estes dois anos ou, ainda, ao ler novos textos que não foram utilizados, fico questionado-me se não deveria ter escrito de outra forma. A escrita desta dissertação torna-se, assim, inacabada e novas questões vão surgindo ou novas possibilidades de pensar as mesmas questões. Penso apenas em finalizar por aqui, mas procurando deixar outros (re)começos.

Durante a escrita da dissertação me deparei com campos teóricos muito novos para mim. Trabalhar com os Estudos Culturais e com a perspectiva foucaultiana foram grandes desafios, mas as reflexões que pude fazer foram e continuarão sendo muito importantes, tanto em minha vida pessoal quanto profissional.

Dizer que não tenho uma conclusão não significa que não tenha nada a dizer. Dessa forma, faço, neste momento, alguns comentários, mas sem a pretensão de trazer uma resposta e de dizer a "verdade" sobre a temática estudada. Penso que as contribuições que procurei deixar fazem parte da forma como percebo as questões estudadas neste momento. Tais questões podem ser percebidas de modos diferentes em outros momentos da minha vida e podem ser percebidas também de maneiras diversas por outras pessoas.

Cotidianamente, temos vivenciado, em diversos momentos, uma sensação de crise em relação ao mundo e, especificamente, à escola. É comum pensarmos que a escola é responsável por vários problemas que estão acontecendo no mundo. É como se não

conseguíssemos fazer tudo o que se espera dessa instituição. No entanto, acredito que essa angústia só pode ser pensada a partir do ideal de homem, de sociedade e de escola proposto pela Modernidade. Ou seja, aquela escola que formaria os bons cidadãos, os futuros adultos, que construiria um mundo melhor a partir dos pressupostos do Iluminismo, como a crença na razão e no progresso realmente está fracassando. Porém, acredito que o que precisamos perceber não é que a escola fracassou, mas o próprio projeto da Modernidade, ou melhor, os pilares desse projeto. As metanarrativas que a Modernidade propôs não passaram de ilusões.

O que fazer com essa sensação de crise? Acredito que ela não deve ser usada como algo imobilizador, como se não pudéssemos fazer mais nada, mas precisamos (re)inventar outros instrumentos, outras maneiras de vivenciar as experiências escolares.

Acredito que precisamos olhar para a escola a partir das questões que temos presenciado na contemporaneidade e não ficar buscando no passado a escola ideal, a/o aluna/o ideal etc. Desse modo, poderemos criar novas formas de vida, novas maneiras de estar no mundo. As questões que ficam são: Como pensar a escola partir dessas mudanças? Que novas formas de vida, de estar no mundo precisamos inventar?

Assim tem sido também com a questão das diferenças. Esta não é uma questão nova. Há muito tempo que ela vem ganhando espaço, principalmente no contexto da educação. A questão que eu gostaria de formular, então, é: Qual tem sido nossa discussão sobre as diferenças? Temos falado de uma diferença que é do "outro" ou como algo que é, sobretudo, uma questão humana? O que temos feito com as diferenças? Por que temos "fabricado", construído algumas/alguns alunas/os como os diferentes?

Nesse sentido, o que se torna importante na escola e no mundo, não é caracterizar o que é a diversidade ou quem a compõe, mas compreendermos que as diferenças nos constitui enquanto seres humanos, que somos todos feitos de diferenças.

Diante da complexa rede discursiva que está presente na escola, compreendo que há uma ordem preestabelecida de verdades sobre o fazer pedagógico, determinado formas de ser e de se comportar na escola. Essa busca pelas formas corretas de ser aluna/o pressupõe um ideal de ser humano que a Modernidade trouxe para o cenário social e educacional. Compreender as experiências escolares como homogêneas supõe estabelecer um único modo de ser aluna/o. A instituição escolar que surgiu com a Modernidade tinha como objetivo não apenas a transmissão dos conhecimentos, mas foram instituições que levaram à constituição do sujeito moderno, da/do aluna/o moderna/o. As disciplinas foram um importante mecanismo nesse processo. Assim, foram se constituindo alguns regimes de

verdade, confirmando a existência de um sujeito padrão, de uma normalidade, de uma identidade correta, sendo que aquelas/aqueles que não se enquadravam nesse modelo foram se constituindo como os "diferentes".

O que proponho é questionar esses discursos considerados como verdades sobre o que é ser aluna/o para pensarmos em outras possibilidades de se construir a escola. Assim, compreendo que ser aluna/o tem sido fruto de jogos de linguagem determinando o que pode ou não der dito; quais comportamentos são permitidos, quais não são; qual conhecimento é valorizado e qual é desconsiderado. Estabelecem-se, assim, regimes de verdade que passam a ser essencializados e inquestionáveis.

Desconstruir esses regimes de verdade nos leva a considerar que não há uma essência de aluna/o em cada criança, nem uma forma correta de ser aluna/o. O momento histórico que vivemos produz modos de existência singulares e múltiplos, definindo nossos modos de ser, pensar e agir. Mesmo existindo um padrão de aluna/o valorizado pela escola, as crianças vão se constituindo de várias formas, de acordo com o que interpela a cada uma. E, dessa forma, é impossível capturá-las em todos os momentos, transformando-as em algo idêntico, transformando-as na mesmidade.

Desse modo, compreendo que as marcas identitárias estão sempre por se fazer, sempre em transformações, em processo. É um movimento constante, uma produção. E, assim sendo, não há uma identidade correta, normal, mas múltiplas formas de vivenciar essas marcas identitárias.

Podemos pensar, a partir dos referenciais que utilizei, que estamos construindo o outro a todo momento. E, ao fabricar o outro, não estamos produzindo a nós mesmos? Nesse sentido, a questão que fica é: Como temos nos constituído e constituídos os outros? Como podemos (re)pensar nossa própria função enquanto profissionais na fabricação desses outros? Como nossas práticas estão envolvidas com esses processos? Não podemos tentar pensar em outras práticas que nos possibilitem o encontro com o outro? Entretanto, que, nesse encontro, o outro permaneça outro e não o outro a partir de um eu, de **uma** identidade. Um outro que não se reduza à minha medida.

Nessa perspectiva, podemos pensar na constituição de nossas/nossos alunas/os como um *estar sendo*, algo nunca acabado e completo, um processo constante, sempre em movimento. E, assim, não mais marcarmos, classificarmos, essencializarmos nossas/nossos alunas/os, mas permitirmos que múltiplas formas de se constituir possam conviver nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cultura, cidadania e diferença na escola.** 2003. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores) – Faculdade de Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003.

BACKES, José Licínio. **As negociações das identidades/diferenças culturais no espaço escolar.** 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06124int.rtf> Acesso em: 30 out. 2006

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Globalização.** As conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **O mal-estar na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BHABHA, Homi k. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BUJES, Maria Isabel. **Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana.** 26ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc07mariaisabelbujes.doc>. Acesso em: 18 de set. de 2007a.

_____. **Artes de governar a infância:** no cruzamento entre a ética e a política. 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3182--Int.pdf ANPED 2007>. Acesso em: 5 de nov. de 2007b.

_____. **O fio e a trama**: as crianças nas malhas do poder. In: http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/BUJES.pdf. Acesso em: 16 out. 2007c.

_____. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

_____. Crianças e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 205-228.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

CARVALHO, Maria Cristina Moraes. **Percursos de construção da proposta de ciclos de formação em escolas municipais de Juiz de Fora: um caminho novo?** 310f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica e ética. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (orgs). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle.** 173f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2004.

CORAZZA, Sandra Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos.** Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Entre a política e a poética do texto cultural**: A produção das diferenças na revista Nova Escola. 2003. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **Babel e uma conversa sobre diversidade e multiculturalismo.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>. Acesso em: 03 jul. 2006.

_____. Introdução: novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (org). **Caminhos investigativos.** Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.13-22.

_____. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidades. In: _____. **Caminhos investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 93-117.

DEACON, Roger; PARKER, Bem. Educação como sujeição e como recusa. In: In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 97-110.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **Ciclos e progressão continuada no Estado de São Paulo:** faces de uma mesma “moeda”. 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt131162int.rtf> Acesso em 16 de maio de 2007.

DONALD, James. Liberdade bem regulada. In: _____ (Org.). **Pedagogia dos monstros.** Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-87.

FERRE, Nuria Pérez Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J., SKLIAR, C. (Orgs). **Habitantes de Babel:** políticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

_____. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998. p.180-192.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de *trabalhar* com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos.** Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 39-60.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 49-71.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II:** O uso dos prazeres. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

_____. **História da sexualidade III:** O cuidado de si. 9. ed. Rio de Janeiro, Graal, 2007b.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder.** 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007c. p. 1-14.

_____. Poder-corpo. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder.** 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007d. p. 145-165.

_____. Soberania e disciplina. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder.** 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007e. p. 179-191.

_____. A governamentalidade. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder.** 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007f. p. 277-293.

_____. **A ordem do discurso.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

_____. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. 17. ed. Rio de Janeiro, Graal, 2006b.

_____.**Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 14. ed. Petrópolis, Vozes: 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclo ou séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola? 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf> Acesso em 16 de maio de 2007.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

GOMES, Suzana dos Santos. **Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos:** concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13351int.rtf > Acesso em 16 de maio de 2007.

GORE, Jennifer M. Foucault e a Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 09-20.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos.** Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 85-104.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; MEDEIROS, Patrícia Flores de; BRUSCHI, Michel Euclides. Psicologia Social e Estudos Culturais**:** rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides (Orgs). **Psicologia social nos estudos culturais:** perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23-49.

GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação:** desafios modernos e pós-modernos – entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento. 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07375int.rtf> Acesso em: 14 abr. 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura**:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1997. Disponível em: <http:/www.educaçãoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp?f_id_artigo=450> Acesso em: 17 jul. 2006a.

_____. **Da diáspora.** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 103-133

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HENNIGEN, Inês. GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação da perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psicologia da Educação.** São Paulo, 23, 2º sem. 2006. p. 57-74.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a Psicologia do Desenvolvimento? In: GUARESCHI, Neuza M. F.; HÜNING, Simone. **Implicações da psicologia no contemporâneo.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 83-102.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz T. (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 07-131.

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância.** 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf> Acesso em: 14 abr. 2007.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Literatura, experiência e formação. In: **Caminhos investigativos:** novos olhares da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 134-160.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19, p. 20-28. jan./abr., 2002b.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

_____. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.

LISPECTOR, Clarice. Miopia progressiva. In: _____. **Felicidade clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 17-24.

_____. Menino a bico de pena. In: _____. **Felicidade clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 136-143.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: _____ (Org). **Microfísica do poder.** 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007. p. VII-XXIII.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. **Educação e Sociedade.** v. XIX, n. 62, p. 105-122. abr. 1998.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. **Do universal ao múltiplo:** os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 21-34.

MEDEIROS, Patrícia Flores. Pintando corpos: demarcando identidades. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides. (Orgs). **Psicologia social nos estudos culturais:** perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 205-220.

MEIRELES, Cecília. Oi isto ou aquilo. In: **Meus primeiros versos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MINAS GERAIS. **Resolução n° 469, de 22 de dezembro de 2003.** Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/banco_objetos_seemg/{13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4}_Resolução%20469_03%20(republicada)deif.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2007.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In: GUARESCHI, Neuza M. F., HÜNING, Simone M. (Orgs). **Foucault e a psicologia.** Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005. p. 93-105.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **O sujeito e as normas:** as práticas discursivas na instituição escolar. 129f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Fernanda Dias de. **Abram seus livros...** O discurso sobre diferença nos livros didáticos. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença em si no currículo.** 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt12476int.rtf>. Acesso em: 30 out. 2006.

PESSOA, Fernando. **Tempo de travessia.** Disponível em: <http://www.pensador.info/autor/Fernando_Pessoa/5/>. Acesso em: 26 nov. 2007.

PLACER, F. González. Identidade, diferença e indeferência. O si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Perez. **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 135-151.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação.** Estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 173-210.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola:** Uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. 26ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariareginadossantosprata.rtf>. Acesso em: 18 set. 2007

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental.** 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1302538971432.DOC>. Acesso em: 03 fev. 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu. A construção social da identidade e da diferença. In: _____ (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 73-102.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 190-207.

_____. Identidade e Diferença: Impertinências. **Educação e sociedade.** v. XXIII, n. 79, p 65-66. ago. 2002.

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: _____ (Org.). **Pedagogia dos monstros.** Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21.

_____. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org). **O sujeito da educação.** Estudos foucaultianos. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 247-258.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Orgs). **Cotidiano:** diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas.** Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia. 2002. 139f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TOURAINE, Alain. **Igualdade e diversidade.** O sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação.** Estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade. v.** XXIII, n.79, p. 163-186. ago. 2002a.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos.** Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 23-38.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 37-69.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 07-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, professora da Escola _____ autorizo à mestranda Cristina Toledo a realizar observações em minha sala da aula.

Estou consciente de que os dados coletados nessas entrevistas serão usados como elementos de análise para a dissertação da referida mestranda, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Ubá, _____ de _____ de 2007.

_____

Assinatura da professora

ANEXO 2

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Cristina Toledo, Mestranda em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei observações da sala de aula da professora _____ da Escola Estadual _____.

Estou consciente de que os dados coletados serão usados como elementos de análise para minha dissertação, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Ubá, _____ de _____ de 2007.

_____

Cristina Toledo

_____

Professora Doutora Luciana Pacheco Marques
Professora Orientadora

ANEXO 3

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Cristina Toledo, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, estarei realizando uma pesquisa na turma da fase I da professora _____, na Escola Estadual _____, durante este ano letivo de 2007, efetuando anotações e vídeo-gravações de observações das aulas e algumas entrevistas e dinâmicas com as alunas e os alunos. Por este motivo, estou solicitando a autorização dos Srs. pais ou responsáveis.

Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nessas observações e entrevistas somente como elemento de análise para a minha dissertação de mestrado e em futuros trabalhos acadêmicos, ressaltando que será resguardado o anonimato das/dos alunas/os na pesquisa, através do uso de pseudônimos para referir-se a eles na redação da dissertação de mestrado e de outros trabalhos acadêmicos.

Ubá, _____ de _____ de 2007.

_____

Cristina Toledo

ANEXO 4

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo as observações, as vídeo-gravações e a realização de entrevistas e dinâmicas com minha/meu filha/filho durante este ano letivo de 2007 para a realização da pesquisa da mestranda Cristina Toledo do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ubá, _____ de _____ de 2007

_____

Assinatura do Responsável

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