



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KUEYLA DE ANDRADE BITENCOURT

PASSANDO DOS LIMITES: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO
DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RISCO

Salvador – BA
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

KUEYLA DE ANDRADE BITENCOURT

**PASSANDO DOS LIMITES:
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
RISCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. M^a Roseli G. Brito de Sá

Salvador – BA
2009

B Bitencourt, Kueyla de Andrade
Passando dos limites: Processos de subjetivação de alunos em situação de risco. / Kueyla de Andrade Bitencourt. - Salvador: UFBa, 2009.
153f. il.

Monografia (Dissertação) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

Orientador(a): Dr^a. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

1. Educação - Alunos. 2. Educação - Riscos. 3. Educação - Disciplinarização. 4. Educação - Subjetivação. 5. Educação - Cultura. 6. Educação - Escola. I. Sá, Maria Roseli Gomes de, Dr^a. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. III. T.

CDD 370

KUEYLA DE ANDRADE BITENCOURT

**PASSANDO DOS LIMITES: Processos de Subjetivação de alunos em
situação de risco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Roseli Gomes B. de Sá

A banca examinadora, em sessão pública realizada em 30/04/2009, considerou

Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA/FACED)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Sônia Maria Rocha Sampaio (UFBA/POSPSI)
Pós-doutorado na Universidade de Paris 8

Álamo Pimentel (UFBA/FACED)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

João Diogenes Ferreira dos Santos (UESB/DFCH)
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Católica de São Paulo

Dedico este estudo a minha mãe, Don' Dilma, mulher batalhadora que me ensinou a amar e a valorizar a educação. Sem ela, nada disso passaria de um sonho.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a minha Orientadora Professora Roseli de Sá, pela oportunidade de realização da pesquisa, pela paciência nos momentos de angústia, pelo tempo dispensado e pela sabedoria em respeitar meu tempo

Aos colegas do programa, em especial aos colegas da linha de pesquisa, que proporcionaram momentos de discussões e problematizações e que enriqueceram sobremaneira, não apenas os processos acadêmicos, como também os processos existenciais que perpassaram esse período de estudo.

À família pelos momentos em que estive ausente e pela paciência que tiveram nos momentos irrequietos em que estive presente. Em especial a minha mãe Don' Dilma, e ao meu irmão Ramonn, pelo apoio e pelo carinho.

Ao meu namorado Jarbas, por entender e resistir bravamente as minhas alterações de humor, que não foram poucas durante o período do mestrado. Por toda atenção, carinho, apoio e alegria que me proporcionou, fazendo parecer mais suave essa caminhada.

A minha inestimável amiga Clarize e sua família pelo apoio logístico, pela acolhida, pelos momentos desassossegados e pelos momentos sublimes que as idas e vindas me proporcionaram e que pude compartilhar com eles. A Alice pela alegria e o encanto de ser criança e me fazer mais leve com suas descobertas e brincadeiras.

Aos alunos, professores e funcionários da Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa por propiciarem a realização desta pesquisa. Por me acolherem em sua rotina e por me possibilitarem momentos intensos e inesquecíveis que, sem dúvida, contribuíram muito para meu crescimento.

Aos colegas do Conselho Regional de Psicologia pelo apoio e pela compreensão.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA que foram muito solícitos e prestativos comigo.

Agradeço, ainda, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que viabilizou financeiramente a realização desta pesquisa.

Enfim, a todos os amigos e colegas de Salvador e de Vitória da Conquista, que me auxiliaram nesse processo, que me acolheram nos momentos difíceis e nos muitos momentos de alegria por que passei durante esses anos.

Eu fico me perguntando na cabeça: por quê que eu fui faia a escola?

Noemi – aluna entrevistada

BITENCOURT, Kueyla de Andrade. Passando dos limites: processos de subjetivação de alunos em situação de risco. 154 f. Il. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMO

Esta dissertação analisa os processos de subjetivação dos alunos em situação de risco na escola a partir dos discursos criados sobre a infância de risco. O estudo destaca aspectos do projeto do sujeito educacional moderno que pretendeu alcançar modelos civilizatórios a partir da negação da rusticidade e do primitivismo e conferiu à escola a responsabilidade de emancipar a humanidade, combatendo a ignorância. Um dos aspectos discutidos em relação ao projeto dessa escola no Brasil é o questionamento quanto ao grande número de crianças e adolescentes na rua, de forma que foram sendo pensados projetos e leis para comportá-los em instituições que, de certa forma, naturalizavam a presença da criança fora da escola. A proposta deste trabalho é apresentar uma análise sobre os modos de subjetivação dos alunos em situação de risco em uma escola pública municipal de Vitória da Conquista, Bahia, mediante as relações entre os diversos atores no cotidiano da cena escolar. Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, em que foram pesquisados alunos e professores, a partir de observações e entrevistas realizadas durante o ano de 2008. Os alunos em situação de risco são reconhecidos como tal, a partir dos significados que lhes são atribuídos pelos diversos atores sociais escolares, de forma que estes significados, à medida que são compartilhados, vão adquirindo “materialidade discursiva real”. Os discursos construídos para designar esses alunos fazem parte de saberes/poderes que identificam sujeitos, que emolduram modos de ser e definem o que é problemático e está fora da norma. Foram analisadas as práticas micropolíticas, rituais, fissuras, aspectos da cultura escolar que tornam possível compreender a forma como os alunos em risco se percebem e são percebidos na escola; como a instituição considera esses alunos; como eles são enquadrados nessa categoria e como desnaturalizar isso através da compreensão dos processos de subjetivação dos mesmos nos seus interstícios. Foram mapeados as estratégias de governamentalidade, os mecanismos de disciplinarização que enquadram os alunos e posicionam alguns destes, os não-governáveis, em uma situação excludente, considerada “de risco” e as linhas de fugas, os processos criativos que são por eles inventados para continuarem na escola e experimentarem os limites entre esta e a rua.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos em situação de risco – disciplinarização – modos de subjetivação – cultura escolar.

ABSTRACT

This master paper analyzes the processes of subjectivity of the students in risky situation at school from the speeches created related to the risky infancy. The study detaches aspects of the project of the modern educational citizen that intended to reach civilizer models from the negation of the rusticity and the primitivism and conferred to the school the responsibility of emancipating the humanity, combating the ignorance. One of the aspects argued in relation to the project of this school in Brazil is the questioning of the great number of children and adolescents in the street, in the way that were thought projects and laws to hold them in institutions that, in certain way, naturalized the presence of the child outside school. The purpose of this work is to present an analysis on the ways of subjectivity of the students in risky situation in a municipal public school in Vitória da Conquista, Bahia, from the relations between the diverse actors in the daily of the pertaining to school scene. This is a qualitative research, of ethnographical matrix, which students and teachers were searched, from observation and interviews carried through during the year of 2008. The students in risky situation are recognized as such, from the meanings that are attributed to them by the diverse pertaining to school social actors, in a way that these meanings, as they are shared, go acquiring “real discursive materiality”. The constructed speeches to assign these students are part knowledge/power that identify citizens, that frame the way of being and define what is problematic and is it out of norm. The micropolitic, ritual, fiction practices and aspects of the pertaining to school culture that become possible to understand the form as the students at risk perceive themselves and are perceived in the school were analyzed; how the institution considers these students; how they are fit in this category and how to make unnatural it through the understanding of the processes of subjectivity of themselves in their interstices. It was mapped the governmental strategies, the disciplinal mechanisms that fit the students and locate some of these, not-governed, in an exculpatory situation, considered “of risk” and the lines of escapes, the creative processes that are for them invented to continue in the school and to try the limits between this one and the street.

Key words: Students in risky situation - disciplinal - ways of subjectivity way - pertaining to educational culture.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BPC – Benefício de Prestação continuada

EMCMC – Escola Municipal Cláudio Manoel da costa

FAMEC – Fundação de Amparo ao Menor Carente

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FUNABEM – Fundação do Bem-Estar do Menor

LAPSO – Laboratório de Psicologia Social

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PMVC – Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

PNBM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PROJETO EDUCACIONAL MODERNO, ESTRATÉGIAS DE GOVERNO E A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA DE RISCO	21
1.1. PROJETO EDUCACIONAL MODERNO	21
1.2. PROJETO DE MODERNIZAÇÃO BRASILEIRO.....	30
1.3. TECNOLOGIAS DE GOVERNO	33
1.3.1. Governamentalidade	33
1.3.2. Comportamentos de autodisciplinamento.....	35
1.3.3. Governamentalidade e educação.....	36
1.4. RECUSANDO O SABER DO ALUNO	39
1.5. SITUAÇÃO DE RISCO.....	46
1.5.1. A sociedade de Risco.....	48
1.5.2. Constituindo a noção de <i>Aluno em Situação de Risco</i>	49
1.5.3. Estratégias de governamentalidade como tentativa de contenção do Risco	52
1.5.4. Localizando-se entre as reificações: Situação de Risco e Fracasso Escolar	58
2. A INSTITUIÇÃO	63
2.1. CULTURA ESCOLAR	63
2.2. A ESCOLA MUNICIPAL CLÁUDIO MANOEL DA COSTA (EMCMC).....	65
2.3. ESCOLA : TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM.....	70
2.4. INSTITUCIONALIZAÇÃO	75
2.4.1. Exercício do poder e práticas disciplinares.....	76
2.4.2. Processos de enquadramento e docilização dos alunos	78
2.4.3. Espaços escolares	80
2.4.4. Tempo escolar	83
2.4.5. Estratégia da Exclusão	84
3. REFAZENDO OS PASSOS: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	88

3.1. O EXERCÍCIO DE CARTOGRAFAR.....	88
3.2. PROCESSO DE IMERSÃO.....	94
3.3. DA OBSERVAÇÃO E DEMAIS FERRAMENTAS	96
4. PROCESSOS SUBJETIVAÇÃO OU A INVENÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES.....	108
4.1. A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE	108
4.2. INDIVIDUALIZAÇÃO DO SUJEITO.....	115
4.3. SINGULARIDADE x INDIVIDUALIDADE	118
4.4. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	123
4.4.1. Compreendendo as Linhas de Vida	125
4.5. DESTERRITORIALIZAÇÃO	136
4.6. A POLÍTICA DE CAPTURA DO DESEJO	142
COSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

Compreender a forma como os alunos se subjetivam na instituição escolar significa entender a forma como se dispõem e produzem cotidianidades a partir do que já está construído e colocado especificamente pela instituição. A prática destes alunos está diretamente relacionada à forma como se inscrevem na realidade, como percebem suas vivências marcadas, com obviedade, pela multiplicidade, comum ao campo escolar. Perceber como estes alunos se relacionam e se subjetivam na escola abrange uma preocupação vasta com a condição de risco em que muitos deles se encontram, renunciando, em algumas ocasiões, a situação de rua. Não obstante o aparato institucional e as inúmeras publicações acadêmicas a respeito desta temática, podemos constatar que na esfera do cotidiano a situação continua inquietante.

Com isso, desperto o interesse pelo estudo dessa questão que se relaciona com a minha prática profissional com crianças em situação de risco, atrelada aos estudos feitos em educação. Com a proposta de desnaturalizar a ideia de que a *criança e o adolescente em situação de risco* está dada e que a existência desses infantes remonta a um objeto inquestionável, assim, proponho entender um pouco mais desse fenômeno a começar da escola, uma das instituições geradoras e estruturantes do ser social.

Partindo desse campo, o principal objetivo desta pesquisa é compreender os processos de subjetivação dos *alunos em situação de risco*, constituídos desde suas relações, na fronteira entre escola e rua. Para tanto, proponho analisar especificamente de que forma os alunos são considerados em situação de risco, que discursos e práticas lhes são dispensados em função disso e quais os processos que contribuem para a composição de modos de subjetivação desses alunos que permitem o trânsito livre entre escola e rua.

Para falar sobre os modos de subjetivação de alunos considerados em risco, constituídos a partir das relações que estabelecem no cotidiano da escola, algumas temáticas foram abordadas e aprofundadas, a fim de estabelecer interlocuções com autores que podem auxiliar na conversação e correlação com os dados colhidos durante a pesquisa de campo.

Falar da escola, e mais ainda, do aluno na perspectiva da escola, requer situar esta instituição dentro do projeto moderno que deseja alcançar modelos civilizatórios partindo da negação da rusticidade, do primitivismo, de tudo que pode ser considerado pré-moderno.

Através da educação pretendia-se – ou ainda pretende-se? – emancipar a humanidade, combatendo a pobreza e a ignorância, salvando as pessoas do obscurantismo.

As crianças são alvo preferencial deste projeto, sobretudo porque se considera que elas ainda não foram demasiadamente “contaminadas” pelos comportamentos e modos de vida primitivos, desta forma, por meio de sua institucionalização busca-se alcançar o sonho moderno da civilização, a partir do estímulo a repressão dos instintos e enquadramentos comportamentais. Para tanto, a escola foi pensada como a instituição que, de forma mais apropriada, poderia levar a cabo este ideal e, por conseguinte, tornou-se pública, gratuita e universal.

Este projeto civilizador, no entanto, estava longe de ocorrer no Brasil, uma vez que os intelectuais que transitavam por aqui no início do século XX, propagavam ideais liberais europeus, apesar de viverem em uma realidade ainda escravocrata e latifundiária. A elite brasileira afligia-se com uma grande contradição, pois ao tempo em que desejava educar o povo – começando esse processo educacional desde a infância – pretendia também manter seus privilégios. Portanto, a escola foi pensada como uma instituição capaz de conter a população – controlar e moldar a massa populacional – ao invés de educá-la e emancipá-la.

À medida que avança o processo de industrialização, cresce o progresso e aumenta a possibilidade de bem-estar; avança também a desigualdade social, de forma que as novas relações de produção desenvolvidas com a industrialização favorecem também o aumento da pobreza concomitante ao crescente desenvolvimento da economia. Para que se alcançasse a civilização, no entanto, era preciso aliviar a pobreza. Como consequência, simultaneamente ao processo de escolarização, presenciamos o aumento de crianças e adolescentes na rua – possibilitados pela crescente urbanização e pobreza nas cidades – sendo que foram pensados programas, projetos e leis cujo objetivo era de comportá-los em instituições, em sua maioria de caráter corretivo. Estas, de certa forma, naturalizavam a presença da criança fora da escola, pois eram pensadas e instituídas sem vinculação com a instituição escolar.

Um aspecto que sempre me chamou muita atenção e possibilitou, não sem bastante inquietude, a criação de um objeto de pesquisa que pudesse ser desenvolvido no Mestrado é a presença, em dias atuais, desta mesma situação a que me refiro acima. A pesquisa partiu de uma antiga inculcação quanto às configurações produzidas socialmente que podem

permitir que a criança abandone as redes sociais a que pertence, dentre elas a escola, e passe a compor um cenário de vida a partir da vivência na rua.¹

A desigualdade social tende a ser estudada, na sociedade científica contemporânea, a partir de seus produtos diretos, das consequências que geram, sendo estas enfatizadas e tratadas de forma tão espontânea que em alguns momentos se esquece o processo perverso que dá origem a esses fenômenos. Como consequência, não se busca mais evitá-los, ou seja, trabalhar no sentido de extinguir a sua origem, e sim, tratá-los doravante a partir de suas consequências.

A presença dessas instituições de educação complementar acabou por reforçar, naturalizar e, talvez, reificar a existência das “crianças em situação de rua”. Infantes que são pensados de forma descontextualizada, como se o fenômeno já estivesse dado e como se não houvesse uma trajetória – comunitária, familiar, escolar – que antecedesse e influenciasse o estar na rua. Assim, o fenômeno da exclusão passa a acontecer sem maiores problematizações e estas crianças e adolescentes passam a ser tratadas, no dizer dos militantes desta causa, como se fossem “nascidos do asfalto”.

As questões que contribuem direta e indiretamente para a presença de crianças e adolescentes nas ruas são muitas e abrangem desde situações sócio-econômicas e políticas mais amplas, como relações familiares e afetivas que sucedem numa esfera micropolítica, sendo que neste trabalho a ênfase incorre sobre as relações no contexto cotidiano da instituição escolar, a fim de vislumbrar de que forma ela está implicada nesse fenômeno.

As relações que essas crianças e adolescentes estabelecem na escola, acredito que são importantes para posteriores incursões desses infantes, tanto no espaço da rua, como em outros espaços, então, proponho o estudo dos modos como os alunos se subjetivam a partir das relações – de poder, de afeto – que estabelecem na escola e nas idas e vindas em seu entorno, sendo que esses processos influenciam, de alguma maneira, o fluxo de transição dos alunos entre escola e rua.

¹ A vivência na rua reúne diferentes conceitos e diversas situações. Para Rizzini, essa situação inclui “crianças e adolescentes que vemos pelas ruas das cidades, fora do alcance de sua família e longe de seus cuidados. Em geral, sobrevivem das ruas, podendo passar algumas horas por dia fazendo algo que lhes renda algum dinheiro ou morando nas ruas e instituições que lhes dão abrigo temporário”. (RIZZINI, 2003, p.17)

A pesquisa partiu de um quadro teórico que orientou a coleta e análise de dados, sendo que inicialmente os estudos possuíam formatos macrosociológicos, pensando a situação de risco dos alunos sob influências de questões/configurações políticas, sociais e econômicas mais amplas. Seguindo um afinilamento, o desenrolar da pesquisa possibilitou que o objetivo se tornasse mais direto e específico; como uma lente, o foco foi se ajustando e possibilitou uma mudança na ótica, ou perspectiva do objeto visto, que agora é observado sob o prisma etnográfico, cultural, cotidiano, micropolítico.

O projeto inicial de pesquisa apresentado na seleção caracterizou-se um esboço do que se pretendia ao longo da trajetória da pesquisa; e por não estar definitivamente preso aos objetivos colocados, o problema foi sendo redefinido no campo e, à medida que o objeto foi pesquisado, ganhou configurações mais delineadas e detalhadas. A sugestão do estudo de *alunos em situação de risco*, por exemplo, causou uma inquietação inicial em relação ao ambiente em que estes deveriam ser pesquisados: na escola ou na rua?

Durante o trabalho com crianças e adolescentes no contexto da rua e em instituições de educação complementar direcionadas à infantes em situação de risco, começo a perceber que eles estão conectados a uma rede – que nem sempre funciona a contento – composta por um grande número de instituições que realizam trabalhos sob várias perspectivas e, no entanto, a educação formal participa de forma tímida e quase nunca é problematizada.

Dessa forma, decidi falar dos *alunos em situação de risco* que frequentam e estão matriculados na escola e que transitam pelo espaço da rua, na comunidade, nos projetos sociais. São crianças e adolescentes que percorrem e estão presentes nesses ambientes, sendo tratados diferentemente em cada um deles. Quando, na rua, geralmente são tratados como coitados, reificados como “de rua” e recebem tratamento institucional específico. Quando estão na escola são considerados, muitas vezes, como alunos-problema ou fracassados. Indesejados, denunciam o modelo escolar moderno que aparentemente não está bem. A literatura nesta área, apesar de ser bastante vasta, privilegia os estudos das crianças e adolescentes no contexto da rua, o que me fez pensar que seria possível e exequível – uma vez que muitos deles circulam com desembaraço entre estes espaços – estudá-los sob o viés institucional escolar, entendendo que mesmo estando sujeitos a estes espaços marcados pelo peso da disciplinarização, existe, dentro da escola, a possibilidade de invenções e de funcionamentos do desejo.

Vários especialistas das áreas médicas, jurídicas e psicológicas foram requisitados para pensar a questão da infância e, considerando os discursos construídos por eles, passou a existir uma noção do que – do ponto de vista fisiológico, psíquico, cognitivo, legal – seria considerado infância, sendo criados comportamentos, afetos e cuidados específicos para essa nova etapa do desenvolvimento humano. A infância pensada, no entanto, por esses especialistas é considerada uma infância “normal”, a partir da qual vão ser pensadas as outras infâncias que são marginalizadas, pobres, excluídas e estas também passam a ser concretizadas pelos discursos que a constituem como infância em situação de risco social.

Estar enquadrado nessa situação de risco significa ser considerado com *outsider*, estar fora do modo normal de funcionamento da sociedade, sendo que, por se tratar de crianças e adolescentes, eles ainda podem se reinserir, caso ocorra seu enquadramento nas regras e normas estabelecidas socialmente. A escola seria, dessa forma, a instituição responsável pelo enquadramento dessas crianças e adolescentes e, mediante sua disciplinarização e governamentalização, poderia cuidar da sociabilidade desses infantes. Acontece que, cada vez mais, a escola se desresponsabiliza de sua função socializadora e recorre aos projetos sociais – que crescem vertiginosamente, sobretudo no terceiro setor – para cuidar dessa infância em risco.

Nesta pesquisa, a utilização do termo *alunos em situação de risco* se refere, não a um conceito já pronto, mas que foi se delineando a partir da pesquisa, das observações e entrevistas feitas com as professoras², gestores e demais funcionários da escola, sendo que para considerar o *aluno em situação de risco* foram ponderados fatores de ordem psicossocial nos quais esses alunos estavam envolvidos, a exemplo da desigualdade socioeconômica, desemprego, violência familiar, vivência na rua e fatores circunscritos a situações escolares como questões ligadas ao aprendizado e ao comportamento desses alunos no interior dessa instituição.

Não pretendo reduzir os alunos a essa situação, mas foi no limiar dessa noção que delimitei os que seriam pesquisados dentro do contexto escolar, com o intuito de dar visibilidade a esses enquadramentos que muitas vezes são utilizados como estratégias de governamentalidade, para discernir os alunos que fogem à regra, que podem ser considerados como ‘diferentes’ e até mesmo ‘anormais’. Nesse sentido, foi necessário

² Na escola pesquisada, as docentes das séries iniciais do ensino fundamental são todas mulheres, dessa forma, referir-me-ei, ao longo da pesquisa, às docentes sempre no feminino.

entender também como a escola considera os *alunos em situação de risco* e que discursos e práticas lhes são atribuídos para justificar essa categorização, sendo que os alunos são reconhecidos como tal, pelos significados que as pessoas dentro da escola – colegas, professores, direção – atribuem a eles. Esses discursos criados para designar a infância de risco, no entanto, não devem ser naturalizados, já que eles fazem parte de um saber instituído que define o que é problemático, o que está fora dos padrões considerados normais. Assim, é necessário entender esses discursos de anormalidade criados pela escola para algumas crianças e adolescentes, como também entender como esses discentes se subjetivam apesar desses rótulos e como criam estratégias próprias para funcionar dentro da escola, inclusive envolvendo o seu entorno, que inclui a rua.

Sugerindo o estudo das cotidianidades, a ênfase na cultura escolar foi necessária, uma vez que a escola, vista na profundidade de seu cotidiano, foi escolhida como o campo a ser pesquisado, buscando melhor elucidar as questões expostas. A cultura escolar possibilita a compreensão da complexidade de fenômenos que ocorrem no dia a dia da escola, abordando sua dinâmica interna de funcionamento através de materiais e ritos escolares, métodos de ensino, programas, valores, legislação, estratégias, circulação de ideias, dentre outras coisas, e considerando, desse modo, a escola como produtora de uma cultura própria e original, que constitui e é constituída da cultura social.

Considerar a cultura escolar como objeto de investigação significa observar as práticas escolares, atentando-se para sua dinâmica e para a existência de “muitas escolas dentro de uma só.” (WILLIS, 1991) Estas práticas visualizadas como pressagiadoras das experiências culturais, para serem compreendidas, demandam o delineamento dos lugares de poder constituídos, bem como os significados individuais e coletivos que são atribuídos a sua formalidade. Faz-se mister questionar de que forma a escola permite a entrada dos conhecimentos trazidos pelos alunos, oriundos de contextos culturais diversos, para compor o seu contexto e de que forma ela significa estes conhecimentos. Além disso, como a cultura escolar incorpora as experiências destes alunos, vividas/possibilitadas dentro e fora da escola. A descrição dos lugares de poder dentro da rotina da instituição escolar nos permite observar qual o formato através do qual o projeto moderno – que institui como principal objetivo da educação a construção de sujeitos autônomos, independentes e emancipados – estabelece mecanismos de governamentalidade.

A governamentalidade refere-se a definição da maneira correta de dispor as coisas, vislumbrando, não o bem comum, porém o objetivo específico de cada coisa que deve ser governada. No contexto da escola, rituais, arquitetura, regras, horários, fardamentos, datas comemorativas, todos estes elementos são utilizados como formas de governo, na manutenção do controle sobre os alunos, e até mesmo sobre os professores e funcionários que os auxiliam neste contrato silencioso, sem se dar conta. O grande trunfo da arte de governar, portanto, de acordo com Foucault (2001), não é a utilização da força, mas a sabedoria e a presteza, sendo que a primeira virtude é revelada quando se sabe quais os objetivos que se quer alcançar e quais os meios para fazê-lo e a segunda, quando o governo transparece que está a serviço dos governados.

A partir dos aportes teóricos foi possível a configuração de uma pesquisa realizada em uma escola, cuja experiência diz de uma relação prática, estabelecida dentro de uma instituição, como também de diálogos tornados possíveis por interlocutores afinados com essa temática social. Temos conhecimento que os alunos que estão em situação de risco são tratados como algozes, e o que se espera em relação a eles são estratégias de punição e/ou indiferença. Em contraposição, o que pretendemos é compreender esta situação e quiçá confrontá-la.

Durante a imersão no campo de pesquisa, no funcionamento prático cotidiano, foram comuns as incertezas, inconstâncias, imprecisões, o que nos orientava para um estado constante de alerta e estupefação, exigindo maior sensibilidade na escuta, no olhar, em todos os sentidos, em todas as direções. Perfazendo caminhos muitas vezes improváveis, cada visita trazia a possibilidade de encontro com o novo, o inesperado, que poderia proporcionar mudanças vertiginosas na vida dos alunos, no percurso da instituição, no rumo da pesquisa.

Quanto ao método, surge inicialmente uma questão relacionada a sua definição: o método deveria existir *a priori* ou ser construído no processo de realização da pesquisa a partir das pistas indicadas pela realidade? Com o auxílio da teoria foi possível observar que quanto mais me aproximava da complexidade do real, mais longínqua parecia estar a totalidade que outrora acreditava poder apreender. Assim, o objeto foi se afunilando até chegar ao panorama que ensejo apresentar.

A escola é um lugar de muitos fluxos, e observá-la é também registrar aquilo que os sentidos presenciam em determinadas situações, sendo esses registros, mais que uma definição consistente do que sejam estas situações. A prática investigativa ocorreu como

uma imersão, um mergulho, evitando que o fenômeno fosse observado através dos reflexos, na perspectiva de quem olha de fora. Este posicionamento contíguo propiciou a visibilidade implicada, não neutra, cujo distanciamento tornou-se inexequível após um ano intenso, marcado por inúmeras incursões, visitas, realização de projetos acadêmicos. Partindo de uma dificuldade inicial marcada por ímpetos de enquadramentos, mais adiante percebo a necessidade de ‘rever’ as pessoas, os gestos, as relações, as falas, referenciadas ao contexto/situação em que foram avistadas. A existência de estigmas obstantes, recorrentes nos discursos que pairam sobre a instituição escolar, cedeu lugar para a observação detida e detalhada dos elementos que compõem esta cena, aparentemente trivial, no entanto indispensável para a constatação de elementos decisivos para a pesquisa.

Neste trabalho de pesquisa realizada em uma escola municipal na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, propus investigar de que forma as técnicas de governo são utilizadas no cotidiano da escola, como afetam as relações entre alunos e demais atores e como produzem processos de subjetivação específicos, que além de moldar formas enrijecidas de estar na escola, também produzem descontinuidades e fissuras.

Partindo do método de pesquisa qualitativo e da descrição etnográfica, utilizando a observação participante e entrevistas individuais, adentro no cotidiano da escola e averiguo a disposição de técnicas de governamentalidade que foram criadas, associadas a disciplinarização, que produz tempos e espaços escolares esquadrihados, buscando a docilidade dos alunos que, muitas vezes, os subjugam e os excluem.

Não obstante esta situação, a partir de observações dos alunos percebo que existe também espaço para a produção de desejos potentes, de corpos que vibram, que estão dispostos aos encontros e produzem intensidades, passando ao lado do aparato disciplinar e propiciando desse modo, constantes desterritorializações e subseqüentes territorializações que possibilitam cartografar o plano da escola como um plano de imanências onde é possível deixar-se afetar e ser afetado. Os modos de subjetivação destas crianças na escola apontam que, apesar da disciplinarização, enquadramento e docilização requeridos pela instituição escolar, através de sua cultura, o que se vê no cotidiano se diferencia bastante do sonho e da promessa civilizadora da modernidade. Os alunos criam modos intersticiais de convivência alegre e potente que denotam simultaneamente a vontade de estar na escola, apontando para a importância da socialização, e a vontade de estar fora dela, para aprender conhecimentos práticos mais conectados com suas necessidades subjetivas e experienciais.

A referência a estes alunos é feita, em muitos casos, com pesar, culpa, tristeza. Se um aluno se diferencia dos demais, ou não há correspondência entre o que se espera dele e o resultado efetivo, ele é sempre encarado em termos de deficiência, projetado como falta, fracasso. O que se vê no cotidiano da escola, contrapondo a esta visão de falta é a alegria estampada no rosto dos alunos e não obstante a imagem construída, eles continuam brincando, divertindo-se e sendo crianças.

A Dissertação está organizada em quatro seções que estão interligadas entre si e que pretendem elucidar o objeto colocado, em suas várias dimensões. A primeira seção vai tratar do projeto moderno de educação que através da escolarização intencionou tornar as pessoas, sobretudo as crianças, menos rústicas, trazendo-lhes a civilização, a começar pelas repressões de seus instintos e técnicas de disciplinarização e de docilização de seus corpos. Além dessas estratégias, o projeto moderno contou com as técnicas de governo que coexistiram as estratégias de disciplinarização e, no entanto, possuíam uma linha de ação mais sutil e mais individualizante. Em seguida, explico a forma como esse projeto de modernização foi implantado no Brasil e quais os efeitos colaterais advindos de sua tentativa de “correção” da infância pobre. Ainda nesta seção, discorro sobre a infância em situação de risco e os discursos criados para lhe dar sustentabilidade e propor sua governamentalização.

A instituição é tratada, na segunda seção, como consequência do projeto civilizador moderno e traz como resultado o esquadramento dos seus espaços e a utilização do tempo para melhor disciplinarizar os alunos. Dessa forma, abordo o tema, contextualizando a escola pesquisada e conectando os aspectos observados na pesquisa com as estratégias da utilização do tempo, do espaço e as estratégias de exclusão, que servem como formas de enquadramento dos alunos.

Já a terceira seção trata da trajetória metodológica. Como, a partir da experiência de cartografar, adentro nos espaços escolares, nas relações cotidianas da escola e chego aos processos de subjetivação dos *alunos em situação de risco*, a partir de aspectos da cultura escolar. As técnicas utilizadas na pesquisa são explicitadas, bem como a trajetória percorrida até chegar à escolha dessas técnicas e o que cada uma delas representa dentro do estudo proposto.

Por fim, a quarta e última seção trata da subjetividade, sua definição e os processos de subjetivação dos alunos em situação de risco. Demonstro as linhas de vida que estes

alunos constroem na escola, possibilitando processos de territorialização, de desterritorialização e processos que se encontram entre esses últimos e que permitem, através da intensidade dos fluxos, modos de vida cheios de potência e que não necessariamente precisam passar por disciplinarizações e táticas de governamentalidades, já que estas impedem a passagem dos fluxos. Assim, concluo que *os alunos em situação de risco*, mesmo estando no contexto da escola, nem sempre compactuam com seus processos instituídos e são capazes de transitar em sua fronteira, conectando e subjetivando-se no mundo escolar, como também em seu entorno, na comunidade e na rua.

1 PROJETO EDUCACIONAL MODERNO, ESTRATÉGIAS DE GOVERNO E A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA DE RISCO

1.1 PROJETO EDUCACIONAL MODERNO

O projeto do sujeito educacional moderno teve como principal objetivo extinguir a pobreza e utilizar do conhecimento para trazer a “luz” e livrar as pessoas do obscurantismo. Para levar a cabo este projeto, a educação e as escolas foram pensadas como instituições capazes de proporcionar tal empreendimento. Tanto no ideário liberal como no projeto marxista está presente a ideia de emancipação da humanidade e o combate à pobreza e à ignorância através da educação. Com a educação formal dispensada nas escolas pensava-se que seria possível construir cidadãos esclarecidos e indivíduos donos de seu destino.

Durante o período de transição entre os séculos XIX e XX, as referências a respeito das crianças no Brasil eram que elas precisavam de cuidados e proteção do Estado. Falava-se, certamente, das crianças advindas das famílias empobrecidas. Esta concepção estava atrelada à representação que estava se formando sobre a pobreza no conturbado espaço urbano, ainda em processo de formação. Os pobres eram vistos pelas elites como símbolos de perigo e vícios, justificando, assim, o discurso moralista e saneador que fundamentava práticas em prol da civilização da nação. Para tanto, as crianças pobres foram priorizadas, uma vez que, através de sua educação e proteção, poder-se-ia pensar em uma nação próspera e civilizada.

Os pobres estavam associados à degradação moral, e as elites edificavam normas e sansões para corrigir o corpo social, a fim de alcançar o “saneamento moral”. Este discurso moralista e civilizador foi influenciado pelo iluminismo propagado na Europa no mesmo período. Médicos higienistas e juristas importavam ideologias advindas dos países europeus, no desejo de tornar o Brasil um país civilizado. Não consideravam, assim, as peculiaridades históricas no nosso país e seu complexo processo de colonização. (RIZZINI, 1997)

Em busca de um país civilizado e culto, os intelectuais brasileiros, na última década do século XIX, transpuseram as ideias europeias advindas do positivismo e as ideias das teorias evolucionistas e da eugenia, trazendo, destarte, perspectivas materialistas e objetivas. É crescente o interesse pelos fenômenos sociais, já que aumenta cada vez mais a população e a concentração desordenada nos centros urbanos. Surgem, assim, novos saberes para

explicar o homem e suas interações. Dessa forma, a coletividade passa a ser estudada à luz de novos campos do saber, como a antropologia, a sociologia e a psicologia

O trabalho intelectual empreendeu esforços para que, através da escola e do trabalho, a criança pobre obtivesse enquadramento necessário para não colocar em risco o projeto de modernização do país. A escola é vista como um lugar de passagem do rústico para o polido, da ignorância para a luz, enfim, do pré-moderno para o moderno, já que

a estetização da miséria com os recursos descritivos da ortodoxia econômica, está voltada para o ajuste humano às demandas do desenvolvimento, deixava nas bocas e nas palavras uma imagem da pobreza associada a uma rusticidade que todos queriam evitar: o pobre e a pobreza precisavam ser ‘reconfigurados’ para que o desenvolvimento não procurasse lugar mais ‘apropriado’ para acontecer. (FREITAS, 2005, p.12)

Na virada do século XIX para o XX, a elite brasileira determinou uma escala “fictícia” de valores, prescrevendo o que era considerado virtuoso e o que era imoral. Os filhos de boas famílias eram tidos como propensos a virtudes, enquanto que os filhos de famílias pobres tinham maior propensão aos vícios, sendo que os pobres representavam a maioria da população da época. Esta escala de valores, na verdade, foi construída pelos segmentos mais favorecidos economicamente e isso justificava os privilégios concedidos a alguns e as medidas corretivas destinadas a outros.

Tratando da questão valorativa, ao buscar construir a *Genealogia da Moral*, o filósofo alemão Friedrich Nietzsche – apesar de estar localizado em outro contexto e em outro momento histórico – afirma que foram os próprios homens distintos, poderosos, superiores, que julgaram “boas” as suas atitudes, que estabeleceriam oposição a tudo que fosse baixo, mesquinho e inferior. Estes homens achavam-se aptos a criar valores e apreciações que diferenciariam as classes sociais. “A consciência da superioridade e da distância, o sentimento geral, fundamental e constante de uma raça superior e dominadora, em oposição a uma raça inferior e baixa, determinou a origem da antítese entre ‘bom’ e ‘mau’.” (NIETZSCHE, 1991, p.3) Seguindo o raciocínio utilizado por este autor, podemos pensar que, de forma análoga, a elite brasileira começa a considerar seus costumes e hábitos como virtuosos, desvalorizando, conseqüentemente, as formas de vida das camadas populares.

De acordo com Himmelfarb (apud RIZZINI, 1997), dentro dessa divisão havia ainda uma outra subdivisão, já que os pobres eram também classificados entre dignos e viciosos.

Os dignos eram aqueles que trabalhavam, cujos filhos estavam na escola e tinham costumes religiosos; no entanto, eles poderiam tornar-se delinquentes se algo ruim acontecesse, a exemplo da perda do emprego, já que eram considerados biológica e socialmente suscetíveis aos vícios e às doenças. A educação saneadora, para estes, tinha caráter preventivo para que a ordem pública pudesse ser mantida. Para os filhos dessa subdivisão dos pobres, os dignos, recomendava-se a escola pública para que não ficassem na rua e se tornassem delinquentes.

Influenciados pelo nazismo e o fascismo europeus, que apregoavam a eugenia, os médicos higienistas que atuavam no Brasil preocupavam-se com a descendência dos pobres para não enfraquecer a raça brasileira e, para tanto, realizaram campanhas educativas para que fossem feitos exames pré-nupciais, a fim de evitar doenças como a sífilis e realizaram, também, programas higiênicos e programas de vacinação compulsórios. (RIZZINI, 1997)

A educação moralizadora dos pobres, no início do século XX, ainda no período de modernização do país, era um ponto de preocupação dos juristas, que tratavam de regularizar as normas condizentes com a moral para que o país se tornasse uma nação civilizada. Algumas das regulamentações feitas foram: a obrigatoriedade do ensino, a regularização do trabalho infantil, a regulamentação do ensino profissionalizante, a intervenção sobre o Pátrio Poder e a legislação penal. Estas medidas foram regularizadas a partir de vários projetos de lei que, posteriormente, embasaram o Código de Menores em 1927, a fim de serem mais incisivos no controle social, legitimando uma postura autoritária sob o disfarce de uma ação humanitária que beneficiaria a todos.

O projeto moderno na área de educação possui propósito civilizador, pretende estabelecer novas formas de comportamento, individualizando paulatinamente o sujeito e distanciando cada vez mais o homem da natureza, esta encarada como estado de selvageria e rusticidade. A educação, no entanto, tornar-se-á mais eficaz se a criança começa a ser modelada e controlada desde cedo. Mas quais seriam os moldes racionalmente propostos, de acordo com os quais se poderia pensar na produção em série de crianças educadas? Foi criada, para tanto, uma noção moderna de criança, com o auxílio de especialistas de diversas áreas – pedagógica, psicológica, médica, jurídica – e seguindo esta noção todas as crianças foram pensadas, sendo ricas ou pobres, rurais ou citadinas, e modos de educação específicos foram sugeridos para os segmentos infantis. Nesse sentido, a noção moderna de infância

que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais, e paulatinamente se fundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos

modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças. [...] estes esquemas de racionalidade – nada mais são do que sistemas de ideias que permitiram pensar diferentemente o que é ser criança e introduziram ao mesmo tempo, novos aparatos para seu controle e regulação. (BUJES, 2002, p.55)

A racionalidade moderna buscou, através da educação, o controle e a disciplina das crianças, já que seu projeto era de controlar os corpos para melhor funcionamento no trabalho, sobretudo nas indústrias. A racionalidade científica e a universalização da educação passam a ser objetivadas dentro deste empreendimento de cunho iluminista. Silva (1995, p.245) esclarece isso dizendo que

a educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as ideias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as ideias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. É a instituição moderna por excelência.

O projeto moderno, que aposta na razão e na ciência, crê que a escola poderá cumprir seus planos através da ideia de progresso e do esforço de cada indivíduo, e que viabiliza, através da liberdade individual, a mobilidade social, a equidade e é capaz de fabricar cidadãos livres e autônomos. Nos discursos dos professores e alguns gestores da escola pesquisada, aparece com frequência a ideia de que as crianças estão na escola para crescer e conseguir, sobretudo, uma boa inserção no mercado de trabalho. Assim, é comum adjetivá-los de fracassados, quando ainda no início da “carreira estudantil” eles não conseguem corresponder às expectativas que a comunidade escolar tem em relação a eles, quanto ao cumprimento dos planos do projeto moderno, ou seja, ser aplicado, bem-sucedido, comportado, determinado.

Existe uma *vontade de verdade* contribuindo para a formação de um discurso sobre a infância, assim, inúmeros saberes convergem – médico, jurídico, religioso – para a formação deste discurso e soma-se a isso um conjunto de práticas pedagógicas, a fim de reforçar a noção da institucionalização da criança através da escola, da família e de um aparato religioso. Para tanto, foi imprescindível certa uniformidade desta conceituação, a

fim de que essas narrativas cumprissem bem o papel de categorizar e regularizar a infância tanto na esfera pública quanto na privada.

A psicologia e a pedagogia também contribuíram na fabricação de uma essência da infância, encarando as crianças como sujeitos de medo, insegurança, com necessidades e anseios a serem satisfeitos, modos de agir e pensar específicos. Esses discursos criados para designar e configurar a infância foram ganhando uniformidade e contribuíram para a criação de regulações na esfera do Estado, das políticas sociais e principalmente para o projeto de educação infantil, como demonstra Bujes:

Também foi essencial para este processo a busca de uma certa uniformidade e coerência nesta conceptualização. Portanto, as ‘ficções’ e as narrativas sobre essa infância moderna tiveram, através de seus efeitos de categorização e normalização, uma função regulatória na ordem pública e privada. Elas também constituíram uma das condições de possibilidade para o estabelecimento de políticas sociais para a infância, entre elas, as da Educação Infantil institucionalizada. (BUJES, 2002, p. 56)

A instituição escolar, para Veiga-Neto (1996 apud BUJES, 2002), foi responsável por aglomerar e conceder autoridade ao discurso sobre a infância, civilização e sociedade, de forma que constituiu uma pedagogia que duraria muitos anos e teria força em larga escala e, de forma eficiente, contribuiu para a disseminação e aperfeiçoamento do poder disciplinar e a constituição do sujeito moderno. A escola como um projeto nacional define um estatuto da infância, cria espaços específicos para a educação, agrega um corpo de especialistas que pensam e discutem sobre a escolarização da infância e propicia elaborações de teorias e tecnologias específicas deste ramo, para legitimar-se como espaço incontestável de práticas educativas.

Ariès (1981), na *História Social da Criança e da Família*, fala do processo de escolarização como uma quarentena em que as crianças são separadas dos adultos, enclausuradas em locais longínquos, assim como os loucos e os pobres, para que sejam disciplinadas e adquiram conhecimento escolar. Elas deixam de ter um aprendizado proporcionado pela experiência direta e passam a receber informações indiretas. Elias (1994) aponta a ruptura drástica sofrida pelos adolescentes no processo de escolarização moderna, já que a escola poda as crianças e adolescentes de experiências práticas, favorecendo a imaturidade e desespero de muitos quando passam desse período de quarentena e são “jogados” ao mercado de trabalho. O jovem, diz Elias (1994, p.33):

[...] já não é colocado, quando criança, no degrau mais inferior da carreira funcional que está destinado a escalar, como nas sociedades mais simples. Não aprende diretamente, servindo a um mestre adulto de sua futura função, como fazia o pajem de um cavaleiro ou o aprendiz de um mestre artesão. Ele é inicialmente afastado da esfera dos adultos por um período longo e que ainda continua a crescer. Os jovens que se preparam para uma gama cada vez mais variada de funções já não são diretamente treinados para a vida adulta, mas o são indiretamente, em institutos, escolas, universidades especializados.

Mas a escola não é uma especificidade do período moderno, pois, segundo Ariès (1981), desde o século XV os homens adeptos da ordem buscavam difundir uma nova ideia de infância e de sua educação; afirmavam que as crianças não deveriam ser abandonadas a uma liberdade sem limites hierárquicos, deveriam ter disciplina maior e princípios mais estritos. Os mestres não deveriam ser amigos das crianças, deveriam formar-lhes os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir. O sistema disciplinar se tornaria cada vez mais rigoroso desde a nova organização dos colégios em que os mestres e diretores seriam depositários de uma autoridade e o sistema hierárquico seria implantado, através das séries, com mais vigor.

Ainda de acordo com o autor, o regime disciplinar dessa época era humilhante. Os alunos estavam submetidos a castigos físicos e havia delação entre eles. Os castigos eram atribuídos aos alunos, não levando em consideração suas condições sociais, assim, todas as crianças e jovens que estavam na escola recebiam punição. Esta antes direcionada apenas às crianças pequenas, e a partir do século XVI destinadas a todos os alunos, de todas as idades. Do mesmo modo, os adolescentes não se diferiam muito dos infantes e todos recebiam o mesmo tratamento direcionado à plebe. Aos poucos os castigos físicos e as práticas de emulação foram saindo da cena escolar e as crianças passam a não ser vistas mais como fracas. A partir do século XIX as crianças são preparadas para a vida adulta, pois a escola despertava-lhes então o sentimento de responsabilidade e de dignidade do adulto, mudando a orientação do sentimento da infância, mas a disciplina ainda continua a ser utilizada como principal recurso para educar as crianças e jovens e como principal característica das escolas modernas. Essa disciplina teve origem na educação religiosa, que mais do que instrumento de coerção, buscava o aperfeiçoamento moral e espiritual dos alunos, com isso as crianças passam a ser vigiadas permanentemente pelos educadores.

As concepções sobre autonomia, autoconsciência e autodeterminação, tão comumente utilizadas dentro do espaço escolar, contribuem para reforçar a concepção de

individualidade, de que o aluno, sozinho, pode alcançar tudo o que ele quer, bastando apenas ter esforço individual, colocando em xeque todas as configurações sociais que propiciam/influenciam *seu estar no mundo*.

Essa noção de individualidade, de acordo com Souza (2003), faz parte da *ideologia espontânea do capitalismo*, que ocorre em função da ideia do indivíduo pensar-se solto no mundo, sem contexto, como se tivesse a oportunidade de migrar ou deslocar-se de qualquer ambiente sempre que desejar. O sujeito passa a ser visto como descontextualizado, e ganha maior maleabilidade adaptativa, de forma que pode constituir-se de acordo com as demandas externas. No limiar da ideia de um indivíduo descontextualizado, as pessoas são pensadas estando no mundo sem um conjunto de valores que as orientem; sendo assim, não há possibilidade de articulação entre os valores, que porventura conduzem as opções feitas por elas no plano político, existencial, dentre outros. Dessa forma, as ideias, os valores desarticulados tornam-se práticas sociais e tendem a se naturalizar, à medida que seus elementos constitutivos são esquecidos. Quanto mais alheias aos nascedouros das ideias, mais propagadas são as práticas.

Um bom exemplo para refletir sobre esta situação é a naturalização da ideia de “aluno em situação de risco”. A forma como as crianças que estão nesta situação são tratadas passa a noção de que esta categoria sempre existiu e as práticas sociais executadas hoje, com um grande aparato institucional pensado para tratar dessa questão, sempre primando a perspectiva da racionalidade técnica, não discute as origens desse fenômeno de forma a aparentar que ele é autônomo, que ele está dado, desconsiderando que há uma situação social-econômica formada pela trama entre inúmeros fatores e eventos que ocorrem simultaneamente e desemboca na situação limite da criação cultural deste “novo” ente social: *o aluno em situação de risco*.

Desde o momento em que se ignora o processo que gerou a situação de exclusão, naturalizando-a, desde quando a sociedade e o Estado buscam intervir, com intuito de sanar esta disfunção social, direcionando-se apenas para as consequências deste processo, agem de forma superficial e utilizam aparatos da instrumentalização técnica, deixando assim, de lado as questões éticas e políticas que trazem a dimensão mais profunda e radical dessas questões.

Robert Castel (2007, p.32) ao tratar da naturalização dos processos de exclusão e dos paliativos que são criados para suprimi-los, afirma que

[...] parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico enquanto que o controle do processo exige um tratamento político.

A desapropriação dos indivíduos destes valores influencia no acirramento do processo de naturalização da vida cotidiana. A própria afirmação da vida cotidiana, para Souza (2003), faz parte da “topografia moral do ocidente”, uma vez que no mundo moderno as atividades práticas da família, bem como o trabalho são sobremaneira valorizados, como demonstração da utilidade e do racionalismo, enquanto há a negação da vida contemplativa, característica comum da Antiguidade Clássica.

Nos primórdios da filosofia clássica, Platão traz a concepção de que o desejo deve ser regido pela razão. Posteriormente, as ideias centrais deste filósofo são retomadas pela modernidade, sugerindo a diferença entre os que vivem e os que vivem e têm consciência disso através da razão. Nasce, então, uma hierarquia valorativa, uma vez que a supervalorização da esfera racional é fundamental para a “noção de reconhecimento como fonte da auto-estima socialmente compartilhada”. (SOUZA, 2003, p.27)

A modernidade trouxe consigo o endeusamento da esfera da razão; este fenômeno tem precedentes longínquos, desde o platonismo, entretanto recebe ênfase com o advento do período moderno. Nesta perspectiva, a razão é reconhecida como sendo superior aos sentidos. A calculabilidade, o raciocínio prospectivo, o trabalho produtivo passam a ser os novos fundamentos da autoestima e do reconhecimento social. O capitalismo utiliza-se da “ideologia espontânea” gerada a começar do silêncio cúmplice de sistemas autorregulados, escondendo-se atrás da noção largamente propagada de igualdade formal e da ideologia de talento meritocrático.

Assim, no contexto da escola pesquisada podemos notar o discurso racional, moderno, que está presente nas falas dos alunos, que reforça a idéia de que o objetivo pelo qual eles estão na escola é para que possam ser recompensados futuramente a partir do que estão sujeitos a aprender: ler, escrever e calcular. Sob esse prisma, temos um discurso análogo entre professores e alunos, sobretudo destes, quanto a sua permanência na instituição escolar. Não obstante este ser um espaço tão frequentemente questionado, a maioria dos alunos afirma que estão na escola e gostam dela, pois concebem que apenas por seu intermédio poderão obter uma condição melhor de vida e que se esforcem para que

possam aprender a ler e a escrever visando a um bom emprego, uma boa inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a melhoria de vida. Foi feita, durante a pesquisa, uma entrevista coletiva com dezesseis alunos, considerados em *situação de risco*, e dentre as perguntas realizadas uma referia-se ao motivo dos alunos para frequentar a escola. Diante da pergunta “Por que você vem para a escola?”, encontramos as seguintes respostas que ilustram a impregnação do discurso racional/moderno:

Para estudar, aprender a ler e a escrever

Aprender muitas coisas, fazer tarefa, ler

Estudar, aprender a ler

Ler, estudar e escrever

Fazer contas

Estudar para ter uma profissão

A criança moderna não se constitui num modelo de criança universal e atemporal, ela é fruto das condições sociohistóricas e culturais nas quais estão inseridas; sendo assim, pode ser compreendida como resultado de um conjunto de elementos discursivos, que são criados a seu respeito e esforçam-se para se tornar ‘verdades’. Há pelo menos duas verdades propaladas sobre a infância; a de “criança raciocinante” e a de criança inocente. Esta primeira verdade veicula a ideia, muito presente nos dias atuais, de que a criança está no lugar de quem sempre deve aprender, ou seja:

Colocam o sujeito infantil primordialmente na posição de aprendiz, com uma tendência natural à curiosidade, à investigação, à experimentação, com uma progressão em suas capacidades de raciocínio que se dá de uma forma quase ‘espontânea’, ficando suposto que quanto menos interferência, melhor. (BUJES, 2002, p.71)

A segunda verdade: a ideia da criança inocente, de acordo com Ariès (1981), traz em seu bojo uma implícita contradição, já que incita simultaneamente atitudes protecionistas e o estímulo ao uso da razão para o fortalecimento do caráter. Sendo assim, para preservar a criança é necessário torná-la mais velha e madura.

A luta pela proteção do sujeito infantil pode parecer natural, e atualmente temos políticas públicas subsidiadas por esta ideia, no entanto, “o modo de levá-la a efeito depende de condições materiais particulares, de preocupações ideológicas e de lutas por poder social e político.” (BUJES, 2002, p.71) A naturalização e proliferação desse discurso (da infância

racional e inocente) têm despotencializado algumas práticas educativas, na medida em que, de forma unânime, os professores acusam as mães/pais dos alunos por não estarem exercendo seu papel de cuidadores, contribuindo, portanto, para enfraquecer ainda mais a insólita relação família-escola e afastar cada vez mais estas mães/pais do processo de educação formal dos filhos. Durante as entrevistas com as professoras e os gestores é possível identificar algumas falas que denotam essa relação:

[...] os pais desses meninos, assim... eles também perderam o limite. Não dão limite a esses meninos não, perderam o fio da meada, não sabe mais por onde criar, nem o que fazer. Tem um que chega 'Ah professora não posso fazer mais nada não, vê o que é que cê faz'. Olhe só, desiste fácil dos filhos, né. Tá difícil. (Salomé³ – Professora)

Onde suas mães dão a eles total liberdade, né, não vê com quem sai, não vê pra onde vai, não sabe o quê que tá fazendo. (Laís – Gestora)

A partir do núcleo familiar que eles têm. Muitos deles são criados por suas avós, que criam mais não sei quantos netos de outros filhos e as mães e os pais estão pelo mundo, né, viajam, vão morar fora ou estão com outros parceiros, criando outras famílias, é muito comum aqui. (Laís – Gestora)

Há uma constituição da subjetividade do aluno por parte das instituições e também através forma como os próprios alunos se subjetivam no dia a dia. O que se espera dele é uma racionalidade e o que se espera da escola é que o torne racional.

1.2 PROJETO DE MODERNIZAÇÃO BRASILEIRO

As discussões sobre a universalização da educação não se tornaram realidade de fato, ainda é grande o número de crianças encontradas fora da escola. As reformas educacionais que aconteceram no Brasil no início do século XX não aumentaram as oportunidades de educação escolar para as classes populares. Para Patto (1999), os intelectuais, nesta época, pensavam a sociedade brasileira, marcadamente latifundiária e escravocrata, de acordo com os ideais liberais europeus. Dessa forma, o ideário liberal não passava de retórica e estava alheio à realidade do Brasil, já que “quando da proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta.” (PATTO, 1999, p.79)

³ Os nomes utilizados neste trabalho são nomes fictícios.

A arena política existente na primeira fase da República, composta por uma elite letrada, vivia uma forte contradição: pretendia educar as massas e ao mesmo tempo manter seus privilégios. Portanto, o objetivo não era que a população tivesse acesso a seus direitos, mas continuar exercendo o controle e moldar a massa populacional sob os novos princípios da produção industrial capitalista. A educação, de acordo com Rizzini (1997), era vista como meio de conter a ociosidade e a criminalidade e não como instrumento para diminuir a desigualdade.

Ao mesmo tempo em que o governo brasileiro compromete-se em ampliar a educação para todas as classes sociais, em tornar a educação pública, gratuita e universal, a realidade demonstra o aumento do número de crianças e adolescentes fora da escola e muitos passam a morar na rua. Por outro lado, cresce o número de instituições, organizações e movimentos em prol da criança e do adolescente que reforçam esta situação de rua e em certa medida “naturaliza” a presença destes fora da escola, pois são formulados de forma desconectada com a instituição escolar.

Nos anos de 1920 se esboçam algumas políticas sociais de proteção aos menores abandonados e delinquentes. O Código de Menores de 1927, Decreto 17.943, serviu para nortear o atendimento da infância abandonada e constituiu-se na principal resposta estatal, que pretendia evitar o comportamento delinquencial através de internação e tratamentos corretivos. (PASSETTI, 2000)

Em seguida, durante o governo militar foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM) com o objetivo de educar e integrar socialmente o “menor”. Esta política limitou-se a criação da Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), instituições de caráter assistencialista, corretivo e repressor. (PASSETTI, 2000; ABREU, 2002) Em 1979 foi criado o Segundo Código de Menores, Decreto 6.697, com o intuito de atualizar a PNBM; desde então, a questão do menor passa a ser tratada pela Doutrina da Segurança Nacional, cuja formulação teórica foi construída pela Escola Superior de Guerra, instituição que norteava as ações do governo militar.

Com o final do Regime Militar, na transição entre os anos 1970 e 1980, eclodiram inúmeras mobilizações sociais, que reivindicavam, dentre outras coisas, a garantia dos direitos da criança e do adolescente. A síntese desse momento foi a elaboração da Constituição Federal, que atendeu algumas reivindicações desses movimentos e propiciou maior discussão e posterior aprovação da lei considerada como uma das mais avançadas do

mundo tratando-se da Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes: a Lei N° 8.069/90, que formaliza a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este Estatuto propiciou a nova concepção da criança enquanto Sujeito de Direito e, a partir de então, em todo o Brasil passam a ser discutidas políticas públicas que pudessem garantir efetivamente esses direitos às crianças e adolescentes, sobretudo aquelas que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social.

À medida que cresce o número de programas, projetos e políticas direcionadas a crianças e adolescentes em situação de risco, tornam-se mais escassas as discussões sobre a necessidade de conectá-los à escola. Partindo da constatação de que a infância vulnerável demanda uma educação mais contextualizada e mais condizente com sua realidade social e com seu cotidiano, várias formas de educação foram (re)pensadas e estas, de certa forma, suprimem a presença da escola em seus projetos; por esta razão esses jovens estão inseridos em vários campos de sociabilidade e estes, raras vezes, são pensados de forma complementar. Eles possuem interesses específicos em relação à sociabilidade destas crianças e adolescentes e comumente entram em oposição uns com os outros. Para Lucchini (2003, p. 60),

Cada um dos campos (família, programa de assistência, escola, rua) é por si só conflitante. A criança se vale, aliás, dessa dupla tensão (conflito interno e falta de complementaridade entre os campos) para justificar seus abandonos periódicos dos diferentes campos.

Existe uma “trama institucional” formada por organizações jurídicas, casas de acolhimento, instituições de educação não-formal que direcionam seus trabalhos aos jovens em situação de risco e que, segundo Gregori (2000), fomentam rivalidades por recursos e prestígios, atuam de forma isolada, sendo comum entre elas a falta de comunicação, troca de informações e ausência de um projeto de futuro mais contundente para estas crianças e adolescentes.

Muitos deles, que se encontram em situação de risco não frequentam a escola, no entanto, estão sendo acolhidos por alguma instituição que tem como objetivo inseri-los socialmente. Pode-se, desta forma, questionar qual seria então o papel dessas instituições em relação à escola, pois, ao que parece, elas atuam de forma excludente, como assinala Arpini (2003, p.162):

É importante acrescentar que a vida escolar desses adolescentes é cheia de interrupções, trocas e transferências, o que também é causa de desânimo e desmotivação. Essas interrupções [...] estão relacionadas à instabilidade

em que vivem, pois, quando deixam a casa dos pais para viverem em uma instituição, muitas vezes a escola que estavam frequentando fica muito distante da nova residência e eles são transferidos para uma outra, mais próxima.

Neste campo de rivalidades, a escola, muitas vezes, é colocada em segundo plano ou sequer aparece. Essas instituições, de certa forma, negligenciam a educação formal e para as crianças que ficam circulando entre elas, poucas vezes sobra tempo para frequentar a instituição escolar, sendo que, esta condição contribui para a situação de vulnerabilidade dos alunos e muitas vezes, até estimula que deixem de frequentar a escola, indo, em alguns casos, para a rua.

Além das inúmeras tentativas de disciplinarização dos alunos já vistas nos itens anteriores, no tópico seguinte falarei da forma como esse aluno é capturado pelo poder, dos discursos de verdade construídos sobre ele e como operam as técnicas que se ocupam em criar estratégias para sua governamentalização.

1.3 TECNOLOGIAS DE GOVERNO

1.3.1 Governamentalidade

A disciplinarização recorrente nos ambientes escolares não deixa de existir com a eminência das táticas de governo, assim como a soberania. Elas passam a coexistir, pois para gerir a população é necessário o fundamento da soberania, bem como o desenvolvimento da disciplina “trata-se de um triângulo: soberania – disciplina – gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais.” (FOUCAULT, 2001, p.291)

Uma das características da modernidade é a organização do sistema mundial em Estado-nação, o que faz pensar que os sujeitos devem ser organizados como pertencentes a um território e, para tanto, é necessário cuidar do coletivo de forma mais totalizadora, bem como tratar as pessoas de forma mais individualizadora. Nesse sentido vão ser pensadas táticas para que as pessoas possam ser governadas em suas ações mais individualizadas.

Foucault, em sua obra *Microfísica do Poder*, refere-se a duas formas de governar apontadas por La Perrière. A primeira delas é o governo da soberania; cita como exemplo *O Príncipe* de Maquiavel, cujo objetivo é proteger seu território, governa através das leis e não

tem contato com os principados que serão governados, é exterior a eles. Em seguida, fala de outro tipo de governo: “O governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar.” (FOUCAULT, 2001, p.284) Percebe-se, portanto, que aqui o foco não está mais no território e sim nas coisas, nas relações, nos sujeitos envolvidos.

Atender a cada uma das coisas significa uma pluralidade de objetivos específicos e para se atingir essas finalidades diversas é necessária uma disposição, uma configuração das coisas de forma a favorecer que estes objetivos sejam alcançados e que as leis sejam pouco enfatizadas em relação às táticas, a menos que elas possam ser também utilizadas como táticas. A governamentalidade abarca uma série de elementos como instituições, procedimentos, cálculos. Para que se alcance seu objetivo é preciso que exista arranjos técnicos, uma conjunção de forças legais e financeiras e a utilização de instrumentos (pesquisa, treinamentos) para que se governe não apenas as decisões como também as ações individuais.

Para La Perrière (apud FOUCAULT, 2001), o bom governante deve ter paciência – deve governar sem utilizar da força – e usar como armas a sabedoria e a diligência, sendo a primeira entendida como o conhecimento dos objetivos que deve atingir e como fazer para atingi-los e a segunda como uma forma de governar que transpareça que o governo está a serviço dos governados.

A população passa a ser o alvo final do governo, sua melhoria, aumento da riqueza e saúde. Para tal finalidade, o governo usará instrumentos diretos, como campanhas e indiretos, para alcançar determinados fins, configurando-se, portanto, a população, como sujeitos de necessidades e objetos acionados pelo governo, “como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça.” (FOUCAULT, 2001, p.289)

Nas estruturas governamentalizadas são estabelecidas relações de poder que utilizam táticas multiformes e uma variedade de especialistas que geram políticas sociais, econômicas, culturais que produzirão problemas sociais para os quais as ações governamentalizadas são dirigidas, no intuito de regular e controlar seus alvos. Assim, de acordo com Bujes (2002, p. 79):

Para atingir a perfeição e bem governar é preciso dispor de meios, prever táticas, pôr em ação as estratégias que nos levem à consecução de certos fins. O que deve ser ressaltado é que o conjunto de práticas, de rotinas e de rituais institucionais, quando orientados por alguns princípios ou metas e balizado por um processo de reflexão torna tais atividades governamentais.

1.3.2 Comportamentos de autodisciplinamento

As técnicas de governamentalidade, no âmbito escolar, produzem microtecnologias visando, assim, à produção de subjetividades dos alunos. Foucault (2001) buscou analisar os sujeitos no interior das instituições através dos mecanismos utilizados para o seu confinamento, práticas disciplinares, tecnologias do eu e alguns comportamentos de autodisciplinamento produzidos de acordo com regras e práticas particulares, de forma que os sujeitos se controlem e mantenham os outros também sob controle.

Os comportamentos de autodisciplinamento é trivial no contexto escolar, em que a começar pelos alunos que se observam, se denunciam, se controlam. Um exemplo curioso da pesquisa, que denota esses comportamentos de delação, foi durante a entrevista da aluna Noemi, que quando perguntada sobre o que mais gostava de fazer na escola, respondeu “separar brigas, tia”. Por não ser uma aluna considerada com “mau comportamento”, as professoras e gestoras entrevistadas só lembraram-se dela em função de suas recorrentes atitudes de delatar os colegas.

Para constituir-se enquanto sujeito, este mesmo indivíduo exerce relações de poder sobre si e sobre os outros, bem como as instituições, por sua vez, exercem poder sobre si e sobre os sujeitos que estão ligados a ela. Estes poderes, no entanto, podem aparecer como capilares e moleculares, e vale destacar que

[...] este poder é relacional, capilar, disseminado por toda a estrutura social. Também quero chamar a atenção para o fato de que o exercício do poder se estabelece porque envolve indivíduos, comunidades, instituições, Estados que se encontram em relações assimétricas, com posições diferenciadas de poder. (BUJES, 2002, p. 83)

A governamentalidade está associada ao processo de constituição do sujeito, sendo que este processo “envolve relações do sujeito consigo mesmo, relações privadas interpessoais ou com algum mentor profissional ou relações com/entre instituições/comunidades (...)” (BUJES, 2002, p.82). Nesta pesquisa, a investigação dos

processos de constituição da subjetividade de alguns *alunos em situação de risco* se circunscreve as relações que estabelecem com seus mentores, especificamente as professoras e direção da escola e com a própria instituição, a partir da análise de alguns aspectos da cultura escolar. Intento investigar também alguns dos vínculos de poder que estão presentes – e nem sempre explícitos – no cotidiano escolar, considerando que

o próprio sujeito autônomo é resultado não de uma operação de desvinculação em relação ao poder, mas de uma ocultação do vínculo de sua auto-regulação com o poder. O sujeito autônomo não é mais livre e sim mais governável, na medida em que autogovernado. (SILVA, 1995, p. 249)

1.3.3 Governamentalidade e educação

Para Foucault (2001), a arte do governo (ou a governamentalidade) atinge a todas as pessoas, não sendo elas realizadoras de projetos autônomos como se faz crer. A forma como o “eu” é construído por outras pessoas e por “discursos oficiais”, é o que Foucault chama de “poder/saber”. Estes discursos são apossados pelas pessoas e elas passam a entendê-lo como verdade.

A aplicação dessas técnicas em si mesmo Foucault chama de tecnologias de dominação e tecnologias do eu. Assim, o que temos nas falas dos alunos entrevistados transparece a forma como incorporam esse discurso oficial e passam a construir verdade sobre si. Eles afirmam que o lugar que mais gostam na escola é a sala de aula e que gostam muito de vir para escola para aprender a ler, a escrever, a fazer contas. Não que estas afirmações sejam falsas, o que foi possível observar em suas práticas, no entanto, diverge um pouco destas afirmações, pois durante as observações percebo que os alunos ficam ansiosos para chegar a hora do recreio, sendo que minutos antes do horário marcado já começam a dispersar e alguns até a fazer algazarra na sala. Quando a campainha toca, eles nem esperam pela ordem da professora, todos vão correndo para o pátio, gritando, como se estivessem conquistando, naquele momento, sua liberdade. Quando não há aula, ou quando ficam apenas meio período na escola é também um motivo de alegria, para muitos é um momento de diversão, pois poderão brincar um pouco mais antes de chegar em casa.

As falas dos alunos entrevistados, tanto no coletivo quanto individualmente, trazem uma constatação dos discursos oficiais que são produzidos de forma sub-reptícia e que são

incorporados por estes alunos para dizer verdades e desejos que afirmam ser deles. Marshall nos chama a atenção de que isso gera uma preocupação:

A preocupação é, então, com o poder/saber subjacente ou com o(s) conjunto(s) de condições que permitem e legitimam certas asserções particulares de verdade, por exemplo, a noção de que para funcionar na sociedade moderna, isto é, ser governável, uma pessoa deve ser alfabetizada [...]. Essa proposição geral, claramente, carrega consigo conotações de poder. (MARSHALL, 1994, p.24)

Existe um construto, bastante difundido em nossa sociedade, de que para funcionar dentro dela, faz-se necessário ser alfabetizado e, desde o período considerado como pós-industrial – em que o conhecimento passa ser a força motriz e ganha relevância socioeconômica – a hierarquia entre os indivíduos é estabelecida pelo esforço individual, com a incorporação do saber e do conhecimento; então, a alfabetização tornou-se um imperativo, pois as pessoas que não sabem ler ou escrever acabam por ficar excluídas de um mundo tecnológico que a cada dia que passa se alastra com maior rapidez. Esses aparatos tecnológicos trazem também um novo processo de subjetivação, a partir do qual as pessoas passarão a ser governáveis; portanto, optar por ser analfabeto não é mais uma questão individual, mas um problema de governo, vez que as novas formas de disciplinarização e operacionalização serão pensadas pelo pressuposto de que a maioria da população pode contribuir para que, através da racionalidade, as pessoas se autocontrolem, se autogovernem.

Essa ideia justifica a inquietação de muitas docentes que se desesperam ao deparar-se com alunos que não conseguem, por inúmeras razões, aprender o conteúdo apresentado por elas nas salas de aula. Elas tendem a achar que a “falha” está diretamente relacionada ao método ou a forma com que o aluno foi alfabetizado, culpabilizando-se pela derrota e, depois de esgotarem suas possibilidades pedagógicas, passam a tratar o fenômeno como incompreensível, como podemos notar na fala dessa professora:

Ah! Jonas! Jonas, eu não sei qual é o problema dele não, a família toda. Tem ele, a irmã, Débora, foi minha aluna também. Eu não posso explicar não. A família dele é tão organizada, direita, vem sempre aqui, procura sempre acompanhar, mas eu não entendo não. Ali, minha fia, sério mesmo, não entendo não. A menina é do mesmo jeito, a irmã é do mesmo jeito, mas não aprende, por mais que você esforce, o que aprende hoje, amanhã você pergunta, não sabe mais nada. Eu até encaminhei pro Setor psicopedagógico, mas nunca me disseram mais nada. E Jonas tá do mesmo jeito, se ele avançou este ano foi pouquíssimo. (Salomé – professora)

A construção e o cuidado do próprio “eu”, para Foucault, passaram a significar um ajustamento ao que é demandado exteriormente, já que é construído um conjunto de verdades sobre determinados sujeitos e seu papel seria de incorporar, aprender, memorizar e colocar em prática essas verdades e, portanto, ganhar factibilidade externa, reconhecida pelos modos de ser e modos de agir. Pode-se pensar, então, que o “eu” não é livre, mas construído com o objetivo de ser controlado politicamente. Os indivíduos são submetidos a todo instante a exames e provas, através das quais serão classificados e objetificados, sendo criadas nesse momento tecnologias de dominação. Este processo, no entanto, não ocorre apenas externamente, pois os indivíduos também constroem ‘eus’ a partir da crença nestes objetivos e classificações. A educação liberal pretende produzir “eus” autônomos, mas a própria pretensão desautoriza o sujeito. (MARSHALL, 1994)

Esta atividade requer relações privadas com o “eu”, o “eu” e os mentores profissionais e o “eu” e a comunidade e instituições. A governamentalidade deve propiciar uma forma de governo para cada um e para todos, a fim de individualizar e normalizar. As microfísicas do poder, para Foucault (2001), através da tecnologia de dominação conseguem normalizar e individualizar as pessoas simultaneamente, sendo que elas encorajam este processo através da construção dos “eus”, a partir da tecnologia do eu.

No processo educacional é comum, na prática dos docentes, a reprodução do saber/poder, ou seja, as “verdades universais”. Eles querem fazer crer – e acreditam muitas vezes também – que o papel do estudante na escola é apenas o de aprender a ler e a escrever as coisas que lhe são ensinadas, a fim de que possa subir degraus cada vez mais altos em sua vida, sobretudo a profissional. Na pesquisa, durante a entrevista coletiva, diante da pergunta “O que você vem fazer na escola?” um dos alunos entrevistados responde: “eu venho aprender a fazer o que a professora manda”. Esta fala é emblemática por demonstrar que em algumas instituições educacionais, nas práticas de ensino e aprendizagem, desenvolvem-se relações de poder que muitas vezes são subjugadoras.

Entretanto, para a sociedade contemporânea, Foucault (2001) chama atenção para um outro tipo de exercício de poder, que atua de forma contínua e eficaz, o autocontrole, que atua não excluindo o funcionamento disciplinar, mas coexistindo com as disciplinas. Este outro poder não possui o tempo e o espaço como obstáculo, já que ele é sub-reptício, não é visto, está ao mesmo tempo em todos os lugares e em nenhum deles, são modelos fluidos de dominação através do autocontrole, da autovigilância.

O processo de racionalização da educação na modernidade preza por processos disciplinares e técnicas de governo, visando à civilização, e para tanto utiliza o saber racional, organizado e formal, impossibilitando o desvelamento dos saberes trazidos pelos alunos e aprendidos em suas convivências cotidianas e em suas práticas rotineiras, tanto na família como nos demais grupos sociais a que pertence. O conhecimento trazido pelo aluno é deveras arraigado, o que impossibilita que o aluno, sobretudo os alunos que vivem em classes mais desfavorecidas economicamente, desconsidere todo o saber da comunidade em que vive e incorpore o saber formal proclamado pela escola, uma vez que a própria incorporação desses saberes pode excluí-lo do grupo a que pertence.

1.4 RECUSANDO O SABER DO ALUNO

Geralmente, no processo de escolarização, não é considerado o que o aluno traz de suas experiências acumuladas – o que poderia funcionar como um ritual de troca – em muitos casos a escola preza por conteúdos formais, apostando em seu caráter redentor e estimulando um processo de aculturação do aluno, sobretudo o aluno pobre. A utilização da precariedade material e da rusticidade para a construção do “outro”, de acordo com Freitas (2005), não demonstra uma estrutura material, mas sim uma realidade que se quer denunciar. À medida que se criam discursos de desqualificação da experiência do outro – considerando-os como atrasados, rústicos, não-desenvolvidos – constituem-se condições para a criação de “um campo de autoridade sobre a pessoa, descrita como não-pessoa e sobre seu lugar, descrito como não-lugar.” (FREITAS, 2005, p. 22)

A expansão/democratização da escola pública foi pensada como antídoto para a situação arcaica em que vivia o Brasil, através dela pretendia-se acelerar o tempo e compensar a situação pré-moderna, da estagnação no período da obscuridade. Em alguns momentos houve a valorização do homem rústico, do analfabeto, sobretudo através do seu reconhecimento quanto à habilidade com as leis da natureza:

Essa espécie de rústico alfabeto, unicamente acessível a indivíduos educados na existência andeja do sertanista, requer qualidades pessoais que dificilmente se improvisam. [A cultura local] não representa uma herança desprezível e que deva ser dissipada ou oculta, não é um traço negativo e que cumpre superar; constitui, ao contrário, elemento fecundo e positivo, capaz de estabelecer poderosos vínculos entre invasor e a nova terra. (HOLANDA, 1994 apud FREITAS, 2005, p.27)

Podemos fazer uma analogia com os alunos que estão em situação de risco, que possuem vivência rica, muitos deles já têm vivência na rua, muitas experiências e estas diferem sobremaneira do que veem na escola, sendo que este conteúdo poderia ser um mote para o *aprendizado significativo*⁴ destes alunos, como é apontado no livro *Na vida dez na escola zero*, que mostra os significantes aprendizados das crianças que vivem em situação de rua, em relação ao conhecimento adquirido em uma disciplina bastante rechaçada pelos alunos na escola, a matemática.

A defesa do projeto republicano, através da defesa das suas instituições, dentre elas a escola, propagava estratégias de eliminação da rusticidade, entendida como resquício pré-moderno que deveria rapidamente ser superado:

O som do sinete da escola foi ouvido nos dois lugares como se fosse o ‘dobre de finados’ dos saberes da rua. O papel da escola, não poucas vezes, foi evocado com a retórica da ciência. A evocação da ciência constantemente pareceu ser a apresentação da farmacopéia com a qual se projetava na instituição o poder de atuar como antídoto aos nossos ‘males de origem’ [...]. (FREITAS, 2005, p.29)

Presume-se que as crianças pobres, cujo imperativo de trabalho ocorre por necessidade de sobrevivência, precise de um ensino mais conectado com sua realidade. A instituição escolar, da forma que se apresenta atualmente, parece não interessar aos *alunos em situação de risco*. Uma das questões que melhor retrata esta afirmação é a escolha dos conteúdos que são valorizados nestas instituições, já que esta segue um padrão normativo que apresenta-se como desinteressante para as crianças que possuem uma cultura diferenciada da cultura considerada *padrão*. A escola é um lugar de intercâmbios entre várias culturas, mas geralmente não há instrumentos técnicos para explicitá-los.

Existe, de certa forma, dentro da escola a negação de outros saberes que concorrem com o saber que foi estipulado como padrão. A este respeito, De Certeau (1995), embora se refira a outro período, décadas atrás, e a um outro contexto, a educação na França; fala sobre a predominância do francês padrão ensinado nas escolas francesas:

A salvaguarda da ‘pureza’ prevalece sobre a preocupação com o intercâmbio. A educação que impõe um francês padrão coloca um

⁴ Aprendizagem significativa é a aquisição de materiais, com sentido que possam estabelecer uma relação lógica e não-arbitrária com os conteúdos já possuídos pelo indivíduo que tem interesse nesta apropriação. Esta aprendizagem aloja-se na memória semântica e cria redes significativas de conteúdos. (PÉREZ GÓMEZ, 2001)

obstáculo à iniciação cultural às diferenças entre falantes do francês. Ela simultaneamente desenvolveu, acredito, uma alergia à diversidade interna entre eles e uma indiferença com relação às línguas estrangeiras. (DE CERTEAU, 1995, p.129)

Se a escola não permite que a cultura dessas crianças seja valorizada, seja integrada ao conhecimento normativo para dar origem a outros tipos de conhecimento, então, o que fazer com as demandas trazidas por essas crianças e adolescentes que refletem o universo cultural em que eles estão inseridos fora da escola?

Durante muito tempo a escola foi tida como centralizadora do poder cultural e atualmente sua posição tem se deslocado, em função, sobretudo, da rápida transmissão do conhecimento ocasionada pela recente era da tecnologia da informação. De acordo com De Certeau,

[...] no passado, representante do Estado pedagogo, ela [a escola] tinha como contrapartida e adversária a família, que exercia o papel de um controle. Todas as noites, a volta das crianças para casa permitia um reajustamento familiar com relação à cultura ensinada na escola. (DE CERTEAU, 1995, p. 138)

Hoje parece ser o inverso. A partir da invasão das imagens televisivas, bem como dos demais meios de comunicação, seja em casa ou no ambiente da rua (este, completamente ocupado pelas propagandas publicitárias) a escola perde o *status* de centralizadora do conhecimento e torna-se um “núcleo crítico” em que seus participantes elaboram e problematizam as informações advindas de outros lugares.

Estudar a escola na perspectiva da diversidade e alteridade torna-se uma tarefa complexa, na medida em que observamos que esta instituição possui um caráter de homogeneização cultural, como também intelectual. Podemos observar este segundo aspecto através da padronização de conhecimentos formais que considera os conhecimentos e experiências tradicionais como residuais, não se encaixando no projeto de emancipação moderno. Estes resíduos aparecem, em alguns casos, nos ambientes informais da escola a exemplo das brincadeiras que as crianças trazem e compartilham, que são herdadas do seu ambiente cultural e são trazidas para a escola. Geralmente a valorização dessa cultura acontece formalmente de maneira “estilizada”, como atrativos de comemorações folclóricas, sendo considerada fragmento da rusticidade que permeava o passado e que deve ser superada. (FREITAS, 2005)

A ampliação do acesso da maioria das crianças brasileiras à escola, portanto, ainda é insuficiente e requer a garantia da permanência destas na instituição escolar. Há uma expansão do número de instituições que investem na educação não-formal e o conteúdo, a didática e a organização escolar parecem não estar correlacionado com o modo de vida e o cotidiano dessas crianças. “Desta maneira, para esse segmento infantil que espera da escola uma instrução mais instrumental nas suas estratégias de sobrevivência, o conteúdo da escola parece ser descontínuo e desconexo comparado com suas necessidades.” (SANTOS, 1996 apud ARPINI, 2003)

Quando elas têm oportunidade de frequentar a escola, geralmente chegam com o conhecimento muito mais próximo do que foi apreendido na rua e na família que o transmitido nessa instituição, o que faz com que elas muitas vezes se sintam inferiorizadas e o contexto escolar se torne cada vez mais culturalmente descontextualizado. Pérez Gómez (2001, p. 263) considera que:

Quanto maior for a obsessão por impor um estilo academicista às aprendizagens infantis, maiores serão a distância e a deserção daqueles que não encontram em seu contexto familiar e próximo nenhum apoio, nem estímulo para isso. Pelo contrário, aproximar a escola à realidade vivida individualmente pelo aluno supõe facilitar o difícil trânsito para a cultura intelectual dos que, em seu meio cotidiano, se movem no mundo de relações locais, concretas, simples, empíricas. Não podemos esquecer que os grupos sociais mais desfavorecidos provavelmente só na escola podem encontrar o espaço para viver a riqueza da cultura intelectual e dela desfrutar.

Bourdieu, ao abordar o tema da reprodução cultural e da reprodução social, afirma que a hierarquia escolar está diretamente associada à hierarquia social, o que contribui para a manutenção e legitimação da “ordem social”. Assim, as crianças que teriam mais acesso ao capital cultural, teriam também condições de frequentar melhores escolas, reforçando a violência simbólica às que, além do capital cultural, estão ainda privadas do capital econômico. Sendo assim, a busca incessante pelo conhecimento e títulos escolares serve para legitimar o poder e o privilégio que uma classe impõe sobre a outra de forma cada vez mais contundente. A esse respeito, o autor nos lembra que

as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como por exemplo a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes

ou frações de classes desprovidas de capital cultural. (BOURDIEU, 2005, p.310)

O tema da diversidade cultural, apesar de estar mais visível nos dias atuais, ligados, sobretudo aos problemas sociais, nas salas de aulas, no cotidiano, é dificilmente colocado em pauta como refere Freitas (2005, p. 30):

O tema da diversidade cultural ganha mais atenção quando imediatamente se associa aos problemas das discriminações raciais, religiosas, sociais, etc. A diversidade *per se* é, no mais das vezes, um tema cada vez mais proclamado, mas pouco instalado, de fato, nas práticas de organização dos trabalhos escolares.

Em uma das salas observadas na pesquisa, onde todos os alunos eram procedentes de salas diversas, e carregavam a avaliação de possuírem “dificuldades de aprendizagem”, havia um grande potencial para ser trabalhada a questão da diversidade. Os estudantes trocavam muitas ofensas, não se aceitavam e muitos tinham vergonha da situação – social e econômica – em que viviam. Na ocasião da entrevista, a professora esclareceu que a incomodava muito os palavrões que os alunos falavam e que ela não se importava se eles se ofendessem desmerecendo as características dos outros, desde que não falassem palavras imorais. Este exemplo denota, de forma clara, que a moral passa a ser valorizada e a diversidade cultural não entra como componente de discussão no cotidiano da sala de aula.

A escola, por estar pautada em um projeto iluminista, permanece a fim de corresponder às expectativas dos padrões e valores instituídos pela cultura moderna, portanto, com a queda e deteriorização contínua dos valores que definem a modernidade, deve-se analisar o valor social e a deteriorização da escola, sua ferramenta mais apreciada.

Um dos aspectos que pode ser considerado como importante fator para a deteriorização da escola são os conteúdos transmitidos atualmente. O que é estudado na escola, então, são conhecimentos que, de fato, interessam aos alunos? Michel De Certeau (1995) chama atenção para um fenômeno, denominado por ele de “mito da unidade original”, que corresponde ao conhecimento padrão transmitido na escola e que supostamente é legitimado por toda a comunidade acadêmica; no entanto, os conteúdos vistos nos espaços escolares, com o objetivo de reforçar o conhecimento padrão, excluem os demais conhecimentos trazidos pelos atores que compõem o cotidiano da instituição escolar, sobretudo dos alunos, considerando-os “bastardos, sem posição social e sem legalidade científica.” (DE CERTEAU, 1995, p.124)

Estes conteúdos apenas serão absorvidos se vierem incutidos de uma perspectiva de utilização prática no cotidiano das pessoas. Tratando-se de *alunos em situação de risco* temos uma peculiaridade, já que estes possuem demandas pedagógicas que, muitas vezes, não são correspondidas pelas escolas, pois estas ensinam educá-los considerando os valores que geralmente não são compartilhados pela comunidade em que vivem, marcada, sobretudo, pela informalidade e pela instabilidade.

Os *alunos em situação de risco*, então, esperam da escola conhecimentos mais instrumentais para que possam traçar estratégias de sobrevivência em seu cotidiano, quase sempre imediatista, o que não condiz com a didática, a organização e os conteúdos que são selecionados na escola, que denotam ser descontínuos e desconexos com suas necessidades. O processo curricular deve ser complexificado não somente por conta da interação entre a imensa gama de conteúdos que devem ser conectados à vida concreta dos sujeitos que tecem o cotidiano escolar, como também pela “própria complexidade que é cada sujeito-aluno e cada sujeito-professor, que cotidianamente mantêm/constroem relações entre si, mediadas por um processo de socialização/construção de conhecimento.” (FRÓES BURNHAM, 1998, p.6)

Para que haja uma aprendizagem significativa, de acordo com Pérez Gómez (2001), é necessário que os conceitos aprendidos sejam utilizados em uma comunidade social em que eles adquiram sentido, significação e intencionalidade, parecendo úteis e relevantes. Porém, o que acontece, por via de regra, é que estes conceitos circunscrevem seu sentido apenas ao contexto avaliador da instituição escolar.

O referido autor distingue dois contextos dentro do espaço acadêmico. Um deles é o contexto de produção, voltado para a elaboração de conhecimentos científicos, sendo restrito a uma minoria de pesquisadores privilegiados que definem quais os problemas considerados relevantes, bem como os métodos e estratégias para delimitação do conhecimento considerado válido. Outro contexto é o de utilização, que está, na maioria das vezes, marginalizado em relação à academia e é estimulado por interesses pragmáticos. Para o autor:

O critério decisivo é a utilidade a curto prazo do conhecimento para interagir nos problemas cotidianos e resolver, com eficácia e de modo adaptativo, os problemas de todo tipo que se apresentam mesclados na vida social. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 270)

Seria importante questionar de que forma a escola permite a entrada dos conhecimentos trazidos pelos alunos, oriundos de contextos culturais diversos, para compor o contexto de produção e reforçar o de utilização e de que forma ela significa estes conhecimentos. Além disso, como a cultura escolar incorpora as experiências destes alunos, vividas/possibilitadas dentro e fora da escola. Afinal, apesar de constantes tentativas de disciplinarização e estratégias de governamentalidade, o aluno consegue escapar destas ‘expectativas’ e das ‘verdades’ construídas para si e muitas vezes subjetivar-se de forma mais livre, mais espontânea, a partir dos afetos infantis, muitas vezes mais sinceros, que operam em um plano de (ir)racionalidade diversa daquela que lhes atribuem.

Apesar da incansável tentativa de controle social (e autocontrole) da criança – e também do adolescente – através do projeto escolar moderno, os alunos são capazes de produzir processos de diferenciação que Guattari vai chamar de *Revolução Molecular* (GUATTARI; ROLNIK, 1986), que se destaca pela tentativa de construção de modos de subjetividades originais e singulares; para tanto, o aluno vai basear-se em elementos da situação local para construir suas próprias referências práticas e propiciar um movimento de resistência. Ele consegue, seguindo os fluxos propiciados por suas vivências, propor modos de estar no mundo condizentes com suas necessidades, seus desejos, suas potências, o que não significa estar necessariamente preso aos imperativos que distorcem e, muitas vezes, despotencializam os devires alegres desses estudantes, sobretudo no espaço prazeroso de socialização que pode se transformar a escola. As revoluções acontecem de forma nem sempre ostensíveis e quase sempre anônima, sub-reptícia, em esferas menores e mais sutis.

Por outro lado, o aluno, ao fugir dessas regras, da tentativa de controle, corre o risco de ser excluído pelo grupo social do qual faz parte – nesse caso a escola – e ser considerado como diferente ou constituir um grupo tido como problemático e/ou excluído no contexto escolar, o que consideraremos aqui como *Situação de Risco*. São criados discursos específicos e são esperados comportamentos desse grupo de alunos, sendo que a própria expectativa social que é criada sobre eles reforça sua própria condição. Este fenômeno pode ser considerado como excludente, uma vez que é capaz de proporcionar uma profecia autorrealizável, ou seja, o aluno que é considerado em situação de risco e que passa a ser tratado como tal, pode corresponder a essas expectativas e se tornar, de fato, um aluno com características consideradas de risco.

1.5 SITUAÇÃO DE RISCO

O conceito de risco surge associado à modernidade tardia ou modernidade reflexiva⁵, representada como Sociedade de Risco. Alguns significados foram construídos ao longo do tempo, como a noção de destino e a possibilidade de previsão do futuro. A noção atual que se tem de risco está associada à existência do conceito de probabilidade. De acordo com Spink (2001), a noção de risco remete a duas dimensões; a primeira está ligada ao possível e ao provável, o que pressupõe apreender a regularidade das coisas. A segunda está ligada à esfera de valores, ou seja, colocar em jogo algo que é valorizado.

As transformações tecnológicas propiciadas pela sociedade industrial favoreceram a emergência da teoria da probabilidade, sendo esta teoria importante para a constituição do conceito moderno de risco. Esse pensamento probabilístico favoreceu a concepção de se pensar o futuro como passível de controle e, conseqüentemente, de se pensar os riscos como passíveis de gerenciamento.

A noção moderna de risco também está pautada, segundo Spink (2001), em um movimento mais amplo que é a crença moderna na racionalidade humana. Assim, os cálculos sobre o risco vão trazer a valorização da ideia de “segurança” e estudos probabilísticos, estatísticos e epidemiológicos passam a ser enfatizados e tornam-se importantes instrumentos para se evitar os riscos.

Os gerenciamentos dos riscos, dentro da ênfase individualista da mentalidade moderna, deixam de acontecer em níveis populacionais e passam a configurar-se como autogerenciamento, ou seja, a nova postura prevencionista, utilizando-se dos pressupostos da racionalidade, acredita que, de posse das informações, as pessoas podem gerenciar seu comportamento, evitando os riscos. Assim,

⁵ Modernidade Reflexiva é um termo utilizado por Giddens em seu livro *Consequências da Modernidade*. Para Beck (1997) essa modernidade é proporcionada por uma (auto)destruição criativa dos modelos da sociedade industrial, que não é anunciada por revoluções ou crises, mas pelo “reforçamento” da própria modernização ocidental. Ela prevê a desincorporação das formas tradicionais da modernidade e a reincorporação de novas formas sociais, onde o progresso favorece que novos tipos de modernização destruam outros outrora existentes. Nesta modernidade reflexiva, a modernização “normal” e a “adicional” – ou reflexiva – estão possibilitando novos contornos para a sociedade industrial, que se encontra mais dinâmica, mais veloz e “está se transformando em uma sociedade sem a explosão primeva de uma revolução, sobrepondo-se a discussões e decisões políticas de parlamentos e governos.” (BECK, 1997, p.13) Assim, a reflexividade trata-se de uma autoconfrontação com os efeitos da modernidade, que não podem ser tratados com as estratégias do sistema da sociedade industrial.

a informação na sociedade globalizada prescinde das instituições educativas (ou as transforma); passa a ser um processo contínuo que se dá *dentro e fora* dos espaços institucionais da educação. Sendo caracteristicamente capilar, se difunde por meios das várias tecnologias de informação (e não mais por meio de livros). Tornando-se uma exigência para a produção de sentidos no cotidiano, implica novas formas de vigilância, agora subsumidas pelo autocontrole do estilo de vida e pela monitoração constante de indicadores de qualidade, como no caso prototípico dos diagnósticos preventivos em saúde. (SPINK, 2001, p. 7, grifo do autor)

A racionalidade da noção de risco, que acredita na regularidade dos eventos e na possibilidade de estipular as probabilidades de sua ocorrência, é uma característica da modernidade clássica, sendo que na modernidade reflexiva os riscos são pautados pela incerteza e a regularidade cede espaço ao caos.

Existe ainda a noção de risco bastante estudada e problematizada dentro da saúde coletiva. Para Ayres (2006), o risco seria representado pelas condições desfavoráveis ao desenvolvimento de uma pessoa, sendo estas individuais, institucionais ou sociais. Este autor problematiza a noção de “grupo de risco”, já que ela serviria para embasar preconceitos e desresponsabilizar aqueles que não fazem parte desta categoria, como aconteceu, por exemplo, com as pessoas que tinham o vírus da AIDS que, quando ainda não se sabia muito sobre ele, foram tratadas como “grupo de risco”, o que contribuiu sobremaneira para alastrar o preconceito a agrupamentos já deveras marginalizados como o grupo de homossexuais, prostitutas, adictos.

Ademais, existe o perigo de pensar o “grupo de risco” como um grupo desviante ou com doenças que podem sugerir políticas públicas normatizadoras e autoritárias. A noção de risco, segundo Santos (2001), está historicamente ligada ao adoecer; os fatores de risco sempre foram ligados a doenças, no entanto essa noção começa a ser utilizada para referir-se a comportamentos marginais, o que denota uma patologização da esfera social: uso de drogas, prostitutas, moradores de rua. Esta noção está relacionada a uma perspectiva que traz a ideia de mapear grupos sociais da perspectiva academicista – portanto de uma outra lógica – e, conseqüentemente, da proposição de formas de prevenção do que é considerado perigoso para os demais grupos sociais. Destarte, existe em nossos dias, um uso corrente da noção de risco nos programas e projetos, sobretudo os direcionados a crianças e adolescentes, que naturalizam esta situação.

1.5.1 A Sociedade de Risco

A emergência da sociedade de risco refere-se a uma fase no desenvolvimento da modernidade, em que os riscos (sociais, políticos, econômicos) tendem a sair da esfera das instituições e passam a ser controlados pela sociedade industrial. Uma das principais fases dessa sociedade de risco ocorre quando os perigos da sociedade industrial começam a parecer publicamente nos domínios políticos e privados, como consequência da falta de controle dos riscos produzidos e legitimados por esta sociedade industrial.

A passagem da modernidade industrial para o período de risco ocorre de forma indesejada e até mesmo imperceptível. Acontece que esta transição não é uma opção, mas surge como consequência dos processos de modernização que parecem alheios a seus efeitos e ameaças. A sociedade de risco designa um estágio da sociedade moderna industrial em que as ameaças produzidas por esta última começam a se tornar mais visíveis, o que se reverte em limites para os padrões de desenvolvimento e redefinição de outros padrões como responsabilidade, segurança, limitação de danos. O maior problema, nesse caso, é que as ameaças potenciais fogem à percepção humana e não podem ser determinadas pela ciência.

A sociedade de risco caracteriza-se por causar fenômenos imprevisíveis e ameaçadores resultantes dos processos de desenvolvimento técnico-industrial, o que exige uma “auto-reflexão” em relação às bases da coesão social e o exame das convenções e dos fundamentos predominantes da “racionalidade”. (BECK, 1997) Os riscos têm sua origem no triunfo da “ordem instrumentalmente racional”, no entanto, ao mesmo tempo denuncia a ineficácia desta racionalidade.

Os riscos aparecem com cada vez mais frequência na vida social e sua predição cada vez mais é trocada por medidas emergenciais, por soluções técnicas, imediatistas, que enganam cada vez menos. Existe a suspeita de que muitos desses problemas escapam às habilidades dos especialistas e não podem ser resolvidos através de soluções técnico-científicas. A palavra risco, portanto, difere da palavra perigo, já que esta última se relaciona comumente a fatos que podem ser localizados com precisão, são acidentais, independem do que fazemos e podemos tomar medidas para preveni-los ou amenizá-los. Quanto aos riscos, seriam diretamente relacionados as nossas ações, podem ser reduzidos, mas não podem ser eliminados. (SENNE, 2003)

No autoconceito da sociedade de risco, ela se torna reflexiva, pois refere-se a um problema para ela mesma. Há um retorno da incerteza, de forma que os conflitos sociais são como problemas de risco, que podem ser compreendidos por cálculos de probabilidade, mas não podem ser resolvidos dessa forma. A crescente falta de clareza proporciona a falta de confiança na factibilidade da técnica.

Para Beck (1997), as questões de risco não podem ser consideradas como questões de ordem, já que a lógica instrumentalmente racional, que visa ao controle e à ordem, é conduzida por um mecanismo intrínseco que é despercebido e indesejável, portanto, não controlável. A ordem social civil da sociedade industrial prevê o controle através da racionalidade, só que seus efeitos secundários remetem à sociedade de risco através de suas imprevisibilidades, incertezas e ambivalências.

Impossibilidades de controle “invadem as sub-regiões individuais, desconsiderando jurisdições, classificações e limites regionais, nacionais, políticos e científicos.” (BECK, 1997, p.22) Dessa forma, diante de uma catástrofe, todos se tornam participantes, todos estão sob ameaça e todos são igualmente autorresponsáveis.

Na transição para a sociedade de risco ocorre transformação na crença de que se pode controlar o futuro a partir do acúmulo e análise de informações

[...] a norma cede lugar à probabilidade como mecanismo de gestão e a gestão dos riscos no espaço privado se desprende dos mecanismos tradicionais de vigilância, pautados nas instituições disciplinares, e passa a depender do gerenciamento de informações que são de todos e não são de ninguém. *Amplia-se assim, a experiência intersubjetiva do imperativo da opção, gerando novos mecanismos de exclusão social.* (SPINK, 2001, p. 14, grifo nosso)

1.5.2 Constituindo a noção de *Aluno em Situação de Risco*

De acordo com Hüning e Guareschi (2002), a criação do conceito de “infância de risco” foi criada com a tentativa de constituir uma categoria normalizante de infância, contrapondo-se a ela as “outras infâncias”, dentre elas o menor, a infância de risco.

Tem aumentado, com isso, o número de programas que são pensados para tratar as questões da “diferença”, assunto em voga atualmente, manifesto nos discursos de tolerância, respeito a alteridade e educação especial. No caso específico da infância em risco, são

pensados os programas socioeducativos, assistenciais e as instituições escolares que atuam como práticas de governamentalidade, visando, dessa forma, modificar o futuro destas crianças. Nesse caso, ainda tem-se presente a racionalidade técnica pensada como solução para problemas sociais ocasionados pelo modelo capitalista.

Esta pesquisa pretende, ainda, entender como a instituição escolar considera os alunos em situação de risco, quais os discursos e as práticas que lhe são atribuídas, como eles são enquadrados nesta categoria e como desnaturalizar isso através da compreensão dos processos de subjetivação dos mesmos nos interstícios da escola.

Os *Alunos em Situação de Risco* são reconhecidos como tal, a partir dos significados que são atribuídos a eles, pelos diversos atores sociais escolares, de forma que estes significados, à medida que são compartilhados e comumente utilizados pela comunidade escolar, vão adquirindo “materialidade discursiva real” e sua constância e vigência auxiliam no processo de constituição das formas como os grupos e/ou pessoas definem a si próprios e são definidos pelos outros.

Estes discursos construídos para designar as crianças não devem ser tratados como naturais, eles fazem parte de saberes/poderes que nomeiam e identificam sujeitos, que, além de emoldurar modos de ser, também definem o que é problemático e está fora da norma. Ao passo que identificamos e estabelecemos normas, estamos concomitantemente estabelecendo o diferente, “esse tipo de articulação é o que define a identidade como algo relacional, sustentada pela exclusão, por aquilo que não é.” (HÜNING; GUARESCHI, 2002, p.44) Pretensamente identificaremos os discursos criados pelo sistema educacional para as crianças e adolescentes que transpõem este elemento discursivo da normalidade.

Para além da infância normatizada, com necessidades, medos, sentimentos e pensamentos específicos, fruto de uma criação cultural que foi se configurando e se mimetizando diferentemente em diversos períodos históricos, foi criada ainda a infância “marginal”, para contrapor-se à primeira. Para ambas, no entanto, há tratamentos diferenciados, sendo que para a infância marginal foram arquitetadas instituições de assistência, códigos jurídicos e programas sociais específicos.

As escolas, responsáveis pela socialização e a consequente normatização e governamentalização destas crianças vistas como “marginalizadas”, cada vez mais se eximem desta responsabilidade, atribuindo-a às instituições e programas socioassistenciais –

torcendo para que elas “dêem conta” através de projetos pedagógicos mais apropriados, educadores mais bem preparados e melhor infra-estrutura.

Partindo da noção de infância constituída por especialistas – psiquiatras, juristas, pedagogos, psicólogos – que conjecturaram este conceito, aventando atitudes, pensamentos, afetos, necessidades ligadas a ela, foi pensada a “outra” infância, o “menor”, que também foi sendo objetivada e, assim, se constituíram discursos que colocaram na ordem do dia a noção de “criança e adolescente em risco social.” (HÜNING; GUARESCHI, 2002)

Fazer parte desta “situação de risco”, enquanto infante, significa estar fora da sociedade e dos seus ditames, podendo em outra ocasião, futuramente, inserir-se novamente no caso de adequação às normas e padrões estabelecidos. Ao incorporarmos a noção de “outro”, de “excluído”, de “marginalizado”, de “risco” não apenas nos distanciamos, como tiramos o peso e a responsabilidade de pensar nesta questão, já que agora ela pertence a uma outra esfera da vida, que não mais nos pertence e o problema recai insistentemente no sujeito e em seu núcleo familiar “desestruturado”, como na ideia expressa na fala de uma das gestoras entrevistadas:

Olha, uma situação de risco, dentro do atual contexto, pra alguns alunos aqui na escola são alunos que não têm o mínimo de apoio do núcleo familiar. São alunos que são desde pequeno, desde uma idade ainda... desde a infância mesmo já começam ser donos de si, têm autonomia, não têm limite, não têm obrigações dentro de casa, não cumpre as regras estabelecidas dentro de casa, não têm tarefas executoras dentro de casa.
(Laís – Gestora)

A noção de exclusão, vista por alguns autores como *inclusão perversa*, deve ser amplamente questionada, sobretudo porque o uso corrente de expressões que denotam situações de desigualdades sociais pode acarretar na sua naturalização e não haver mais questionamento quanto ao processo – este passa a ser tratado como situação – perverso e complexo que deu origem a estas condições. Por outro lado, a pobreza associada à noção de perigo contribui para a elaboração de discursos e posteriormente práticas de disciplinarização e contenção da “infância em risco”. A noção de risco, para Spink (2000), gera o fenômeno da “gestão dos riscos”, legitimando o governo sobre as populações, de modo que para cada tipo/grupo de risco existe uma câmara de especialistas e técnicos para atuar na avaliação e contenção dos riscos.

1.5.3 Estratégias de governamentalidade como tentativa de contenção do “Risco”

As escolas lidam com o risco, esquadrinhando mecanismos sociais de controle sobre os alunos posicionados nesta situação e buscando controlar os riscos por eles representados – como se na escola estivessem a salvo desta condição. Técnicos e especialistas das áreas de psicologia, pedagogia e assistência social, “partindo tradicionalmente de uma metodologia prescritiva e adaptacionista, buscam modelar e adequar o comportamento desviante e biografias das crianças e adolescentes, promovendo uma pedagogia corretiva.” (HÜNING; GUARESCHI, 2002, p.47)

O que foi observado nesta pesquisa é que a fala dos professores / gestores / funcionários apontava para a premente necessidade da presença de profissionais como psicólogos e assistentes sociais na escola, sugerindo que os psicólogos pudessem atuar diretamente com aluno, tido como “problemático” e para os assistentes sociais a tarefa de lidar com as famílias desses alunos que são, se não as primeiras, as segundas maiores responsáveis pela falta de “compromisso” do aluno com a escola. Mediante a presença desses especialistas na escola, busca-se o governo dos alunos, seu enquadramento e a possibilidade de uma escola mais harmônica, com menos problemas. Para exemplificar, a fala de um dos gestores entrevistados, referindo-se a um dos alunos participantes da pesquisa:

É conflito individual [...] da adolescência, né, mudança de estágio de vida, passando de uma fase pra outra, e aí eu num sei como ele tá aceitando isso, como ele tá encarando essa nova realidade. Se nós tivéssemos aqui um acompanhamento psicológico para acompanhar esses alunos, né, passo a passo, mas nós não temos. Já era tempo da gente ter, talvez, na escola um psicólogo para a escola e também um assistente social pra poder fazer um trabalho de parceria com o pedagógico. (Lia – Gestora)

Alguns insistem no discurso de patologização do aluno e requer a figura do psicólogo atuando individualmente com ele, como se as questões relacionadas ao seu sofrimento fosse problema apenas dele, individualmente, e o psicólogo tivesse que agir apenas sob este aspecto individualizante e patologizante. Reivindicações da presença desses profissionais especialistas eram constantes e uma solicitação desse tipo ocorreu em uma das intervenções feitas com os alunos de psicologia e os professores desta escola, realizado através do Laboratório de Psicologia social (LAPSO) em que houve a sugestão que

colocássemos todos os “alunos-problemas” numa sala e fizéssemos um trabalho direcionado para eles.

Durante muito tempo existiu, dentro da psicologia, a preocupação com as diferenças individuais, tentando desvendar, através da ciência, os normais e os anormais, contribuindo assim, esta disciplina, para a inferiorização de grupos sociais considerados inaptos, esta distinção, no entanto, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia liberal de igualdades de oportunidades. (PATTO, 1999)

Diante dos ideais do liberalismo de valorização do mérito pessoal como critério legítimo de seleção em educação, a psicologia e a pedagogia, através da educação escolar, traçaram técnicas de disciplina para auxiliar no enquadramento de infantes tidos como anormais:

As instituições ‘especializadas’, por sua vez, encarregaram-se de exercer e aprimorar estas tecnologias disciplinares. A psicologia e a Pedagogia assumiram seus lugares neste processo, a ‘educação será marcada por práticas autoritárias e disciplinares; as ideias psicológicas vão contribuir analisando a criança como um ser despreparado, ainda sem controle de suas pulsões, que precisa ser disciplinado. A disciplina aparece justificada pela necessidade do desenvolvimento do autocontrole’. (BOCK, 2001, apud HÜNING; GUARESCHI, 2002, p.9)

Para Foucault (2001), a proporção que avança o período da modernidade e seus pressupostos são mais radicados, a sociedade disciplinar abre espaço para a sociedade de controle, já que as formas de controle individuais são substituídas pelos imperativos da opção. São dadas informações para os indivíduos e diante destas cabe a ele agir corretamente ou não, e cada vez mais ele é responsabilizado, sendo-lhe exigido autocontrole e autogerenciamento. Nas instituições de controle e gestão dos riscos, por exemplo, faz-se presente a existência simultânea destas duas formas: controle e disciplinarização.

Na escola as estratégias de controle e disciplinarização tentam agir com os alunos, não diante da possibilidade de diferença; no entanto, optam por enquadramentos, embasados num conceito de infância “normal”, a partir do qual prescrevem comportamentos e sentimentos que seriam considerados apropriados e tentam modelar a “personalidade” e a “identidade” destes alunos. Os dispositivos disciplinares e pedagógicos utilizados na escola vão contribuindo para configurar os trabalhos, o cotidiano da instituição, vão constituindo formas e modos de agir, compõem o formato das relações e os alunos são tornados úteis, não necessariamente pela produção

[...] mas pelos efeitos que toma na mecânica humana. É um princípio de ordem e de regularidade; [...] veicula, de maneira insensível, as formas de um poder rigoroso; sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração, impõe uma hierarquia e vigilância que serão ainda mais bem aceitas e penetrarão ainda mais no comportamento [...] (FOUCAULT, 2004, p.203)

Estes dispositivos disciplinares atuam como formas de governo e estão orientados a “produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos.” (MARSHALL, 1994, p.28-29) Com relação a noção de “ser sujeito”, na entrevista coletiva, instrumento que integrou a coleta de dados da pesquisa, foram feitos questionamentos concernentes ao motivo da presença dos alunos na escola e o resultado da ausência dos mesmos na instituição. As respostas dos alunos foram unânimes, todos disseram que frequentavam a escola para aprender a ler e a escrever, sendo que alguns poucos disseram que queriam brincar e fazer amizade, e caso eles não viessem para a escola seus pais brigariam, alguns até apanhariam por isso, pois seus pais exigiam que fossem à escola para não ter a mesma vida que eles, já que a escola seria o lugar onde poderiam “ser alguém na vida”; frase repetida várias vezes por muitos deles.

Notamos através destas respostas o discurso da racionalidade técnica instrumental, que impregna a fala destes alunos fazendo com que pensem que é plausível que passem por este estágio – que para eles pode ser considerado enfadonho –, o de frequentar a escola, a fim de receberem uma recompensa vindoura: “ser alguém na vida”, ainda que esta promessa seja extremamente abstrata e incerta. Apesar de todos estes alunos terem sido escolhidos por não terem condutas consideradas “padrão” dentro da instituição escolar, eles repetem de forma incisiva a expectativa dos seus pais, professores e da sociedade em geral. Ou seja, mesmo que o interesse deles seja ir para a escola fazer outras coisas – brincar, conversar, desenhar, comer – não fazer nada ou nem mesmo ir para a escola, nas falas aparecem que vão para aprenderem a ler ou estudar para “ser alguém na vida” quando se tornarem adultos.

Quando questionados sobre o que poderiam estar fazendo caso não estivessem na escola naquele momento, muitos responderam que estariam brincando, assistindo à TV e alguns apontaram, ainda, que estariam ajudando seus pais, buscando os irmãos menores na creche, cuidando deles em casa, ou mesmo lavando carro na rua para ganhar algum dinheiro e ajudar nas despesas. Em função do contexto em que vivem, apesar da pouca idade, alguns alunos logo assumem responsabilidades dentro de casa e são induzidos pelas condições

concretas de pobreza a trabalharem, dentro ou fora de casa, para ajudar a família. Assim, a escola não é eficaz ao trazer promessas de melhorias das condições de vida, já que estas são incertas e só poderiam acontecer a longo prazo.

Para Hüning e Guareschi (2002), a noção de risco social comumente compartilhada pelos programas sociais, que atendem crianças e adolescentes, abrange questões como o lugar de onde procedem, a condição socioeconômica e modos de vida que não são considerados no padrão de normalidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente não diz diretamente sobre as características da situação de risco pessoal e social, mas por ilação prevê-se a negligência, exploração, violência, crueldade e opressão em relação à criança ou ao adolescente.

Na pesquisa, a partir das entrevistas feitas aos adultos – professoras, gestores e alguns funcionários da escola, percebemos que, apesar de não haver um consenso quanto ao que se caracterizaria a situação de risco, existem alguns indícios que denotam esta situação que possui um componente de ordem psicossocial, que desencadeia situações de desvantagem social, nas quais os alunos estão envolvidos no cotidiano como a de infrator, vítima de violência, moradores de periferia, parentes de presidiários, usuários de droga, que têm seu trabalho explorado. Há, ainda, além desses fatores de ordens sociais mais amplas, uma noção de risco que está circunscrita ao contexto escolar e engloba, sobretudo, alunos que são considerados como tendo dificuldades na aprendizagem, que apresentam comportamentos considerados inadequados, os que são vistos como alunos com dificuldades de adaptação ao contexto da escola, alunos faltosos, dentre outros.

Aqui, alguns trechos dos adultos entrevistados sobre o que consideram a situação de risco dos alunos da escola:

Ele também traz essa violência de casa. [...] essa semana, os meninos: ‘Professora, Gabriela não vem não que mataram o pai dela’. Eu falei: ‘menino, não fala isso não’. ‘Foi professora, a polícia matou’. ‘Matou por quê?’. ‘Ah, professora! Ele tava roubando numa casa aqui e aí a polícia matou lá no Poço Escuro’. (Salomé – professora)

São aqueles alunos que saem da escola, que estão matriculados, mas que tão na rua pedindo esmola, cheirando cola, se ausenta da escola pra tá na rua pedindo ou tentando ganhar dinheiro vendendo. (Lia – gestora)

A gente tem crianças aqui que eu considero em situação de risco, por isso, eles têm que escolher entre o trabalho e a escola e pra os pais, a escola perde. O trabalho está sempre em primeiro lugar. (Isi – professora)

O que nós trabalhamos aqui é com níveis crônicos de pobreza, a miséria mesmo. As pessoas não têm acesso às necessidades básicas, as necessidades imediatas mesmo, que possam dar dignidade ao ser humano: casa, um bom lar, um bom acesso a saúde decente, de qualidade, ou seja, a infra-estrutura do bairro é precária. (Gérson – gestor)

Neste trabalho, utilizo o termo “situação de risco”, partindo das características explicitadas acima, que reúnem tanto fatores sociais mais amplos, quanto a repercussão desses no processo educacional do aluno no âmbito escolar. Deve-se levar em consideração, portanto, que esta noção foi delineada mediante as falas dos entrevistados; destarte, sua compreensão enquanto discurso se circunscreve a um espaço/tempo específico, sendo que esta situação não surge repentinamente, mas é construída através dos processos de subjetivação e redes de sociabilidade construídas na escola e em seu entorno.

Dessa forma, temos duas vertentes contraditórias em relação à situação de risco da criança e do adolescente, sendo uma considerada a violência a que eles estão expostos e a segunda refere-se ao perigo que eles representam à sociedade, o que justifica, tanto uma como outra, a necessidade de projetos e instituições destinados a sua reabilitação e tutela. No primeiro caso, com intuitos mais assistencialistas e piedosos, vitimando-os pela condição em que se encontram; e no segundo, com pretensão de controlar e quem sabe punir considerando-os como potenciais marginais e infratores. Temos algumas falas dos professores e funcionários da escola entrevistados que ilustram sobremaneira os intuitos piedosos:

Eu acho que essa violência tá trazendo pra isso... quando os professores falam “ah, minha turma é indisciplinada, que eu não vou aceitar tal aluno” eu fico preocupada com isso, porque futuramente nosso alunos vão ser tudo assim, é filho de bandido, é filho de drogado, é filho de prostituta e aí por diante. Então, ou a gente procura um caminho pra trabalhar com esses meninos, com essa violência toda que vem, ou então, sei não o que vai ser. (Salomé – professora)

Êta! Eu só vou te falar de menino sofrido, porque Enoque é caso... eu tenho uma pena daquele menino tão grande! Ô Jesus, se eu pudesse. Ano passado ele foi meu aluno. Ele vinha aqui, botava pra tomar banho ali, trazia roupinha pra ele, sapato, trazia lanche, trazia pão e ele tinha uma coisa comigo, mas aí esse ano ele foi de uma outra professora. (Salomé – professora)

A escola, instituição por onde passa – ou passou – maior parte destas crianças e adolescentes, também imbuída deste sentimento contraditório de piedade e austeridade, muitas vezes, por não construir repertórios para incorporar esses alunos no seu dia a dia,

desresponsabiliza-se diante destes casos. Ao registrar a presença de políticas públicas e instituições socioassistenciais – ligadas ou não ao governo – teoricamente mais aparelhadas do ponto de vista pedagógico e de estrutura material e arquitetônica, tende a colocar seus alunos à disposição destes programas sociais. Em alguns casos, os alunos não sofreram violência nem cometeram infração, mas são destinados a tais espaços para se submeterem às tecnologias de controle, no sentido de evitar tais tragédias no futuro, como no caso de um dos alunos-alvo da pesquisa:

E aí, a situação de Giom tá essa, a mãe não sabe mais o que faz, a escola, a professora não tem como ficar com um aluno como Giom na sala de aula. A escola não tem condição de ficar com o aluno, o corpo administrativo, como ficar com Giom, porque nós não temos nada pra oferecer Giom, a direção toda hora tá saindo pra resolver problema. A coordenação, é um coordenador pros dois turnos, ginásio e primário, então, não tem muitas pessoas pra poder dedicar exclusivamente a Giom, já que ele não se adequa a sala de aula e aí, ele tá fora da sala de aula. Eu aconselhei que ela (a mãe do aluno) deixasse ele um tempo fora pra ver se ele sentia falta da escola, o que ele tá perdendo. (Laís – gestora)

A mãe veio aqui esses dias e sabe o quê que ele falou: ‘eu vou dizer agora, aqui na escola, que você me bate lá em casa, me espanca’. Aí ela, ‘Ô meu deus, não aguento mais esse menino, vou entregar esse menino pro Conselho Tutelar’. (Salomé – professora)

É inegável que alguns destes estudantes estejam em situação de vulnerabilidade; contudo, o enquadramento destes nesta categoria “de risco” exclui outras “possibilidades de existência/subjetivação” que eles possam ter e incorrer no risco de naturalizar esta expressão/situação, causando, desse modo, o engessamento de sujeitos nesta categoria, que tolhem suas subjetividades e atrapalha a compreensão do que ele possa significar em diferentes contextos e circunstâncias. Definir uma pessoa ou um grupo como “em situação de risco” pode trazer outro fator de risco, ocasionado pela rotulação, ou seja,

a criação de condições em que o simples emprego de uma característica negativa, aplicada com sucesso a um sujeito ou categoria, decole como a característica principal e identitária e se torne injustamente a chave interpretativa no relacionamento com os indivíduos, grupos ou categorias vítimas de rotulação. (CALIMAN, 2006, p.4)

Para este trabalho não se pretende reduzir os alunos pesquisados a esta condição “de risco”, apesar de partir desta noção para identificar os alunos pesquisados, o intuito é dar visibilidade a como eles são enquadrados nesta categoria como “estratégia de governamentalidade”, sendo considerados os “que escapam do cotidiano, do comum, do

normal [...] daqueles que fogem da acolhida institucional, que se atrevem a ser diferentes, a sobreviver na diferença.” (FIGA, 1998, p.90 apud HÜNING; GUARESCHI, 2002, p. 50). Ainda assim, sendo submetidos a controles e disciplinas, eles criam estratégias próprias, expõem seus corpos aos encontros, dispõem-se aos encontros e se subjetivam em outros espaços. Traçam seus caminhos como alternativa, traçam suas vidas, compõem, existem.

1.5.4 Localizando-se entre as reificações: Situação de Risco e Fracasso Escolar

Neste trabalho lidamos com duas situações consideradas excludentes, e estas são comumente utilizadas, no contexto escolar que pesquisamos, para designar os mesmos alunos, sendo que estes dois fenômenos podem ser agregados e se tornar um só. A mesma criança considerada fracassada na escola está também transitando na comunidade, na rua, faz parte de uma mesma história de vida que, por serem estudadas como fenômenos estanques, quase sempre não percebemos que constitui um mesmo processo.

No contexto escolar, estes alunos são tidos como “fracassados”, quando não correspondem às expectativas da escola, sobretudo no que tange às questões ligadas especificamente a aprendizagem e quando, por este motivo, começam a sair da escola, transitar por outros espaços externos a ela – a comunidade, a rua – são vistos como “alunos em situação de risco”, exatamente porque estão fora da escola, quanto deveriam estar frequentando-a e participando de suas atividades – partindo do pressuposto que a escola os guardaria e os livraria dos males que existem fora dela – e como seu vínculo com a escola é cada vez mais tênue, correm o risco de abandoná-la. Para exemplificar a ideia de que a escola é um ambiente seguro, a professora diz:

Se aqui (refere-se a escola) já tá ruim pra ele, e na rua? A rua só tem bandido, daqui a pouco tá matando a gente, nossos filhos, nossos netos. Eu sei que a gente aqui (...) não conta, assim, com órgãos competentes pra trabalhar essa parte, desses alunos. Mas, a gente faz o que a gente pode aqui. Nunca expulsei, graças a deus! Aluno meu nenhum e olha que eu tenho tido alunos ruins, viu? (Salomé – professora)

A partir de então, problematizaremos, à luz de alguns teóricos, a utilização de termos como exclusão social e fracasso escolar. O termo dialética exclusão/inclusão, de acordo com Sawaia (2006), é para demonstrar que não se trata de categorias de análise distintas, e sim são da mesma substância e formam um par indissociável. A ideia é constituir um

conceito-processo para problematizar e complexificar o fenômeno da exclusão e não apenas tratá-lo como fenômeno já dado, já que ele embasou inúmeros consensos paralisantes que consideram o excluído como inerte e imutável, preso às necessidades básicas primárias, como se não fosse capaz de propor uma batalha política que questione a condição social à qual foi submetido. Assim, entendemos que

[...] a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, o sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre a morte emocional e a exaltação revolucionária (SAWAIA, 2006, p. 110-111).

Robert Castel (2007) também discute a utilização arbitrária e maciça do termo “exclusão social”, propalado sobretudo na mídia e nos discursos políticos. Entende que a utilização deste deveria ser cautelosa, restrita, e deveria até mesmo ser substituído, em alguns casos, por termos mais propícios para analisar as fraturas sociais dos tempos modernos. Um dos motivos pelos quais ele rejeita a utilização deste termo é a “heterogeneidade de seus usos”, ou seja, a palavra exclusão refere-se a coisas extremamente distintas, escondendo, dessa forma, a especificidade de cada uma destas coisas. Para Castel, “falar em termos de exclusão é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provem.” (CASTEL, 2007, p.21)

Outro motivo, talvez o mais importante para este autor, é a “autonomização da situação-limite”, ocasionada pela larga utilização do termo, uma vez que esta situação só tem sentido quando inserida em um processo. Considerar a exclusão como o estado de todos aqueles que vivem fora dos circuitos das trocas simbólicas, sociais, significa apontar para o reconhecimento inicial da questão a ser analisada, já que este estado não tem sentido em si mesmo; é consequência do entrelaçamento das trajetórias de inúmeros fatores e eventos que ocorrem simultaneamente. Não se nasce excluído, não se torna excluído repentinamente, mas, a partir da precarização das relações de trabalho e das redes de sociabilidade, torna-se excluído.

Com a falta de definição contundente das questões que são consideradas exclusão, tem-se políticas elaboradas com estratégias limitadas no tempo, a fim de operar apenas no momento de crise, à espreita de melhores cenários econômicos. O que ocorre, no entanto, é que estas situações, inicialmente emergenciais, estão se instalando de forma permanente e se

nada de profundo for feito as políticas para exclusão social correm o risco de se tornarem “pronto socorro social”.

A categorização e o isolamento de populações consideradas excluídas justificam uma ação específica e focada, fazendo com que não sejam programadas ações mais ambiciosas e, conseqüentemente, mais custosas. De acordo com Castel, “as medidas tomadas para lutar contra a exclusão *tomam* o lugar das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não somente reparadoras, que teriam como objetivo controlar sobretudo os fatores de dissociação social.” (CASTEL, 2007, p.32, grifo do autor)

Nessa perspectiva, observamos que o fracasso escolar, da forma como é utilizado comumente no ambiente da escola refere-se à “autonomização de uma situação-limite”, como foi colocado por Castel (2007), e raramente é vista como consequência de um processo que ocorre em função da confluência de inúmeros fatores, circunscritos a especificidades de caráter periódico e local. Para Charlot (2000), a expressão “fracasso escolar” funciona como uma forma de dizer sobre uma experiência prática; sendo assim, uma maneira específica de recortar, interpretar e categorizar um fenômeno social. Ele complementa dizendo que

a questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das ‘chances’, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a ‘crise’, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 14)

De fato, existe uma situação em que os alunos não estão aprendendo o que os docentes pretendem que eles aprendam, existem alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, no entanto este fenômeno não deve se resumir ao fracasso escolar, que, de acordo com Charlot (2000), se tornou um termo automático, que remete a questões ligadas à pobreza e que tem um viés ideológico, o que o autor chama de “atrativo ideológico”. Este atrativo contribuiu para que este discurso ganhasse um peso social e ‘mediático’, ampliando, assim, o número de pesquisas e projetos realizados nesta área.

Estes discursos se tornam automáticos e parece ser esta uma condição óbvia que deve ser estudada e refutada pelos pesquisadores, que correm o risco de repassar estes objetos “sociomediáticos” como objetos de pesquisa. Para o autor, o fracasso escolar é reificado e passa a existir como se fosse um objeto a ser identificado e dizimado, como uma

doença. O que existe, na verdade, é um fenômeno cujas causas têm algum tipo de similaridade. São as histórias dos alunos nas escolas que são fracassadas e são estas histórias que devem ser destrinchadas e não o suposto objeto: fracasso escolar.

O fracasso escolar é entendido como alguma coisa que não é, como algo que não se aprendeu, não se adquiriu. Nos anos 1960/1970, o fracasso foi visto como diferença, opondo-se ao que é preterido aprender. Esta perspectiva é estudada pela sociologia da reprodução, mas o fracasso escolar não é apenas diferença;

É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. Voltar-se-á, então, aos fenômenos empíricos que a expressão ‘fracasso escolar’ designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. (CHARLOT, 2000, p. 14)

Partindo do referencial de Bourdieu, um dos teóricos da sociologia da reprodução, que fala do *habitus* e do *capital cultural* herdados pelos filhos de acordo com a categoria socioprofissional do pai, Charlot (2000), em contraposição, observa que nem sempre é o pai que exerce maior influência sobre os filhos e que o personagem-chave do desempenho escolar em muitos casos é a irmã mais velha. O espaço familiar não é homogêneo e a criança deve encontrar seu posicionamento específico neste espaço. Vimos, durante a realização desta pesquisa, no momento da análise documental, a partir das fichas de matrícula, que os alunos desta pesquisa tinham pais, em sua maioria analfabetos e muitos não tinham figuras de referência quanto ao desempenho escolar. O autor ressalta que não devemos nos restringir às posições das famílias, mas averiguar as práticas educativas familiares. A posição que as crianças ocupam no espaço escolar é influenciada pela posição dos pais – não obstante esta posição ser criada pela própria criança ao longo de sua história, sendo que esta é sempre singular – mas não se reduz a isso, pois depende das relações que as crianças mantêm com os adultos.

Ainda segundo Charlot (2000), existem as posição objetiva e subjetiva, que o aluno pode ocupar na escola. A posição objetiva é a que o aluno ocupa, é o espaço social determinado pelas estruturas sociais, portanto pode ser descrito de fora e pode ser aceito ou não, e a subjetiva trata-se de como ele assume e significa este lugar objetivo, sendo que este

pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária. Ou seja, não basta saber a posição social dos pais

e dos filhos; deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição. (CHARLOT, 2000, p.22)

Pensando a nossa escola pesquisada e a posição que os alunos ocupam dentro dela, observo que apesar de suas posturas, de seus movimentos apontarem para o que comumente se chama “fracasso escolar” e “situação de risco”, os alunos se posicionam em relação a este lugar, significam isso de forma diversa. Nas entrevistas realizadas podemos perceber nas falas dos alunos que os mesmos estão e continuam na escola com o intuito de aprender a ler, a escrever, a fazer contas, mesmo que alguns estejam com idades mais avançadas do que a idade considerada “normal” para a aquisição destas habilidades e muitos são considerados pelas professoras como “fracassados”.

Existe, inclusive, a ideia das professoras de que os alunos não gostam de ir para a escola e que só vêm em função do benefício que recebem:

Vixe! Ele aqui faz o que ele quer. No dia que ele cisma ele não vem mais. Cê vê aquele Giom⁶ mesmo, sumiu, tá rua. E os outros tão ainda aqui, alguns, por causa da Bolsa Escola, porque a família obriga vir. Pergunta se eles querem tá aqui? A turma de Isi, todinha, toda, a turma inteira, não vai um aluno pra quinta série. (Salomé – professora)

A fala dos alunos desconstrói tudo que a professora coloca como sendo óbvio e incontestável. Durante a entrevista coletiva realizada com eles e nas entrevistas individuais realizadas com cinco destes posteriormente, todos foram unânimes em afirmar que gostam de ir para a escola e que estão nessa instituição porque gostariam muito de aprender a ler, a escrever e a fazer contas. Estas falas demonstram que as crianças que estão na escola, de fato, gostariam de aprender, adquirir novos conhecimentos, compreender novas formas de se relacionar com o mundo, a partir da aquisição de novos saberes. Como afirma Charlot (2000, p.51), “nascer é estar submetido à obrigação de aprender”, o ser humano é o único animal que nasceu incompleto, apenas esboçado e, portanto, precisa do saber, do conhecimento para tornar-se humano e “cada indivíduo natural torna-se humano ao ‘hominizar-se’ através de seu processo de vida real no âmago das relações sociais.” (CHARLOT, 2000, p. 52)

⁶ Refere-se a um dos alunos que participou da pesquisa e que não é seu aluno.

2 A INSTITUIÇÃO

2.1 CULTURA ESCOLAR

A criança e o adolescente se constituem dentro de uma tradição formada por tipos de mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo, ou seja, dentro de uma cultura, bem como a escola que, diferenciando-se de acordo com sua cultura, porta tradições peculiares e características próprias. Deve-se considerar, portanto, as diferenças entre estabelecimentos de ensino em relação a estrutura pedagógica, modelo disciplinar, organização interna e convivência entre seus diversos atores; estes podem se relacionar de forma geral, mas também diferenciada de acordo com as relações que se estabelecem entre os sujeitos da escola.

Para compreender a Cultura Escolar, faz-se necessária uma interpretação da organização escolar, atentando-se para sua dinâmica e para a existência de “muitas escolas dentro de uma só”. Neste sentido, o conceito de cultura escolar está sendo utilizado neste trabalho em função de sua fecundidade para explicar a complexidade de fenômenos que ocorrem no cotidiano da escola, abordando sua dinâmica interna de funcionamento, através de materiais e ritos escolares, métodos de ensino, programas, valores, legislação, estratégias, circulação de ideias, dentre outras coisas e considerando, desse modo, a escola como produtora de uma cultura própria e original, que constitui e é constituída da cultura social.

Este conceito tem sido desenvolvido por vários autores em diferentes perspectivas analíticas, buscando, sob diversos aspectos, explicação das práticas cotidianas da escola no seu funcionamento interno.

Um dos estudiosos sobre a cultura escolar, Jean Claude Forquin, aborda as maneiras como a escola e a sociedade selecionam elementos da cultura social mais ampla para sua difusão no ambiente da instituição escolar e os procedimentos utilizados na transposição didática destes elementos. Para o autor, a cultura escolar pode definir-se como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.” (FORQUIN, 1993, p.67)

André Chervel (apud VALDEMARIN; SOUZA, 2000) estuda a cultura escolar através da história das disciplinas escolares. Segundo ele, o sistema escolar é criativo nas

relações que estabelece com a sociedade e exerce grande influência na formação dos indivíduos e de uma cultura que impactará na convivência deste indivíduo na sociedade.

Outro autor, Viñao Frago, estuda a cultura escolar através da demarcação do espaço e tempo escolares, sendo que este conceito deve ser compreendido através do estudo da sociologia das organizações até a antropologia das práticas cotidianas. Dessa forma, Viñao Frago compreende a cultura escolar como

[...] un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. (FRAGO, 2001, p.29)

Um importante estudioso da área, Dominique Julia, considera cultura escolar como um conjunto de normas e práticas que devem ser investigadas e compreendidas no contexto específico em que são produzidas, atentando-se para as relações conflituosas ou pacíficas que mantém, em cada período histórico, com as culturas que lhe são contemporâneas, sejam elas religiosas, políticas ou popular. Chama a atenção, ainda, da incorporação destas normas pelos sujeitos, nas práticas diárias:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p.10)

Falar em cultura escolar significa atentar-se para as inúmeras interfaces presentes no cotidiano da escola, sendo que existem culturas diferenciadas de acordo com os níveis de ensino e com os grupos que compõem este cotidiano. Cada grupo possui um jeito singular de pensar, expectativas, interesses e modos de agir. Assim, pode-se notar a presença da cultura dos alunos, dos professores e dos gestores e ainda culturas externas que incidem sobre aquelas e podem causar modificações no cotidiano e nas práticas educacionais. (FRAGO, 2001) Significa, ainda, deslocar o foco que enfatizava apenas os processos escolares externos e considerar a realidade interna da escola construída na tessitura do dia a dia desta instituição. Considerá-la como espaço de construção de cultura, ou melhor, de culturas, que converge diversas outras, advindas de outros lugares e outros momentos, trazidas por cada sujeito envolvido nesta trama, na sua história de vida e na história do seu grupo.

Apesar de existir uma cultura escolar instituída, ela não é a única, vez que dentro da própria escola há várias culturas, inclusive o que Paul Willis (1991) vai chamar de “cultura contra escolar”, esta se forma a partir de valores e realidades compartilhados dentro da instituição, mas, de algum modo, se opõe à cultura institucional.

Atentar para as práticas realizadas no interior da escola traz como imperativo o reconhecimento da importância dos bens culturais produzidos na sociedade. No entanto, estas práticas culturais, configuradas a partir de dispositivos de poder, seguem as leis do lugar específico onde se localiza, sendo, portanto, identificáveis e mapeáveis. Assim, nesta pesquisa pretendemos mapear as interações constituídas na escola, considerando as configurações alcançadas pelas relações de força, pelas relações de poder, pelos modos de afetação, realização dos desejos e para tanto utilizaremos a definição de cultura escolar proposta por Vidal (2005), que é a definição que mais se aproxima do que pensamos sobre este fenômeno.

Para Vidal (2005), realizar um estudo que considera a cultura escolar como objeto de investigação e que se preocupe também com as práticas escolares, enquanto práticas culturais, demanda um mapeamento dos lugares de poder constituídos, bem como o levantamento das ações individuais, estabelecidas com os objetos culturais circunscritos ao interior da escola, atentando para os significados que lhe são atribuídos e a formalidade das práticas constituídas. Assim, o estudo sobre cultura escolar viabiliza a desnaturalização da instituição escolar e permite a implementação de estudos sobre o processo de (re)significação atual da escola como instituição socializadora.

2.2 A ESCOLA MUNICIPAL CLÁUDIO MANOEL DA COSTA – EMCMC

Na pedagogia da escola tradicional, o aluno era tido como naturalmente corrompido e essa ideia era justificada através de alguns comportamentos dos alunos, algumas vezes inquietos, algumas vezes criativos, ora afetuosos, ora destrutivos. Tinha-se a ideia de que eles precisavam de regras e vigilância ostensiva para melhorar seus comportamentos e adequar-lhes ao modelo aperfeiçoado do humano, desenvolvendo sua natureza humana essencial. Acreditava-se que este modelo aperfeiçoado seria dado pelos seus professores,

[...] e alguém escolhido para dar nome à escola e que deveria ser cultuado e seus feitos deveriam ser divulgados sempre aos alunos para que pudessem conhecer o modelo a seguir. Por isto as escolas tradicionais, na

sua grande maioria, têm nome de alguém (em geral homem) considerado aprimorado pela cultura. (BOCK, 2003, p.80)

Assim, dentro da pedagogia tradicionalista, surge o nome dado à escola pesquisada, através de uma homenagem feita ao inconfidente, jurista e poeta árcade do período colonial brasileiro Cláudio Manoel da Costa. Ele tornou-se conhecido por suas poesias e por sua participação na Inconfidência Mineira, mas também foi fazendeiro, cidadão ilustre, pensador de mente aberta e mecenas de Aleijadinho.

Por sua idade, boa lição clássica, fama de doutor e crédito de autor publicado, exerceu Cláudio da Costa ali uma espécie de magistério entre os seus confrades em musa, maiores e menores, que todos lhe liam as suas obras e lhe escutavam os conselhos, era uma das figuras principais da Capitania.” (WIKIPÉDIA)

A escola Municipal Cláudio Manoel da Costa, apesar de ser uma escola situada próximo ao centro da cidade, destaca-se por estar circunscrita a vários bairros pobres. Existe há mais de 20 anos, sendo que até a década de 1980 funcionava no prédio onde hoje funciona o Tiro de Guerra – instituição militar, cuja função é preparar reservistas para o Exército Brasileiro. Atendia apenas o primário e tinha poucas salas de aula. Em meados da década de 1980, contrariando a vontade dos professores, a Secretaria Municipal de Educação implantou o então ginásio e abriu o curso noturno.

Essas ampliações impulsionaram a mudança da escola para uma casa vizinha e sua ampliação, que passou de 4 salas para 11 salas de aula, além das salas da direção, secretaria, sala dos professores e cozinha. Atualmente, a escola ainda continua com esta estrutura, já antiga, sendo que a cozinha foi o único espaço que já passou por reforma desde então.

Fotos nº01 e nº 02: Extramuros e Intramuros da escola



Fonte: arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

As salas são mal conservadas, as paredes quebradas, as mobílias riscadas e quebradas e as salas possuem telhas de fibrocimento – também conhecidas como telhas de Eternit –, o que não favorece boa climatização para as aulas, como podemos ver na fala de uma das professoras entrevistadas:

[...]a primeira coisa que me chamou atenção aqui é o fato de uma escola ser no centro da cidade e ter uma apresentação física tão precária. A sala de aula é ruim, a única coisa que a gente salva aqui é o quadro branco, né, que já é um ganho na rede. Mas, se você observar, essas telhas são... eu digo pras meninas que são um atentado a vida do professor, porque quando tá calor você não consegue dar aula porque esquenta demais. Quando tá chovendo você não dá aula por causa do barulho. A própria estrutura da escola, pintura da escola, muito mal conservada. As cadeiras, o mobiliário da escola é mal conservado. (Isi – professora)

O espaço de lazer é bastante escasso, os alunos contam apenas com um pátio, relativamente pequeno, localizado em frente às salas de aula, sendo que quando tem qualquer atividade no pátio o barulho inviabiliza a utilização das salas. Além de dois bancos de madeira não há nenhum outro tipo de atrativo para os alunos, nem mesmo para lazer. Os funcionários mais velhos afirmam que há um terreno baldio atrás da escola que antes funcionava como quadra, mas fecharam o acesso da escola para lá e os alunos ficaram sem espaço para brincar e praticar esporte.

Fotos nº 03 e nº 04: Os bancos de madeira



Fonte: arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

Como não há lugar e atrativos para que eles brinquem, então sobem, batucam, correm, reinventam a partir das poucas coisas que encontram pelo pátio para se distrair.

Fotos nº 05, nº 06 e nº 07: Inventando formas de passar o tempo



Fonte: arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

A Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa é reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação e pela comunidade a qual ela se agrega com o estereótipo de que é uma escola ruim e violenta. Os comentários tecidos a seu respeito cristalizam um estereótipo negativo formado em relação a ela e faz crescer dentro da instituição um sentimento de reprovação, de rigidez da percepção e a profecia autorrealizável, o que para Eizirik (2001), trata-se de uma “morte anunciada”, pois as pessoas passam a ver a escola sempre por esta perspectiva, sendo que “os estereótipos, portanto, são formas superestruturadas e rígidas de percepção, baseados quase sempre em informações errôneas ou incompletas.” (EIZIRIK, 2001, p.142)

Os julgamentos são perigosos, pois eles podem desencadear resistência às mudanças e, além disso, podem ser ativos, de forma que as pessoas que sofrem o estereótipo podem corresponder a ele agindo exatamente da forma que se espera delas. Como consequência, podemos notar que os próprios alunos, professores e funcionários passam a congrega desta estereotipia e a encarar a instituição escolar dessa forma.

Muitos participantes da escola reconhecem que ela é mal vista e mal quista pelos que estão de fora e afirmam que, de fato, há muita violência, visto que a instituição localiza-se numa zona limítrofe, que agrega alunos de vários bairros pobres circunvizinhos em que a violência é constante, além de existir rivalidades entre “ganguês” de jovens destes bairros sendo esta refletida no interior das relações escolares.

Não obstante a existência deste estereótipo, as professoras afirmam que a EMCMC não é tão violenta assim e que seus alunos têm o perfil semelhante ao alunado de outras escolas públicas municipais onde também lecionam. Afirmam que trabalhar nesta escola, especificamente, é um desafio, de fato, porque os alunos e suas famílias estão sujeitos a

violências sociais e simbólicas muito mais arrebatadoras, traduzidas em violência doméstica, tráfico, falta de moradia, condições insalubres, inacessibilidade a serviços de saúde, desemprego, dentre outras mazelas. Alguns alunos são realmente muito pobres, não possuem sequer o que comer e estas questões inevitavelmente são refletidas no cotidiano da instituição escolar, no dia a dia da sala de aula.

A humilhação social é outro aspecto a que estão submetidas às famílias destes alunos, sendo muito comum elas serem discriminadas em função da sua etnia, condição social, bairro em que moram, nível de escolaridade. Este sentimento geralmente é transmitido para seus filhos – os alunos – que, em geral, sentem vergonha em dizer onde moram e desenvolvem sentimentos relacionados a baixo autoestima.

A humilhação social, de acordo com Gonçalves Filho (1998), é um fenômeno intersubjetivo, que possui características históricas e é fruto da desigualdade social e política construída e mantida por vários anos. Ao mesmo tempo em que se configura como fenômeno interno, pois é refletida internamente pelos indivíduos, afetando seu corpo, sua voz, sua imaginação, seus gestos; é também social, intersubjetivo. E propõe uma definição para a humilhação, como sendo “uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes.” (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 03)

Ela é entendida como um fenômeno interno-externo, uma vez que é determinada por questões econômicas e também por questões inconscientes. O indivíduo que sofre humilhação, em função do despojamento material e simbólico, sente-se impedido para a humanidade, o que repercute nele e em seu mundo, seu trabalho e moradia. Este autor analisa a exclusão vivida pelas pessoas pobres, em vários âmbitos, enquanto morador, trabalhador, cidadão. No ponto concernente a moradia, analisa a humilhação vivida por moradores das favelas que, de acordo com ele, implica sofrer humilhação, pois não há a possibilidade de construção de um mundo, de expressão de uma cultura, uma vez que os recursos para investir em seu poder inventivo não estão disponíveis para estas pessoas.

A falta de trabalho é outro componente de humilhação apontado pelo autor. As pessoas pobres que vivem nas cidades, que são tentadas ao consumo de mercadorias a todo instante, sofrem humilhação, pois não possuem meios para conseguir o dinheiro necessário para o consumo dessas mercadorias. Estas pessoas não gozam de *status* social, portanto, em cidades em que vigoram as relações impessoais, não conseguem adquirir nenhum produto se

não for por intermédio do dinheiro. Não interessa as peculiaridades das pessoas numa relação comercial, pois o fator econômico impera.

Aponta, ainda, algumas questões que deflagram a existência da desigualdade social, sobretudo na sociedade brasileira, e defende que, apesar da tentativa de encobrimento desta condição, ela é flagrante e facilmente reconhecida, sobretudo para as pessoas que vivem em condições de pobreza e que convivem com a discriminação e o não reconhecimento diante da sociedade. Segundo Gonçalves Filho (1998, p.14), “o proletário não é humilhado porque sente ou imagina sê-lo: o sentimento e a imaginação estão fincados numa situação real de rebaixamento.”

Em função da escola ser discriminada, muitos alunos também se sentem discriminados por estudarem lá, sendo que algumas famílias dos bairros vizinhos preferem matricular seus filhos em outras instituições mais distantes. Alguns alunos que lá estão, já estudaram em outras escolas e por questões de aprendizado ou de comportamento foram parar – às vezes sem vontade – na EMCMC.

2.3 ESCOLA: TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM

A escola é uma instituição bastante estudada, pesquisada e, por sua vez, também bastante questionada. Muitos estudos denotam que ela atualmente configura-se como uma instituição pouco atrativa, tanto para os alunos quanto para seus funcionários, e que não corresponde a sua função primordial de educar, socializar e transmitir conhecimentos, sendo que esta função tem sido questionada e parece não existir um consenso entre pesquisadores, bem como dos seus principais atores, de qual seria mesmo seu principal objetivo.

Pérez Gómez (2001) apresenta três papéis como sendo inerentes à escola: o educativo, o formativo e o de socialização. O papel socializador ocorre, já que na escola convivem pessoas de contextos culturais amplos e contraditórios e os intercâmbios humanos podem ser notados dentro dela. A função instrutiva caracteriza-se pelo processo de enculturação que ocorre através do ensino-aprendizagem sistemático para aperfeiçoar a socialização espontânea e preparar o capital humano, garantindo o funcionamento fluido do mercado de trabalho; assim, grande importância é dispensada ao conhecimento sistematizado, o qual todo aluno deve aprender na escola. Por fim, a função educativa da escola ocorre quando conhecimentos, experiências e elaborações simbólicas auxiliam o

aluno na reconstrução do seu pensamento e ação, através da descentralização e reflexão crítica sobre a própria experiência e a comunicação alheia. O aluno, então, passa a aplicar de forma consciente e reflexiva os conteúdos aprendidos na escola na vida cotidiana. Esta atitude requer autonomia e independência intelectual.

Na sociedade atual, onde vigora a ideologia da estrutura econômica do liberalismo de mercado, a função instrutiva da escola torna-se mais valorizada e parece ser este o único consenso, dentre os papéis supracitados, entre seus atores. A ênfase, então, recai sobre os conhecimentos sistematizados que, uma vez transmitidos pelo professor, devem ser acumulados pelos alunos para que através deles possam alcançar melhor espaço no mercado de trabalho, possam se tornar autossuficientes e, de forma independente, possam traçar seu caminho rumo ao “sucesso”, colaborando, assim, para a edificação do projeto civilizador da educação moderna.

Durante muito tempo, no Brasil, os jovens oriundos de famílias pobres recebiam educação voltada para a formação profissionalizante. A Lei nº 5.692/71 visava descongestionar o acesso à universidade e enviar os jovens das camadas populares, diretamente para o mercado de trabalho. (FREITAG, 1989) Esta realidade, no entanto, está mudando com as exigências cada vez maiores feitas pelo mercado de trabalho, com sua crescente informatização e modernização. Desta forma, a exigência dos cursos superiores se estendeu também aos filhos de famílias pobres, o que trouxe mudanças significativas para o ensino das escolas públicas que agora, mais do que nunca, acredita ser mais importante para os alunos adquirirem conhecimentos técnicos que viabilizem sucesso no vestibular para ingressar nos cursos de ensino superior.

Este legado permanece nas escolas, não obstante as mudanças apontadas pela nova etapa do capitalismo industrial, sendo que, além da ênfase na educação instrutiva, que denota a “esperança” na educação como propiciadora de melhores condições de vida para as famílias pobres, enfatizam também a disciplina e a obediência que eles devem obter para ingressar no mercado de trabalho. Este discurso perpassa claramente pela lógica apregoada pelo capitalismo de contenção dos conflitos sociais. Muitos destes alunos, no entanto, certamente terão dificuldade em conseguir emprego no mercado formal, restando-lhes a alternativa de ingressarem no mercado informal. A este respeito Enguita faz a seguinte discussão:

Deve-se perguntar, então, em que medida uma escola modelada a partir da consideração de uma única forma de trabalho, o trabalho assalariado, pôde

e pode servir para socializar toda uma população chamada a desenvolver distintas formas de atividade de trabalho. (1989, p. 220)

Os alunos que não se enquadram de forma satisfatória na função instrutiva da escola são considerados “fracassados”, considerando os indicadores de evasão e repetência, que presumem mostrar o que está dando certo ou errado dentro e fora da instituição escolar, mas não indicam como os atores sociais, que constroem as redes de relações no seu cotidiano, dão significado para estes indicadores e qual o sentido que lhes atribuem. Para Eizirik e Comerlato (2004, p. 12):

A escola como um lugar social tem muito a dizer à nossa sociedade, e seu dizer não se expressa em linguagem matemática, como a natureza. Os números que nos revelam fenômenos como evasão e repetência são apenas indicadores de múltiplos determinantes do cotidiano dentro/fora da escola.

A partir desta discussão, a pergunta a ser feita é: como ocorrem os processos de subjetivação dos alunos na escola diante das demandas de aprendizagem, dos imperativos de socialização, das rotinas, dos espaços, dos rituais que fazem parte da instituição? O modo como os alunos se veem, enquanto sujeitos, no contexto escolar assemelha-se ao que é esperado deles por outros personagens que enfatizam a função instrutiva (e disciplinar) da escola, ou eles relativizam esta função, levando em consideração também os processos socializadores, afetivos, educativos?

Os alunos vão passando os anos na escola, trocam de sala, de turma, de professores; alguns deles não adquirem a leitura e a escrita e muitas vezes não têm consciência de que fazem parte da estatística dos fracassados, dos que não aprendem e, de posse deste não-saber, continuam a frequentar a escola, muitos gostam dela e encontram formas de subjetivarem-se nesse espaço. Nas entrevistas realizadas com os *alunos* considerados *em situação de risco*, eles não demonstravam sentimento de derrota ou fracasso por não saberem ler ou escrever; percebe-se, pois, que não houve a incorporação por parte deles do discurso racionalista moderno de que deveriam ser úteis e produtivos, mesmo aparecendo em seus discursos que estes eram seus principais objetivos na escola.

Por que aprender? Como já dissemos, para Charlot, o ser humano ao nascer tem, obrigatoriamente, que se submeter ao processo de aprendizagem. O autor escreve sobre a importância de pensar o ser humano como homem, ser cultural, circunscrito a uma sociedade e a um grupo social mais especificamente. Como tal ele nasce imperfeito,

inconcluso e daí a imprescindibilidade do convívio social para completar e dar sentido a sua existência:

Em uma palavra, todos os animais são acabados e perfeitos; o homem é apenas indicado, esboçado [...]. Todo o animal é o que é; somente o homem não é, na origem, nada. Deve tornar-se o que deve ser; e porque deve ser um ser-para-si, deve tornar-se isso por si mesmo. A natureza acabou todas as suas obras; mas abandonou o homem e o entregou a ele próprio [...]. Se o homem é um animal, trata-se então de um animal extremamente imperfeito e por essa mesma razão não é um animal. (CHARLOT, 2000, p. 51-52)

Para o homem existir, deixar de ser inconcluso, ele precisa aprender a conviver socialmente, por este motivo o aprendizado é condição *sine qua non* para que ele possa continuar existindo. Na convivência com o outro ele aprende, inclusive, a se singularizar, daí a necessidade do aprendizado e da educação.

Acontece que nenhuma aprendizagem ocorre sem uma permissão, condescendência do sujeito. O sujeito só aprende quando quer, quando se abre para o aprendizado, seja ele qual for. A criança precisa estar aberta para o aprendizado. Ainda de acordo com o autor,

[...] a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar, uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. (CHARLOT, 2000, p.54)

A relação com o saber é sempre uma relação de renúncia? Para este autor, as pessoas que se dedicam ao saber escolhem uma forma específica de se relacionar com o mundo que exige abdicação das outras esferas da vida e concentração no território do saber. Acontece que existem outras formas de se relacionar com o mundo, que não prescindem do saber, também existem e devem ser estimuladas. Existem outras formas de “tornar-se alguém” através do saber, mas na sociedade moderna apenas o saber-objeto (sucesso escolar) pode dar o direito ao aluno de ser ‘alguém’.

Alguns alunos acham que aprender significa apenas dedicar um tempo de sua vida aos estudos, mas sem nenhuma atividade intelectual ligada a isso. “Muitos alunos instalam-se em uma figura do aprender que não é pertinente para a aquisição de saber e, portanto, para ter sucesso na escola.” (CHARLOT, 2000, p.66) Este fato apontado pelo autor, que

ênfatiza a relaão do aluno com o saber aprender, auxilia na compreenso do por que de tantos alunos na escola mesmo sem adquirir os conhecimentos da leitura e da escrita, no entanto, frequentando as aulas. Apesar da influênci a do Programa Bolsa Família⁷, que, de fato, interfere na frequênci a dos alunos na escola, é notório o grande número deles que mesmo tendo dificuldade na apreenso das capacidades cognitivas para a leitura e a escrita, continuam a frequentar a escola e mantêm vivo o desejo de aprender. Em seguida duas falas dos alunos entrevistados. Quando perguntados sobre o que mais gostam de fazer na escola, eles respondem:

Gosto mais de estudar e também de separar briga. Eu gosto também da professora. Gosto de fazer as tarefas, contas. (Noemi)

Conta, escrever, tarefa. Ah, um bocado de coisa. Porque eu aprendo, Tia, um bocado de coisa. (Itamar)

Entendendo que a instituio escolar faz parte da sociedade e esta passa por um período de mudanas céleres e profundas, logo, ela não pode ser analisada apenas por uma lógica única, “ela também é estruturada por várias lógicas de ação: a socializao, a distribuio das competências, a educao. Assim sendo, o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído pelos atores (...)”(CHARLOT, 2000, p.39). A cultura escolar é definida pela forma como os seus muitos atores, de forma individual e coletiva, combinam diversas lógicas de comportamento, de linguagem, aprendizagem. Essa cultura, traduzida em experiências cotidianas, produz subjetividades e de acordo com as diferentes combinaes feitas, diferentes subjetividades são formadas. Assim, mesmo considerando que uma ou outra funo da escola seja enfatizada por alguns segmentos, até mesmo considerados como majoritários ou hierarquicamente superiores, o dia a dia da escola contribui para a formao de processos subjetivos autônomos.

⁷ O Programa Bolsa Família foi criado através da Lei 10.836 de 2004, e integra a estratégia ‘Fome Zero’. É um programa de transferênci a direta de renda às famílias em situao de pobreza e extrema pobreza, cujos principais objetivos são: a promoo do alívio imediato da pobreza, o reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de saúde e educao e a coordenao de programas complementares para que as famílias consigam superar a condio de vulnerabilidade. (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome)

2.4 INSTITUCIONALIZAÇÃO

Enquanto instituição, a escola ensaja instituir a ordem, sujeitar seus atores a normas e regras definidas *a priori*; para tanto, define hierarquias entre seus membros, estabelece rotinas e horários para serem cumpridos por todos e delimita claramente espaços, que sugerem relações de poder, onde cada grupo deve se circunscrever sem transpor o limite dos demais. “A base das instituições está num sistema simbólico de regras e controles, de códigos e linguagens, de trocas e compensações, de lutas e enfrentamentos de espaço e de poder, todos esses aspectos e instâncias que compõem um real e um imaginário institucional.” (EIZIRIK, 2001, p. 96)

Instituições foram pensadas para que as pessoas pudessem viver e trabalhar juntas. Para tanto, deve haver uma ordem e, em busca dessa ordem, acontece a repressão dos impulsos, a contenção das diferenças, a busca de consensos para que não ocorra subversão da coisa estabelecida. Na relação institucional é frequente atravessamentos de interesse, de desejos e ambições; todavia, alguns são explícitos e a maioria ocultos, o que justifica a existência de códigos e linguagens específicas.

Os enrijecimentos existentes nestas instituições podem contribuir para sua autodestruição, mesmo sendo pensados, contrariamente, para favorecer sua manutenção como ocorre, por exemplo, com as tentativas de resistir às mudanças, ao novo. A resistência das instituições em aceitar coisas novas está na própria essência da instituição, tida como coisa estabelecida, que se configura como algo a ser defendido, “predominando a defesa de posições, a divisão em blocos, a não aceitação da diferença, da crítica, da curiosidade, da pergunta, do novo, do desconhecido.” (EIZIRIK, 2001, p. 104)

Para os teóricos da análise institucional, a instituição pode ser vista sob dois aspectos: a instituição como estabelecimento (prédio, arquitetura, funcionamento, horários) e a instituição como práticas sociais historicamente produzidas (rituais, costumes, regras). Existe um conflito nas escolas, atualmente, que concerne ao seu modo de funcionamento e que abarca estas duas vertentes enumeradas pelos analistas institucionais, sendo que por um lado a escola existe sob o auspício das inovações tecnológicas, prevê projetos pedagógicos arrojados e por outro lado está presa aos costumes, mentalidades e regras disciplinares modernas que impedem a execução desses projetos arrojados na sua prática cotidiana.

Não obstante o enrijecimento disciplinar dessa instituição, ela funciona também como espaço de potência, de produção de sentido e subjetividade onde circulam micropolíticas de poder que permitem fissuras, aberturas que possibilitam resistências. Para além do que está instituído, o instituinte se forma através de interditos, dos segredos, dos espaços não hierarquizados que vão surgindo, portanto é importante

[...] ouvir o dito e o não dito da escola na fala de seus atores, que aparecem tanto na linguagem verbal quanto não-verbal dos corredores, das ante-salas, dos banheiros, das cantinas. Nestes lugares, alunos e professores falam, rompem as interdições e proclamam o direito inalienável de dizer. (EIZIRIK; COMERLATO, 2004, p.14)

2.4.1 Exercício do poder e práticas disciplinares

O poder, de acordo com Foucault (2001), não é privilégio de um grupo ou de um espaço. As práticas e as relações de poder estão disseminadas em todas as estruturas sociais, no bojo de suas relações. O poder relaciona-se à produção de um saber que pode possibilitar transformações, tanto quanto adestramentos. Para o autor, onde há poder há resistências, mas estas também não estão localizadas em um ponto, são móveis e transitórias e se distribuem igualmente por toda a estrutura social. O poder não deve ser visto apenas por sua função repressiva, como se quisesse impedir que os sujeitos exercessem suas atividades. Sua melhor utilização ocorre quando ele determina como gerir a vida dos homens, propiciando sua utilidade econômica máxima e subtraindo sua força política.

A disciplina, para Foucault, é um tipo específico de poder, que opera enquanto técnica ou instrumento e estabelece no corpo uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada, para ser empregado de forma útil, produtiva. As práticas disciplinares são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (FOUCAULT, 2004, p.139) A escola é uma das instituições apontadas pelo autor que utiliza a tecnologia do controle para docilizar os corpos de seus atores, mas como os alunos enfrentam estas tentativas de controle a partir das práticas disciplinares?

Na pesquisa realizada temos o exemplo do aluno Giom, considerado em situação de risco; mora com a mãe, o padrasto e uma irmã que é deficiente física. A mãe e o padrasto batem muito nele e, por este motivo já chegou a dormir algumas vezes na rua. Até foi ao Conselho Tutelar dar queixa de sua mãe por maus-tratos e disse em público na escola que

ela o espancava. Esta afirma que não sabe mais o que fazer com Giom e para que a criança não passe a ficar na rua, prefere trancá-lo dentro de casa e não o deixar sequer ir à escola.

Ele completaria dois anos nesta escola, sendo que no ano de 2007 não frequentou a sala de aula normalmente. Por não ser alfabetizado e não ter um comportamento considerado exemplar, foi alfabetizado pelas professoras da sala de leitura, onde ficou por um ano, enquanto se alfabetizava. Quando retornou para a sala de aula, no ano seguinte, o aluno enfrentou problemas de adaptação. Não gostava de ficar na sala, afirmava não gostar das professoras – na sala dele passaram várias professoras durante esse ano –, nem dos colegas e era comumente encontrado no pátio da escola ou na própria sala de leitura.

O referido aluno deixou de frequentar a escola por um período de mais ou menos 40 dias, por ter brigado com a professora. Posteriormente, voltou a frequentar a instituição e dias depois se envolveu, juntamente com mais quatro colegas, em uma briga em que agrediram fisicamente outra estudante e como punição receberam uma suspensão de um dia. Giom reagiu à determinação da direção e trancou-se numa sala com a vice-diretora, ameaçando-a com uma pedra, caso ela mantivesse a suspensão, pois não queria ficar sem frequentar a escola. Este episódio mobilizou sobremaneira a escola e então o aluno foi expulso definitivamente.

Alguns dias depois Giom voltou à escola para assistir à aula e o porteiro, que não sabia da sua expulsão, permitiu sua entrada. A direção, assim que soube da sua presença, o retirou e ratificou que ele não deveria mais voltar. Há um desejo claro de Giom em permanecer na escola, mesmo sendo um aluno que não gosta de ficar na sala de aula. Eizirik (2001) aponta que a disciplina é o que a escola mais espera dos alunos e muitas vezes as professoras agem com falta de sensibilidade e até respeito com os mesmos, ainda assim eles devem se comportar, pois esta é a postura que se espera dele, como demonstra neste trecho: “Um dos aspectos onde mais aparece o peso institucional sobre os alunos é a exigência da disciplina, de obedecer, e as reações a isso, na maior parte das vezes, não são vistas com bons olhos.” (EIZIRIK, 2001, p.136)

Giom reagiu à expulsão de forma violenta, gritando que queria permanecer. Esta foi a forma que encontrou para dizer que não concordava com a sanção disciplinar que lhe foi atribuída pela escola. Nota-se que, em tempos em que o discurso de inclusão paira sobre as escolas, tomar a expulsão como medida disciplinar pode ter efeito excludente, uma vez que o aluno, sobretudo o que já está em situação de risco, pode deixar definitivamente de

frequentar a escola, a partir de uma atitude tão trivial e aparentemente inócua no cotidiano escolar – a suspensão.

Esta situação configura-se como um mecanismo de exclusão incontestável, já que temos aqui a força do discurso que na sociedade censura os perigos através da *vontade de verdade*. A mudança social, portanto, só acontecerá com a flexibilização do sistema de ideias, combatendo as que se tornaram inflexíveis através do hábito, da repetição, da generalização e da aceitação social sem a “necessária inspeção crítica”.

2.4.2 Processos de enquadramento e docilização dos alunos

Para entender um pouco mais sobre o processo de disciplinarização que ocorre na instituição escolar, recorro ao conceito foucaultiano de “corpos dóceis”. Para este autor, dócil é aquele corpo que além de ser subjugado será também útil. A disciplina não serve somente para excluir, neutralizar, como também para aumentar a utilidade dos indivíduos. (FOUCAULT, 2004)

Os alunos em situação de risco parecem ter cada vez mais a necessidade simultânea de vínculo e de errância, neste processo se desvinculam aos poucos da escola, da família e da comunidade, proporcionando uma ruptura que não acontece apenas no plano geográfico, mas atinge a esfera dos valores, dos costumes, dos hábitos e das relações de poder incutidas em seu cotidiano. Daí a função desempenhada pelas instituições como a escola, que podem incutir-lhes valores e regras, com o intuito de “ressocializá-las” e não permitir que malogrem com seus vínculos sociais. Essa perspectiva de “ressocialização” era comum na época da Revolução Industrial, pois as cidades cresceram rapidamente e houve aumento do número de crianças órfãs. Os donos das indústrias iam até os orfanatos e pegavam estas crianças para trabalhar como mão de obra barata e achavam que deveriam discipliná-las para o trabalho no futuro e inculcar-lhes valores morais para que não se tornassem marginais, como nos mostra Varela (1983 apud ENGUITA, 1989, p. 109):

[...] porque é certo que ao se remediar estas crianças perdidas põe-se obstáculos aos latrocínios, delitos graves, e enormes, que por se criarem livres e sem dono, aumentam, porque se tendo criado em liberdade de necessidade hão de ser quando grandes gente indomável, destruidora do

bem público, corrompedora dos bons costumes, contaminadora das gentes e povos.

A começar pelo discurso de “ressocialização” da infância e da adolescência, a escola sente-se responsável, assim como a família e a comunidade, por discipliná-los. Desejam inculcar-lhes valores sociais a fim de ingressá-los no mercado de trabalho, através do conhecimento adquirido no processo escolar e do discurso que prega a preparação para o trabalho como solução para libertá-los da condição de pobreza e miséria que muitos vivem e não deixá-los entregues à própria sorte e, para tanto, é comum a tentativa de docilização dos seus corpos. Para Foucault (2004, p.118) “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” Ainda segundo o autor, em qualquer sociedade o corpo sofre ação de poderes que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. No século XVIII, no entanto, as disciplinas tornaram-se formas gerais de dominação, através do controle minucioso dos corpos, sujeição de suas forças, imposição da relação de docilidade-utilidade e começa, então, o interesse pelo detalhe, pelas pequenas coisas.

A disciplina requer o aumento da utilidade do corpo e sua maior sujeição. Manipula-se os elementos do corpo, seus gestos, seus comportamentos, formando uma nova “anatomia política” que surge de processos múltiplos, pulverizados, que foram convergindo. Esta prática foi encontrada muito cedo nos colégios e mais tarde nas escolas primárias. (FOUCAULT, 2004) No atual cenário educacional são comuns práticas cerceadoras da liberdade que são usadas em nome de um objetivo maior: “educar e reintegrar as crianças e adolescentes”. Assim, no ambiente escolar existem métodos disciplinares para manipular os corpos destes estudantes e torná-los úteis, sobretudo para o mercado de trabalho. Na escola existe uma série de indícios de disciplinarização e docilização, sobretudo dos alunos, a exemplo da existência de uma profissional, cujo papel é o de “auxiliar de disciplina”, que observa o comportamento dos alunos durante o recreio; além de outras técnicas como a utilização de uniforme; as filas para a merenda e para visitas às salas; castigos – alunos que ficam reclusos na sala da direção, proibidos de participar do recreio; dentre outras.

O cumprimento rígido do horário, por exemplo, segundo Foucault, era comum nas casas de educação e nos estabelecimentos de assistência e estava relacionado à severidade do tempo industrial, que guardou por um longo período a influência da postura religiosa: “Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do

tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares.” (FOUCAULT, 2004, p.128) Assim como o cumprimento de horários, a utilização de espaços, de tempos, o esquadramento do espaço em que vivem, todas estas estratégias foram – e ainda são – utilizadas com a finalidade de adestrar os corpos dos alunos para que pudessem cumprir a promessa civilizatória moderna feita pelas instituições educacionais.

Nos itens seguintes falarei de três estratégias – do tempo, do espaço e da exclusão –, apontadas por Eizirik e Comerlato no livro *A Escola (In)visível* para demonstrar os jogos de poder e os dispositivos de verdade criados na instituição escolar que, além de disciplinarizar, tendem a criar discursos/verdades que acompanham os alunos em sua trajetória escolar.

2.4.3 Espaços escolares

A escola tende a buscar uniformidade dos seus membros, tanto através da uniformidade do conhecimento – por intermédio do currículo, da determinação das disciplinas a serem estudadas, da escolha dos conteúdos pretensamente em ordem de complexidade – como do comportamento e do espaço– organização de filas, salas de aula, disposição das carteiras, disciplina no pátio. O “espaço objetivo”, no entanto, não faz sentido sem as relações que são constituídas dentro dele, nessa perspectiva, afirma Frago,

Em certo sentido, o espaço objetivo – para denominá-lo de alguma maneira – não existe. E se existe, não conta – salvo como possibilidade e como limite. O que conta é o território, uma noção subjetiva ou caso se prefira, objetivo-subjetiva – de índole individual ou grupal e de extensão variável. (FRAGO, 1998, p.63)

Para a legitimação dessa ordem, faz-se necessária a demarcação minuciosa dos espaços escolares – que também denotam hierarquia – com o intuito de manter a uniformidade do comportamento, delimitando-o a espaços preestabelecidos. Dessa forma, existem os espaços que podem ser frequentados pelos alunos, espaços dos professores, da direção, das cozinheiras, secretaria, dentre outros. O espaço, então, é sempre construído socialmente e jamais pode ser considerado como neutro, mas carrega signos, símbolos e significados, oriundo de relações sociais complexas. Ainda de acordo com Frago (1998, p.64),

O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.

Há, apesar dos mecanismos de controle e hierarquias criados dentro da instituição escolar, interstícios que funcionam como espaços de socialização em que os movimentos são difusos e improdutivos. Ou seja, alguns espaços são ocupados de forma que as hierarquias são apaziguadas, o diálogo ocorre de forma fluida, sem formalidades e não existe o imperativo da produtividade e da utilidade. Para Santos (2002), nesses espaços prevalece a perspectiva das horizontalidades, é o espaço do banal, da contiguidade, dos agentes implicados e da contrarracionalidade – entendida como irracionalidade pelos espaços verticais que por sua vez são espaços de racionalidade e de interesses corporativos.

Nesta perspectiva, Eizirik (2001) aponta, através de observações do contexto escolar, a falta de interesse dos alunos pelas atividades formais da escola, já que estas muitas vezes estão desprendidas da vivência cotidiana dos alunos:

Em minha observação da escola, a vida estava justamente fora da sala de aula, borbulhante, efervescente – nos recreios, nos corredores, no cafezinho, na cantina, nos cochichos; o saber estava desligado da realidade, o que contribuía sobremaneira para diminuir o interesse e a motivação para o ensinar e o aprender. (EIZIRIK, 2001, p.121)

Na escola existe a delimitação clara desses espaços, sendo que na maioria dessas instituições a sala de aula é o lugar em que o professor tem autonomia em relação à direção e a coordenação e este tem – ou supõe-se que deveria ter – controle sobre os alunos. A direção é o espaço em que os diretores transitam e demarcam sua hierarquia diante dos demais funcionários e alunos. A secretaria, lugar onde ficam os documentos e cuja jurisdição fica sob a responsabilidade das secretárias. A cozinha, lugar específico das cozinheiras que, por questões de higiene, não deve ser frequentada por outros funcionários nem pelos alunos. O pátio, por fim, lugar em que os alunos têm total liberdade para brincar, conversar, se expor, sem a vigilância de outros atores hierarquicamente superiores, esse é o espaço mais horizontalizado da escola, onde os alunos se sentem tão pertencentes quanto as demais pessoas da escola.

Na Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa (EMCMC), no entanto, os alunos atribuem diferentes significados a estes espaços, ou por desconhecimento da função de cada

um deles ou pela flexibilidade dos mecanismos de controle encontrados em alguns ambientes. Aparece nas falas dos discentes entrevistados que a maioria não sabe qual a finalidade da Secretaria, alguns arriscam dizer que é o lugar em que os papéis são guardados, pois possui muitos armários, mas não sabem dizer qual a destinação burocrática desses papéis. A configuração arquitetônica da Sala dos Professores e da Direção permite que os estudantes transitem por estes espaços sem maiores repreensões, já que fica uma do lado da outra e existe uma porta – que fica sempre aberta – conectando as duas. Apesar de entenderem que a Sala da Direção é o lugar para onde são levados para receber sanções disciplinares, durante o intervalo é comum que alguns alunos adentrem neste espaço e há possibilidade de interagir com os professores e diretores. O pátio é o lugar onde os alunos ficam mais distantes das normas disciplinares e que, portanto, sentem-se mais à vontade para falar, brincar, se expressar. No entanto, o período que têm para desfrutar deste espaço é muito pequeno já que, na maioria do tempo que ficam na escola, eles estão nas salas de aula, sobrando apenas 15 minutos para o intervalo.

Fotos nº 08 e nº 09: O intervalo



Fonte: arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

Não há, nesta escola, nenhum atrativo para os alunos na hora do intervalo, eles dispõem de pouco espaço e não possuem bolas ou outros brinquedos para se divertir. Comumente brincam de “pega-pega” ou de “lutinha”. Na opinião das auxiliares de disciplinas – pessoas que observam os alunos durante o intervalo – eles brigam muito, pois refletem o ambiente de violência das comunidades onde vivem. Quase todo dia algum aluno fica machucado e raramente os professores e diretores frequentam este espaço na hora do intervalo. Pérez Gomez (2001), ao fazer referência à cultura escolar e, mais especificamente, à cultura institucional, observa que a ausência de espaços informais, de convivência, distintos das salas de aula, é muito comum em instituições que oferecem cursos técnicos, em que não se propõem a exercer função socializadora e contentam-se com a transmissão do conhecimento acadêmico disciplinar. No entanto, ao tratarmos de instituições escolares que

abrangem turmas do ensino fundamental I é insofismável a presença de ambientes socializadores para as crianças.

2.4.4 Tempo escolar

De acordo com Foucault, o tempo passa a ser utilizado como dispositivo de poder na escola, pois a partir do momento que ele é medido, passa, então, a controlar as intervenções e a caracterização de cada momento. Uma série de programações intenciona manter os alunos dentro dos limites considerados corretos e estimulá-los aos estudos.

O tempo disciplinar na prática educacional tende a destacar o tempo utilitário dos adultos, o trabalho realizado em séries permite um controle detalhado das atividades e intervém sobre a caracterização de cada momento. Para cada atividade é determinado um tempo que deve ser controlado. Dessa forma, “tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem.” (FOUCAULT, 2004, p.134)

A rotina diária na escola é importante para que os alunos possam aprender a se organizar no tempo. Didaticamente, é necessário ensinar aos alunos a controlar suas vontades em função de um tempo predeterminado, hora de brincar, de estudar, de merendar, de conversar, ir ao banheiro, hora da saída. Para o aprendizado do tempo se tornar eficaz, os alunos precisam introjetar estas regras temporais. No entanto, o que foi observado na EMC MC é que falta uma continuidade das atividades propostas em sala de aula.

É comum nesta escola os alunos serem liberados mais cedo em função de algumas atividades programadas com os professores, a exemplo de capacitações, organização de eventos como São João e Dia da Criança, planejamento do PDE⁸. Em outros momentos, as atividades previstas pelos professores são interrompidas, pois os alunos são solicitados para participarem de outras programações propostas por instituições parceiras exteriores à escola

⁸ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visa obter uma educação básica de qualidade, através da organização das escolas e das Secretarias Municipais de Educação para o atendimento do aluno. Objetiva, ainda, criar uma “base sobre a qual as famílias podem se apoiar para exigir uma educação de maior qualidade. O plano prevê ainda acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino” (Ministério da Educação).

como aula de religião⁹ – proposta por uma igreja evangélica – atividade com Grupo da Terceira Idade, Higiene Bucal realizada por alunos de enfermagem de uma faculdade.

Além das atividades que são interrompidas, em alguns dias não há nem mesmo aula. Requisitados pelo Sindicato dos Professores Municipais ou até mesmo por questões pessoais, algumas professoras deixam de ir à aula e isso contribui para que dificilmente tenha um período longo onde não haja descontinuidade na rotina, dessa forma, muitos alunos não conseguem acompanhar a sequência das atividades sugeridas pela escola e preterida no processo de aprendizagem.

Os alunos vêm para a escola e muitas vezes ficam na expectativa de que poderão sair antes do horário programado. Para uns é motivo de festa, divertem-se quando não tem aula ou são dispensados mais cedo, pois é uma oportunidade de ficar perambulando pelo bairro até o momento de ir para casa. Mas para outros, nem tanto, pois precisam esperar os pais até que venham buscá-los ou esperar o irmão que ainda está tendo aula e ficam no pátio da escola, sozinhos, sem ter o que fazer, já que estes períodos sem aula não são substituídos por atividades criativas ou até mesmo de lazer, eles simplesmente saem da aula e ficam, cada vez mais, por menos tempo na escola.

2.4.5 Estratégia da exclusão

A exclusão do aluno da escola é o momento crucial em que ele se encontra sem alternativas, sem possibilidade de retorno. Algumas formas de exclusão são mais visíveis, no entanto outras acontecem de forma sutil. Nestes casos, aos poucos o aluno é afastado da escola, por uma série de motivos – inclusive pessoais – e depois não consegue mais voltar. Foucault (1999, citado por Eizirik e Comerlato, 2004, p. 23) diz que

[...] as estratégias da exclusão mostram-se extremamente eficientes em sua tarefa, atingindo o sujeito em sua totalidade, envolvendo-o num caminho de saída sem volta, destruindo desejos, afastando alternativas, negando qualquer possibilidade de iniciativa que saia dos padrões regulares da

⁹ Essa aula de religião é dada, em alguns dias na semana, por jovens participantes de uma igreja evangélica. Eles não têm horário fixo, nem um projeto para realizar as aulas – estas sempre com histórias bíblicas e cânticos religiosos, com duração de 40 minutos. Os gestores da escola não sabem dizer como foi que eles começaram a fazer esse trabalho e nem sabem se a Secretaria Municipal de Educação (SMED) está a par dessa atividade realizada por essa instituição religiosa dentro da escola. Afirmam que foi uma parceria firmada com a gestão anterior e como os professores gostam, pois deixam os alunos mais calmos, eles, então, permitiram a continuação do trabalho.

escola, enfim, sem nenhum espaço para algo ou alguém que, aos seus olhos, seja diferente.

Em alguns casos os alunos são excluídos de forma explícita – pelo menos quatro alunos foram expulsos da escola no ano da realização da pesquisa. Já no período próximo ao final do ano, a direção da escola foi ao Ministério Público encaminhar alguns alunos que tinham sido expulsos e estavam sem escola, sendo que dois deles já estavam há dois meses sem frequentar nenhuma outra instituição escolar, até que o diretor resolvesse tomar a decisão de encaminhá-los ao Ministério Público.

Para a direção, estes encaminhamentos seriam para que o promotor da infância conseguisse outras escolas que acolhessem estes alunos, pois, na sua compreensão, essa instituição não teria mais como ficar com eles diante dos problemas que causaram. Todos foram expulsos por tentativa de agressão física aos professores ou diretores. Neste caso, a escola assume que não tem mais “capacidade” de acolher este aluno, sendo sua educação transferida a outra instituição de ensino da rede municipal.

Por coincidência, no dia do encaminhamento para o Ministério Público, um destes alunos – que não participa diretamente desta pesquisa – aparece na escola, solicitando falar com a direção. Ele foi perguntar a um dos gestores se poderia voltar para a escola para assistir à aula, depois de ter ficado dois meses sem estudar, este gestor perguntou-lhe sobre sua mãe e o aluno respondeu que esta não iria mais à escola, pois todas as vezes que ela tentou conversar, para que seu filho voltasse a estudar, não obteve resposta da direção. Parece que o aluno estava sozinho, na empreitada de tentar voltar para a escola, pois sua mãe não queria mais tentar resolver seu caso, sugerindo que ela desobrigou-se da responsabilidade sobre ele. A sensação de abandono é grande, e no momento causou-me grande indignação, já que fora o desejo de continuar frequentando as aulas, mesmo faltando apenas dois meses para findar o ano letivo, nada mais ele poderia fazer, pois não é considerado responsável por seus atos. O aluno estava diante do responsável pela escola suplicando por uma oportunidade que na verdade é um direito seu.

Perceber a forma como os alunos se subjetivam na escola, significa entender como eles se sentem na instituição, quais os afetos que relacionam a ela, como a percebem e como se articulam com as pessoas que compõem o cotidiano desta, com os rituais e a ordem social estabelecida dentro dela. Como os alunos se articulam com os professores, funcionários e

com seus próprios colegas, pode apontar para uma desarticulação e um sentimento de não pertencimento.

A forma como o aluno permite a expressão da subjetividade na escola não se relaciona apenas com a sua vivência atual com os processos desenvolvidos dentro dela, mas relaciona-se ainda com outras experiências e aprendizados adquiridos por eles tanto em outros momentos da vida escolar, como em uma heterogeneidade de situações que vivenciaram ao longo da vida, sendo expostos a contatos com diversas pessoas, em ambientes diversos.

A cultura escolar para Pérez Gómez (2001) não é formada apenas pelo que é construído dentro da instituição, deriva também de outros contextos com os quais divide a responsabilidade de socialização dos alunos. Estes estabelecem relações de continuidade com os diversos contextos que frequentam e dos quais extraem recursos materiais, pessoais e simbólicos. Assim, é comum a participação dos alunos da escola em projetos sociais – sendo que nos bairros periféricos onde residem existem inúmeros deles, a exemplo da Pastoral do Menor, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Programa Segundo Tempo, Agente Jovem – de forma que, o que geralmente acontece nesses ambientes é sempre refletido na escola, mesmo que informalmente.

A fim de captar as instâncias micropolíticas, Guattari sugere uma observação que foge ao nível da representação, que propõe uma estrutura geral de significantes sob a qual estariam submetidos os níveis estruturais específicos. Como alternativa, propõe uma investigação micropolítica feita a partir de produção de subjetividades que possibilitam modos de expressão ocasionados por esferas semióticas heterogêneas. Ao signo linguístico, fortemente presente nos estudos das representações, nos estudos da subjetividade são acrescentados outros sistemas de signos como a imagem, gestos, ritos.

Pensando, com base na esfera da educação, temos um componente discursivo importante criado através da formação das representações macroestruturais. Faz-se presente nos diálogos, discussões, debates ou até mesmo nas conversas informais sobre educação, a noção cada vez mais propalada do fracasso desta. Ideia de que a educação não vai bem, que os alunos não estão aprendendo e que os professores não se preocupam mais em ensinar, que o ensino está sucateado, que a escola não exerce mais sua função.

Esta representação da escola foi criada e se alastra vertiginosamente a ponto de ser incorporada já como verdade inquestionável. Ora, esse discurso não leva em consideração o que tem sido feito e construído no dia a dia das instituições escolares, experiências plausíveis de integração, aprendizagem, socialização que aparecem vez por outra nos meios de comunicação para dizer que formas criativas e potentes de invenção da escola estão acontecendo aqui e acolá. Existem, no entanto, duas posturas possíveis para se posicionar diante desta situação:

Embarcamos nesse processo de divisão social geral da produção de subjetividade e não há mais volta. Mas, por isso mesmo, devemos interpelar todos aqueles que ocupam uma posição de ensino nas ciências sociais e psicológicas, ou no campo de trabalho social – todos aqueles, enfim, cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro. Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. Isso quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação (por exemplo, analítica). (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.29)

Para compreender os processos de subjetivação dos alunos na instituição escolar é imprescindível compreender os interstícios da escola, as relações produzidas dentro dela e a forma como os alunos produzem sentido a partir desses (des)encontros. A forma como esses processos foram vistos, apreendidos e até mesmo criados vão ser explicitados a seguir, sendo que a próxima seção vai tratar do modo como cheguei a esses processos, os caminhos, e em seguida discutirei um pouco sobre em que consiste esses processos e como eles foram por mim compreendidos ao longo da pesquisa.

3 REFAZENDO OS PASSOS : TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 O EXERCÍCIO DE CARTOGRAFIAR

Para compreender os processos de produção de subjetividade é necessário compreender que estes encerram uma heterogeneidade, composta por componentes sociais – família, etnia – componentes pré-pessoais – sistemas perceptivos e de sensibilidade – e componentes extrapessoais – tecnológicos e ecológicos. A subjetividade pode ser considerada como produtora de processos existenciais e sociais. Não tende a ser universal, nem encerra processos identitários individualizantes. (GUATTARI; ROLNIK, 1986)

Dirigir a atenção a estas heterogeneidades significa estar aberto para as experimentações propiciadas pelo campo, já que os processos psicossociais são também cartografáveis, são passíveis de mapeamento e isso demandaria a presença de um pesquisador “cartógrafo”. (ROLNIK, 2007) Este termo é utilizado pela autora para referir-se ao pesquisador que, imerso no ambiente de pesquisa é capaz de perceber as relações de forças, que provindas de diversas direções e a fim de absorver estes desenhos torna-se imprescindível refazer constantemente a escuta e a sensibilidade. Dessa forma,

[...] as coisas ‘não são’, mas ‘estão’ configuradas numa certa correlação de forças perpassadas por uma multiplicidade de linhas. Ao mesmo tempo, há ação de linhas duras produtoras de binarização / oposição / homogeneização, mas também há ação de linhas de fuga produtoras de singularização. (COIMBRA; NEVES, 2002, p.43)

Em todo e qualquer fenômeno há formação do desejo, que é construído no campo social, através de diferentes estratégias, assim, o papel do cartógrafo é estar atento a essas estratégias; localizá-las, compreender os campos de forças que a constituem, entender a matéria-prima dessas forças – ou seja, de onde provém. O cartógrafo, ao mergulhar no campo de pesquisa, se compõe, se constitui, juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha, portanto, absorve matérias de qualquer procedência.

A dificuldade em pensar a escola, a começar pela sua composição de forças, da formação dos desejos, é que nela encontramos duas vertentes quase que opostas operando no mesmo espaço e sempre em estado de tensão. A cultura dos alunos opera majoritariamente por forças de resistência, como contraponto às formas de poder já

instituídas, aos processos disciplinares rígidos, à vigilância ostensiva e o faz através de desterritorialização, de composição de movimentos instituintes, desmanchando territórios cristalizados, produzindo intensidade a partir dos fluxos e novas conexões em múltiplas direções e sentidos. Por outro lado, a cultura docente enfatiza cada vez mais os processos instituídos, reforçam as regras, impõem autoridade, criam territórios cada vez mais rígidos e formam linhas duras, impossibilitando, assim, o atravessamento dos fluxos e dos afetos. Só que, quando percebem que não podem sustentar esta postura, apelam para a estratégia do corporativismo, exigindo que as esferas de poder no topo da hierarquia – direção e SMED – advoguem a seu favor.

A matéria-prima do pesquisador, dessa forma, é tudo aquilo que movimenta o desejo, tudo aquilo que é matéria de expressão e que cria sentidos. Podemos pensar, então, que as fontes são as mais variadas possíveis e tudo que surge no campo serve para a pesquisa, não apenas as fontes escritas e teóricas. Assim, “o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorando”. (ROLNIK, 2007, p. 65)

O objetivo do estar em campo é descobrir que matérias de expressão, que composições de linguagem favorecem as intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. Daí a importância do trabalho prezar pela cautela no momento de imersão, inicialmente, sobretudo. As intensidades vão se modificando ao longo da pesquisa e o que há em todas as direções são intensidades buscando expressão e o cartógrafo mergulha na geografia dos afetos, inventando pontes para fazer travessias. Os afetos relacionados aos *alunos em situação de risco*, foi a primeira ponte construída durante a parte inicial da pesquisa através de observações aparentemente inócuas. Conversando com um professor aqui, um diretor ali, um auxiliar de disciplina acolá, batendo papo na cozinha, dando risada com o vigia, percebo a noção de situação de risco que estes atores atribuem aos alunos que referem estar nesta situação.

O cartógrafo não procura o que é verdadeiro ou falso, mas o que é vitalizante ou destrutivo, ativo ou reativo. Seu desejo é participar da constituição de territórios existenciais, não teme o movimento e deixa seu corpo vibrar em todas as frequências possíveis. (ROLNIK, 2007) Por não buscar verdades, não houve verdade quanto a uma possível definição do que seria um *aluno em situação de risco*, sendo que alguns movimentos do aluno na escola e alguns aspectos sociais mais amplos que o caracterizam enquanto ser social auxiliaram na construção de um território existencial para estes alunos,

sendo que o papel do cartógrafo pesquisador, neste caso, foi apenas de reunir estes aspectos e chegar a um esboço – por vezes transitório – do que naquele tempo/espaço específico estava sendo considerado *a situação de risco*. Não existia definição unânime, mas foi possível captar desde aspectos ligados à questão socioeconômica dos alunos – famílias desestruturadas, privação de necessidades básicas, violência doméstica – quanto a aspectos relacionados à vivência dos alunos na escola que incluía, sobretudo, “problemas de aprendizagem” e questões de “mau comportamento”. Dessa forma, a proposição do estudo etnográfico aconteceu de acordo com a indicação de que este poderia contribuir para cartografar essas relações – e seus sentidos – constituídas na imbricação dos processos subjetivos dos atores sociais implicados na escola. Quanto à etnografia, percebemos que

[...] sua contribuição põe em relevo aspectos da ‘cultura escolar’ como a categorização específica que os professores fazem dos alunos ou que os alunos fazem das diferentes situações escolares. Também foi utilizada para demonstrar diferenças cognoscitivas radicais entre os alunos provenientes de grupos étnicos e as categorias e expectativas dos professores. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 41)

Com o desejo de apreender os fluxos de intensidade, escapando do plano de organização de territórios, o pesquisador vai decidindo os procedimentos que vai utilizar na pesquisa, de acordo com as demandas do contexto, portanto, procura não seguir protocolos normatizados que definem *a priori* o que se deve fazer no ambiente a ser pesquisado. Este procedimento possibilita que o roteiro, mesmo sendo antes esboçado, seja definido aos poucos, durante a caminhada.

Nesta caminhada, o pesquisador deve analisar o grau de intimidade que cada um se permite e os critérios de grau de abertura que cada um possibilita em cada situação. Desenvolvendo a sensibilidade para este aspecto, o pesquisador-cartógrafo deve entender que a cada instante os canais de efetuação oscilam e em algum momento ele pode se fechar totalmente para a pesquisa, o que não significa que ela não poderá voltar por outro canal. Para esta empreitada é imprescindível alto grau de flexibilidade e abertura, já que “o cartógrafo sabe que é sempre em nome da vida, e de sua defesa, que se inventam estratégias, por mais estapafúrdias que sejam.” (ROLNIK, 2007, p.68)

O pesquisador tende a perscrutar o quanto se suporta das territorialidades e regras instituídas, que no caso da escola atingem a todos e em certo momento deixa de fazer sentido. Por estarem já naturalizadas, incrustadas, geram uma normatização sem sentido. Nesta pesquisa, estive atenta as pessoas quanto ao uso de máscaras, que escondem sentido e

trazem desilusão e o que fazer quando estas máscaras caem e trazem a possibilidade de libertação dos fluxos recém-surgidos, que criam novas formas de expressão e diferentes sentidos. Assim, diante da frequente exigência de enquadramento dos alunos, com atenção e intensidade voltadas, sobretudo, para os considerados em *situação de risco*, eles conseguem escapar, de forma criativa a estas forças imobilizadoras e produzirem afetos nos espaços sub-reptícios e intersticiais, apelando, inclusive, para a construção de pontes entre os espaços escolares e o seu entorno.

Esse processo não está relacionado a cálculos matemáticos, mas a vibrações dos corpos que captam o limite de tolerância do próprio corpo vibrátil, o cartógrafo não pode, portanto, jamais esquecer este limiar. A prática do cartógrafo diz respeito às estratégias das formações do desejo no campo social. Diz respeito à escolha de como viver, à escolha dos critérios com os quais o social se inventa. Procura captar o estado das coisas, seu clima, para criar sentidos e não revelar sentidos. (ROLNIK, 2007, p. 68)

Tomando como base que a escolha metodológica está diretamente relacionada ao objeto de pesquisa e à forma como ele vai se delineando, esta investigação foi elaborada a partir da pesquisa qualitativa, com direção etnográfica, e o contexto escolar foi escolhido como local de pesquisa, pois, segundo Coulon, “esta organização acaba por produzir a organização social da vida cotidiana que é mais complexa e incide sobre conjuntos mais amplos” (COULON, 1995, p.119). Ou seja, a partir da compreensão dos afetos, das relações e movimentos no contexto escolar podemos também compreender aspectos sociais e culturais mais amplos sobre a questão dos *alunos em situação de risco* que, comportados numa cultura específica trazem sentidos também específicos às formas de vida e aos movimentos constituídos na escola.

Nesse intuito, faz-se necessário transformar estas questões em procedimentos metodológicos que vão se constituindo à medida que a imersão no campo ocorre, explicitando assim, a metodologia de pesquisa a ser aplicada como decorrência dos objetivos propostos e dos objetos escolhidos para a investigação, sendo que estes paulatinamente, vão tomando forma e se delineando sutilmente. O rigor metodológico deve ser aplicado para a melhor compreensão do fenômeno, contudo, este não deve ser confundido com a rigidez que engessa as possibilidades interpretativas e pode causar privação de inúmeros recursos oferecidos pela tradição da pesquisa qualitativa.

Procurar compreender os componentes heterogêneos que se interligam ao quadro de forças que compõem os processos psicossociais no interior da instituição escolar, bem como

investigar os modos de subjetivação dos *alunos em situação de risco*, os componentes constituintes do cotidiano da escola e de que forma estes processos se relacionam com o trânsito destes alunos entre a escola e seu entorno, é o que podemos considerar como principal questão nesta pesquisa.

A opção pela pesquisa qualitativa, de orientação etnográfica, ocorreu em função do contato direto e prolongado com o campo, onde passei a conhecer os sujeitos pesquisados em seu cotidiano escolar, em um projeto de pesquisa e extensão, o qual coordeno, Laboratório de Psicologia Social (LAPSO), numa instituição de ensino superior privado, onde leciono no Curso de Psicologia. Ao longo de 2007 e no primeiro semestre de 2008 realizei, junto com os alunos, intervenções com algumas turmas e com os professores do turno matutino e vespertino, sendo que estes se tornariam alvo desta pesquisa por lecionarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho funcionou, de certa forma, como contrapartida, pois, de acordo com Macedo (2000, p. 149)

[...] a disponibilidade para uma contra-partida efetiva, paralelamente, e/ou partir da própria pesquisa, parecem-nos alguns pontos importantes para se conseguir um acesso capaz de possibilitar uma etnopesquisa densa e válida, enquanto estudo em profundidade de uma realidade.

Além dessa inserção prévia, a escolha dessa escola está relacionada a uma pesquisa exploratória realizada com ex-educadores de rua do Programa Conquista Criança¹⁰, em que eles apontaram que há parcela significativa de alunos provenientes do bairro Pedrinhas – onde se localiza a escola – que se encontra em situação de rua¹¹.

O Bairro Pedrinhas, não obstante ser um bairro estigmatizado pela violência e esquecido pelos poderes públicos, é um bairro localizado na região central da cidade de Vitória da Conquista, considerado como área de risco social, onde é comum crianças e adolescentes com envolvimento em atividades ilícitas como roubo e tráfico de drogas, sendo que muitos deles não dispõem de condições básicas de sobrevivência. Além de famílias

¹⁰ Programa criado em 1997 e executado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social visa o atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal no município de Vitória da Conquista

¹¹ A situação de rua reúne diferentes conceitos e diversas situações. Para Rizzini, esta situação inclui “crianças e adolescentes que vemos pelas ruas das cidades, fora do alcance de sua família e longe de seus cuidados. Em geral, sobrevivem das ruas, podendo passar algumas horas por dia fazendo algo que lhes renda algum dinheiro ou morando nas ruas e instituições que lhes dão abrigo temporário”. (RIZZINI, 2003, p.17)

muito pobres, este bairro é marcado por um clima constante de violência e insegurança. Além desses aspectos, esse bairro é repleto de Programas de cunho social, governamentais e não governamentais; direcionados, sobretudo para as crianças e adolescentes, funcionando geralmente no turno oposto ao da escola, e que “visam trabalhar inserção social, cidadania”.

Comecei a fazer a pesquisa em outra escola, mas a trajetória da pesquisa apontou para a possibilidade de mudança da instituição, sobretudo porque eu estava realizando algumas atividades, através do LAPSO, na Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa – EMCMC. Com o auxílio da orientação resolvi migrar o local da pesquisa, levando em consideração que são escolas cujos alunos possuem o mesmo perfil, a maioria, moradores de bairros circunvizinhos, que estão localizados em áreas próximas. Estes alunos tendem a transitar entre essas duas escolas, sobretudo quando não têm êxito na aprendizagem, na expectativa de que outro ambiente escolar possa favorecer a melhoria desta.

Antes da escolha da instituição, no entanto, uma dúvida anterior me causou inquietação: não sabia se realizaria a pesquisa com crianças em situação de risco, observando-as no contexto da rua ou no contexto da escola. Tinha claro que o intuito seria compreender a situação de risco correlacionada ao contexto educacional escolar, partindo de um questionamento sempre presente em minha trajetória no trabalho com estas crianças.

A pesquisa partiu de uma antiga inculcação quanto às configurações produzidas socialmente que podem permitir que a criança abandone as redes sociais a que pertence, dentre elas a escola, e passe a compor um novo cenário de vida a partir da sua vivência na rua – seguindo os critérios da situação de rua dada por Rizzini e explicitada acima.

A desigualdade social tende a ser estudada, na sociedade científica contemporânea, a começar por seus produtos diretos, das consequências que geram, sendo estas enfatizadas e tratadas de forma tão espontânea que em alguns momentos se esquece o processo perverso que dá origem a estes fenômenos. Como resultado, não se busca mais evitá-los, ou seja, trabalhar para extinguir a sua origem, e sim tratá-los doravante a partir de seus efeitos.

A presença dessas instituições acabou por reforçar, naturalizar e, talvez, reificar a existência das “crianças em situação de rua”. Infantes que são pensados de forma descontextualizada, como se o fenômeno já estivesse dado e como se não houvesse uma trajetória – comunitária, familiar, escolar – que antecederse e influenciasse o estar na rua. Assim, o fenômeno da exclusão passa a acontecer sem maiores problematizações e essas

crianças e adolescentes passam a ser tratadas, no dizer dos militantes desta causa, como se fossem “nascidos do asfalto”.

As questões que contribuem direta e indiretamente para a presença de crianças e adolescentes nas ruas são muitas e abrangem desde situações socioeconômicas e políticas mais amplas, como relações familiares e afetivas que sucedem numa esfera micropolítica, sendo que neste trabalho a ênfase incorre sobre as relações no contexto cotidiano da instituição escolar, a fim de vislumbrar de que forma ela está implicada neste fenômeno. As relações que estas crianças estabelecem na escola, acredito ser importante para posteriores incursões, tanto no espaço da rua, como em outros espaços, então, proponho o estudo dos modos como os alunos se subjetivam a partir das relações – de poder, de afeto – que estabelecem na escola e nas idas e vindas em seu entorno, sendo que estas relações influenciam, de alguma maneira, o fluxo de transição dos alunos entre escola e rua.

A pesquisa nesta escola também nos possibilita ver processos de exclusão nem sempre visíveis, sendo que esta noção de “situação de risco” dos alunos pode surgir no seio da escola, pois enquanto comunidade, ela favorece processos criativos que facilitam a construção de uma cultura e significados específicos, que contextualizam determinadas ações. A partir de seu modo de funcionamento, a escola cria realidades discursivas sobre estes *alunos em situação de risco*, já que

[...] normas, regras e valores são sempre uma interpretação local, pontual, pois é na escola que se criam e se recriam incessantemente. Procurando mostrar como as desigualdades são construídas e mantidas no dia a dia das relações escolares, os etnometodólogos entram na lógica das ações cotidianas ‘não documentadas’, desvelando procedimentos de exclusão nem sempre visíveis, nem sempre comunicados: um mundo de ações tácitas que as relações cristalizadas ao longo da história da instituição escolar mantêm reificadas, isto é, naturalizadas. (MACEDO, 2000, p.115)

3.2 PROCESSO DE IMERSÃO

Mesmo já possuindo uma inserção na escola, antes do início do ano letivo de 2008, reuni-me com a direção da escola, a fim de solicitar a autorização da pesquisa, pois um dos principais aspectos apontados por Bogdan e Biklen (1994) na investigação qualitativa é o acesso ao campo, ou seja, a autorização para pesquisar o que foi planejado. Os autores apontam que a pesquisa pode ocorrer de forma dissimulada, correndo o risco de acarretar

alguns problemas, ou pode-se utilizar da “abordagem objectiva” (sic), em que o pesquisador explicita seus objetivos e, dessa forma, poderá receber a contribuição dos participantes.

A direção requisitou autorização formal da SMED, através de ofício, porém mostrou-se solícita a realização da pesquisa, frisando, inclusive, a importância de se abrir as portas das escolas públicas para que através destes estudos, os próprios sujeitos pesquisados possam refletir sobre sua prática e quiçá tentar aperfeiçoá-la através das contribuições trazidas. Esse encontro com a direção foi pensado para que vínculos fossem criados e que estes servissem de mediador para os demais encontros, a fim de viabilizar o acesso e trabalhar com possíveis choques culturais nos primeiros encontros. (MACEDO, 2000) Dessa forma, foi feita uma reunião com as docentes com a finalidade de pedir-lhes autorização e informar-lhes o objetivo do estudo – focado, sobretudo nos alunos – e os procedimentos que constavam de observações nos ambientes escolares – incluindo algumas salas de aula – bem como a realização de entrevistas e análise de alguns documentos.

Algumas professoras demonstraram-se indiferentes, outras concordaram e, neste momento, ninguém se manifestou contrariamente, sendo que, posteriormente, no convívio com elas descobri que não eram afeitas a pesquisas, pois consideravam esta escola demasiadamente solicitada para este tipo de trabalho e, nem todos os pesquisadores que por lá passaram respeitaram o espaço delas.

Acontece que, ao longo do ano, fui ganhando confiança das professoras e dos alunos, o que possibilitou uma integração harmoniosa ao grupo sem parecer que minha presença no campo inspirasse desconfiança, nem que minha postura fosse considerada “policialesca”. Hoje, após ter passado por esta experiência reconheço que ela ganhou esta configuração, no entanto, muitas vezes a imersão foi apreensiva e melindrosa. Dois exemplos são ilustrativos deste percurso cuidadoso, de conquista da confiança dos sujeitos da pesquisa, um refere-se a uma aluna que, no início do ano, perguntou-me: “Ô tia, você é do Juizado de Menores?”. Perguntei-lhe se sabia qual a função do Juizado, ela não soube responder, e, apesar da minha resposta negativa, continuou suspeitando que eu fizesse parte desta instituição e estava na escola para vigiá-los. Outro episódio ocorreu já no mês de outubro, quando vários professores e funcionários afirmaram ter sentido minha falta na confraternização do dia do professor, já que eu fiquei 15 dias sem comparecer à escola e eles ficaram preocupados, sem saber se eu havia ficado chateada com alguma coisa.

A partir de visitas/imersões no ambiente escolar e no bairro, buscamos a integração com o campo a ser observado. De acordo com Laplantine (2004), é necessário um ‘deslocamento’ do pesquisador que inicialmente realiza uma observação rigorosa e em seguida impregna-se lentamente de forma que interiorize “as manifestações através das significações que os indivíduos atribuem ao seu comportamento.” (LAPLANTINE, 2004, p. 23) Muitas visitas foram feitas à escola, a fim de observar quais os significados atribuídos pelos indivíduos às relações, aos movimentos, às forças e às intensidades que compõem a cena da escola, como também para, ao apropriar-me das formas discursivas, entender quais os alunos considerados em situação de risco, escolhendo-os para compor a pesquisa. A escolha destes sujeitos esteve condicionada a uma impregnação do pesquisador, a fim de estabelecer critérios norteadores desta escolha.

Nesta pesquisa, o acesso ao bairro e à Escola foi viabilizado e, de certa forma, facilitado em função de outros projetos que realizei anteriormente nestes espaços, o que propiciou o compartilhamento de modos de vida da comunidade, sobretudo a escolar, visto que o grau de envolvimento é determinado pelo objeto da pesquisa, tornando “mais significativo ainda o domínio que o pesquisador tem da sua temática e das nuances por ela produzidas na sua complexidade natural.” (MACEDO, 2000, p. 151)

3.3 DA OBSERVAÇÃO E DEMAIS FERRAMENTAS

Compreender a escola por dentro, sem desconsiderar seus determinantes econômicos e sociais, considerando a perspectiva antropológica que acolhe o cotidiano e os ritos diários e triviais como forças propulsoras das atividades em educação, perfaz a meta deste trabalho. Para tanto, foi utilizada a observação no cotidiano da Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa, por ser este um recurso metodológico capaz de propiciar a compreensão e identificação dos aspectos relacionados à cultura escolar, bem como a forma como ela é construída e mantida. Esta observação é feita diretamente no campo, permanecendo com seus atores, descobrindo detalhes de sua vivência, sem lhes trazer prejuízos.

Para tal objetivo é necessário estar *in loco* atento às coisas que acontecem e olhar, mais do que ver, todas as manifestações dos sujeitos. Laplantine (2004) aponta uma diferença entre “ver” e “olhar”, sendo que o primeiro refere-se a um movimento rápido e superficial, enquanto que o segundo reclama uma maior atenção, uma vigia, uma demora. O

olhar detido, que observa tudo, consegue discernir o que está mobilizado e mais do que um impacto, o olhar proporciona aprendizagem. Para o autor,

Olhar consiste numa reiteração daquilo que se encontra diante de nós e a visibilidade, enquanto forma primeira de conhecimento, afeta-nos ao mesmo tempo em que nos sentimos afetados por aquilo que (a) percebemos. Trata-se de uma visibilidade não apenas ótica, mas também tátil, olfativa, auditiva e gustativa que nos conduz a deixar de opor o ‘diante’ e o ‘trás’, o ‘fora’ e o ‘dentro’, para compreender a natureza dos laços que ligam um ‘diante’ que nós incorporamos e um ‘atrás’ a partir do qual se efetua a atividade sensitiva assim como a intelectual. (LAPLANTINE, 2004, p.20)

Considerando o enfoque do olhar, passo a perceber a rotina da escola com “outros olhos”. O movimento dos alunos, transformado em ritual, de chegar à escola e espreitar a abertura do portão, anunciando o início de mais uma jornada; fazer algazarra, demonstrando alegria; esperar a solicitação da professora para entrar na sala; viver o tão esperado momento do recreio, merendar, brincar, aprender e enfim, separa-se de tudo isso, indo para casa no final da tarde.

Para a realização de um trabalho etnográfico é necessária, portanto, uma impregnação com o campo e, através da comunicação, compartilhar os modos de vida de forma duradoura com o grupo pesquisado. O intuito seria incorporar as próprias significações que estes sujeitos pesquisados atribuem a suas próprias ideias e comportamentos, sendo o mais fiel possível. Assim, é possível “o processo de construção de uma teoria do funcionamento de uma cultura particular, nos termos mais próximos possíveis das formas em que os membros desta cultura a percebem [...]” (BAUMAN, 1972 apud EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 33)

Preterindo esta impregnação começo, de fato, a pesquisa no mesmo período do ano letivo da escola, no mês de março. As visitas eram feitas pelo menos duas vezes por semana, sempre no período vespertino, e este acompanhamento periódico proporcionou maior familiaridade com os modos, os ritos e a linguagem utilizada pelos sujeitos pesquisados, ingredientes fundamentais para uma pesquisa de cunho etnográfico. Além disso, as pessoas da escola, mesmo não sabendo o dia do meu comparecimento – pois não o marcava com antecedência, salvo nos encontros para as entrevistas – acreditavam que minha presença já fazia parte da rotina, não obstante, o não desenvolvimento de funções importantes para funcionamento da instituição.

Assim, no primeiro semestre, além da execução das atividades programadas pelo LAPSO com as professoras, observei os ambientes escolares, assisti às aulas nas quatro salas escolhidas, produzi diários de campo e tive acesso aos documentos dos alunos. No segundo semestre, depois de já familiarizada, foi a vez da entrevista coletiva, das entrevistas individuais com os alunos, com os professores, com os gestores e demais funcionários. As fotos, deixei para tirá-las já no final do ano, no mês de novembro, a fim de que, sobretudo os alunos, já estivessem familiarizados com a minha presença. As observações e confecções dos relatos também perduraram pelo segundo semestre.

Apesar de estabelecer este calendário e de ter sempre em mãos os roteiros de observação, fui surpreendida em inúmeras ocasiões, sendo que, mesmo sem ter planejado, em uma das tardes de imersão, substitui uma professora que, juntamente com outras duas, não compareceu à escola. Mais do que certezas, o trabalho de campo pode nos trazer surpresas e descontinuidades; assim, o pesquisar torna-se uma aventura em constante construção, uma vez que, sendo o tempo dos fenômenos pesquisados diferente do tempo previsto pelo pesquisador, assim é preciso reformular constantemente o objeto que não aparece de forma lapidada. Ou seja,

[...] o trabalho de campo implica numa confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo. Ademais, além dos sustos com o inusitado sempre em devir, o campo tem uma resistência natural que demanda uma dose de paciência considerável face, por exemplo, às rupturas com ritmos próprios do pesquisador ou determinados prazos acadêmicos. (MACEDO, 2000, p.146)

Para se realizar uma Observação Participante, como já foi dito, o investigador deve estar determinado a fazer uma imersão, acontece que este envolvimento não deve partir apenas do pesquisador, é importante que a comunidade pesquisada também se implique com a pesquisa e, além de reconhecer sua importância, é essencial que entenda que essa interação possibilita a geração de conhecimentos que podem ser relevantes socialmente.

Nos dois primeiros meses da pesquisa me detive à observação do cotidiano da escola, comparecendo pelo menos duas vezes na semana, estive observando a sala dos professores, a direção, a cozinha, a sala de leitura, o pátio, a secretaria. Assim, foi possível uma aproximação com os rituais da escola, as configurações hierárquicas, as relações interpessoais e com as significações que eram atribuídas, sobretudo ao *aluno em situação de*

*risco*¹², alvo da minha pesquisa. Em seguida, a partir do reconhecimento da significação atribuída aos alunos considerados em risco pelos professores e demais funcionários, percebo que eles estão em maior número nas salas do Ciclo II Final. Assisto, então, algumas aulas, em quatro turmas do Ciclo II, no intuito de observar estes alunos mais de perto, no cotidiano da sala de aula.

Nas primeiras visitas, percebi que soava estranho para os alunos encontrar uma pessoa sentada no banco do pátio, sozinha, isso despertava neles curiosidade e os traziam até mim para perguntar o motivo da minha estada ali e este, muitas vezes, foi o mote de conversas que tínhamos e que, cada vez mais, aproximava-me do mundo dos alunos, proporcionava maior familiarização com o estar deles na escola. Passei, então, a sentar mais vezes no banco para adentrar no mundo da escola e, às vezes, o fazia antes mesmo de passar pela direção ou coordenação.

A observação participante, neste caso, tem caráter periférico, que, na distinção dos tipos de implicação caracterizados por Adler e Adler (apud MACEDO, 2000), significa que os pesquisadores escolhem um grau de implicação em que não seja necessária sua inclusão nas atividades pesquisadas, ou seja, não assumem nenhum papel importante. Essa opção encerra uma escolha de caráter epistemológico, já que “alguns pesquisadores estimam que uma implicação mais intensa tende a bloquear o distanciamento necessário à possibilidade de análise.” (MACEDO, 2000, p. 156)

Outro motivo dessa opção refere-se a questões-limites impostas pelo não pertencimento a determinado segmento, como no caso da minha pesquisa, as observações feitas em sala de aula foram periféricas, pois não tinha como me comportar como aluna, em salas de púberes de 10 a 12 anos. Então, havia uma combinação prévia com as professoras dos dias em que eu realizaria as visitas nas salas e, nesses dias, ficaria sentada, apenas observando durante o tempo da aula. Foram duas observações em quatro salas, totalizando oito turnos de aulas assistidas.

As observações, tentei traduzir em relatórios etnográficos que considero imprescindíveis para a pesquisa que, além de descrições cuidadosas das situações apreendidas, possuem ainda materiais produzidos pelas pessoas que fazem parte do dia a dia

¹² A explicação para este conceito consta na Seção 01

da escola, frases soltas no ar, comentários despreziosos, conversas informais, fotografias e desenhos espontâneos.

Os diários de campo foram imprescindíveis, servindo até mesmo como contraponto em algumas ocasiões, como ocorreu, por exemplo, com as entrevistas individuais realizadas com os alunos. Estas entrevistas não favoreceram a elaboração de material suficientemente farto e nítido para serem analisados, dessa forma, os diários de campo contribuíram sobremaneira para agrupar dados suficientes sobre os alunos para posterior análise. Isso, em certa medida, justifica uma maior quantidade de fala dos professores neste texto, em contraposição as exíguas citações de trechos de entrevistas dos alunos, mesmo sendo estes o principal foco da pesquisa.

A descrição etnográfica possui a intenção de narrar o cenário cotidiano da escola. A presença no campo permite uma impregnação lenta e contínua dos diversos significados compartilhados com os componentes dos grupos que constituem a ação educativa na escola. De acordo com Laplantine (2004), este processo é possível quando o investigador permite uma descentralização do olhar para discernir e distinguir o que se encontra, alargando, desta maneira, o conhecimento a respeito dos diversos modos de vida. A descrição, portanto, na definição do referido autor, não se trata de uma transcrição, e sim de uma construção de relações entre o que se observa e o que é observado. O pesquisador deve anunciar, detalhar, demonstrar e contabilizar, esforçando-se para apreender o maior número de informações do que é visto, articulando olhar e escrita na sua coextensibilidade. (LAPLANTINE, 2004)

Dessa forma, as observações das ações e dos momentos aparentemente mais despreziosos foram minuciosamente relatados através de relatórios/diários de campo que foram elaborados logo depois de cada imersão na escola, que narram, além dos passos da pesquisadora, as impressões, alguns diálogos, as relações interpessoais, as relações de poder, as fissuras e inúmeras outras questões que são observadas no cotidiano da instituição escolar, sendo que estes dados levam à elaboração de um relatório utilizado nas análises dos dados da pesquisa. Durante as observações, sejam elas no pátio, na direção, nas salas de aula, evitava fazer anotações na frente do informante e procurava fazer apenas pequenas notas, sobretudo nas aulas, pois este procedimento deixava as pessoas, em alguns casos, desconcertadas, portanto, optei por fazer as descrições mais detalhadas de cada experiência no momento em que saía da escola.

Ao escrever o que contatamos, inevitavelmente estamos imprimindo também nossas impressões, no ato da escrita “a atividade de percepção é quase inseparável, nessas condições, de uma atividade de nomeação.” (LAPLANTINE, 2004, p. 29) Assim, a descrição etnográfica não apenas transcreve o que foi visto, mas constrói, atribui sentido e estabelece relação entre o investigador e as pessoas que estão sendo pesquisadas.

A descrição termina por transformar a experiência em organização textual; acontece que ao ir a campo o pesquisador deve desconfiar sempre da naturalização comumente feita dos processos culturais e evitar os estereótipos e as imagens já sedimentadas. É necessário, portanto, um olhar ampliado, multifocal que possa entender estas naturalizações dentro do contexto que lhe atribui sentido e historicidade.

A partir das observações e relatos surgiu a necessidade da utilização da entrevista, que foi empregada enquanto recurso, por ser uma técnica que possibilita maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, proporcionada por uma atmosfera de influência recíproca, sobretudo nas entrevistas semi-estruturadas, em que há maior flexibilidade, pois não há uma imposição da ordem das questões, o que se assemelha a uma conversa destituída de formalidades, deixando, assim, o entrevistado mais a vontade. Ela possibilita a captação imediata da informação preterida e permite que se faça correções, ajustes ou esclarecimentos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Esta técnica denota os sentidos construídos pelos sujeitos, que na pesquisa ganha o caráter de realidade, do ponto de vista de quem descreve essa realidade. Esta é mediada pela linguagem – e não apenas a verbal – através de esquemas livres e flexíveis ou através da captura de diálogos que surgem no processo de interação do pesquisador com os sujeitos. A entrevista é rica, pois permite a apreensão de significados e sentido que os sujeitos atribuem à realidade na qual está inserido, bem como mostra a compreensão que têm da realidade. (MACEDO, 2000)

Por ser um tipo de interação social, a entrevista pode trazer várias e imprevisíveis repercussões tanto para a vida de quem a realiza – pesquisador e pesquisado, tanto para o rumo da pesquisa, que pode ser completamente transformado, de acordo com as informações colhidas. Nesse sentido, Macedo (2000, p.167) afirma que

a entrevista de inspiração etnográfica [...] é muito um encontro social constitutivo de realidades, porque fundado em edificações pela linguagem, pelo ato comunicativo definidor de significados. Neste sentido, a entrevista

é um dos recursos quase indispensáveis para a apreensão do significado social de forma indexal (encarnada, enraizada).

A entrevista coletiva foi escolhida por se tratar de uma técnica que possibilita entrevistar várias pessoas simultaneamente, e, através da filmagem torna possível a análise do material contendo tanto os relatos verbais quanto as expressões não-verbais, que podem auxiliar na interpretação dos dados. A realização dessa técnica objetivou também uma seleção mais acurada dos *alunos* que participariam das entrevistas semi-estruturadas, já que seria inviável entrevistar todos individualmente, além de apreender, já nesse primeiro momento, as realidades múltiplas dos discentes, incorporando estes diversos diálogos na análise dos dados da pesquisa.

A entrevista coletiva foi utilizada também como forma de conhecer melhor os alunos pesquisados. Neste recurso faz-se necessário tolerância em relação às ambiguidades, impaciências, compulsões ou até rejeição do trabalho. Portanto, foi importante saber ouvir, interromper, reformular as perguntas quando necessário, estimular a participação, pedir mais objetividade, dentre outras habilidades. (MACEDO, 2000) Em se tratando de alunos, entre 10 e 12 anos, tivemos alguns momentos bem conturbados em que eles queriam falar todos ao mesmo tempo, outras vezes quando um expressava sua opinião era zombado pelos demais, dentre outras ocorrências.

Baseada nas observações feitas em sala de aula e de conversas informais com as professoras, a funcionária “auxiliar de disciplina”, que acompanha os alunos no intervalo, e outros funcionários – da sala de leitura, da portaria, da cozinha – e com a coordenação e direção, foi feita a escolha de 18 alunos para a realização da entrevista coletiva. Estes alunos foram escolhidos por serem reconhecidos como *alunos em situação de risco*, de acordo com os critérios já citados anteriormente, que abrangem questões como pertencimento a determinadas famílias e determinada comunidade, bem como alheamento às aulas, repetência, passagem por várias escolas, ausência constante às aulas, comportamento indesejado, dentre outras características. A técnica foi desenvolvida na escola, na sala de leitura, após a autorização dos pais dos alunos para que pudesse ser feita a gravação da imagem de seus filhos, como condição da diretoria, uma vez que nenhum deles ainda havia completado a maioridade.

As perguntas estavam relacionadas ao seu cotidiano dentro e fora da escola, bem como a forma como vivenciavam as relações com professores, funcionários e colegas na

instituição. Inicialmente, responderam as perguntas de forma espontânea, sendo que alguns não quiseram falar em nenhum momento, e logo em seguida boa parte deles começou a fazer brincadeiras que desconcentraram o grupo e alguns ficaram retraídos diante da algazarra e preferiu não mais falar. A entrevista durou por volta de 60 minutos e foi útil tanto para a seleção posterior dos alunos que participariam das entrevistas individuais, quanto para entender um pouco mais sobre a vida dessas crianças e adolescentes, em seu cotidiano, sua rotina, seus laços e os sentidos atribuídos a sua relação com o conhecimento e com as pessoas com as quais convivem no espaço escolar.

Pela entrevista feita coletivamente percebi que o número de participantes estava grande e que, se continuasse com aquela quantidade de pessoas, a pesquisa tomaria proporções difíceis de serem administradas, sobretudo no que tange á quantidade de material para ser analisado. Mediante esta conclusão reduzi o número de alunos que fizeram parte da primeira entrevista, para cinco. A seleção desse pequeno grupo de alunos foi feita de forma criteriosa, utilizando dados da entrevista coletiva e dos relatórios de campo, sendo que a escolha partiu do critério dos alunos considerados mais vulneráveis e em maior risco.

Na entrevista coletiva, percebi a necessidade da utilização de outro instrumento; a entrevista semi-estruturada, prevista para ser utilizada com alguns professores, funcionários, com os gestores e com os próprios *alunos em situação de risco*, já que esta pode fornecer dados relacionados às expectativas sociais, atribuição de funções, papéis e possibilidades destes diversos atores em relação aos sujeitos pesquisados, além de explicitar, através de formas orais, relações pedagógicas constituídas na socialização, que representa importante fonte de constatação das interações dos sujeitos com os objetos culturais da escola e para a apreensão de sentidos e significados compartilhados.

Na entrevista é importante que o pesquisador respeite a cultura e os valores dos entrevistados, além de ouvir atentamente o que está sendo dito, com o intuito de deixar fluir naturalmente as informações. Os roteiros devem ser seguidos, mas deve haver o cuidado para que a pessoa que está sendo entrevistada se sinta à vontade para se expressar livremente. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) Não obstante sua semelhança com uma conversa ordinária, a entrevista semi-estruturada, de caráter não diretivo, deve possuir aspectos organizados e controlados pelo pesquisador. Deve haver questões construídas com base em uma problemática já traçada, ou seja, preza-se pela existência de um roteiro, mesmo que nele caiba participações inesperadas.

A “atenção flutuante” é outro cuidado requerido, uma vez que a atenção deve estar ligada não apenas ao roteiro, ao que está sendo dito, no entanto aos sinais não-verbais expressos através de gestos, entonações, hesitações, alterações de ritmo, pois,

[...] não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36)

Partindo desses pressupostos, realizei entrevistas semi-estruturadas, individualmente, com cinco *alunos em situação de risco*, com três gestores – coordenadora, vice-diretora e diretor – três professoras e dois funcionários – vigia e auxiliar de disciplina. As entrevistas foram gravadas em áudio, tendo como vantagem capturar todas as expressões orais; entretanto, foram feitas anotações durante a entrevista, a fim de captar os sinais, as expressões impossibilitadas pela gravação, o que demandou bastante habilidade para permanecer atenta e interessada no que era dito e fazer as anotações.

Depois de realizadas as primeiras observações foram escolhidas as turmas do Ciclo II Final¹³ para serem pesquisadas de forma mais detida, já que nestas turmas encontravam-se alunos com idade entre 09 e 12 anos, que – de acordo com os funcionários da escola – seriam os mais suscetíveis ao trânsito entre a rua e a escola. A fim de entender melhor as relações entre os alunos e a professora e entre os alunos entre si, foi que pedi permissão às professoras das quatro salas escolhidas para assistir a algumas aulas. Depois de assisti-las selecionei alguns *alunos considerados em situação de risco*¹⁴ para fazer parte da pesquisa, eles somavam 18 alunos. A escolha destes alunos, considerando os critérios acima –

¹³ Em Vitória da Conquista o Ciclo de Formação Humana compõe o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e começa a ser implantado em 1998 em algumas escolas, sendo que gradativamente as instituições escolares da zona urbana foram aderindo a proposta, que visa romper com a lógica fragmentada e ‘etapista’ da seriação, através de uma nova organização no uso dos espaços e tempos escolares, redefinindo as práticas pedagógicas e em 2006 o Conselho Municipal de Educação aprovou a organização da Rede Municipal de Ensino neste regime. O ciclo II agrupa alunos entre 9 e 12 anos de idade, sendo que a expressão “Final” significa que os alunos estão saindo deste ciclo para ingressar no seguinte e corresponde, no sistema de seriação, a quarta série.

¹⁴ Não existia entre os adultos pesquisados – professores, funcionários, gestores – uma definição unânime quanto ao que caracterizaria a “situação de risco”, mas foi possível, a partir de suas falas, agrupar algumas características que estariam relacionadas a esta noção que abarca o infrator, a vítima de violência – física, sexual, psicológica – filhos de presidiários, usuários de drogas, filhos de famílias desestruturadas, enfim uma série de situações demarcadas necessariamente pela privação econômica e/ou por modos de vida que divergem dos que são considerados normais. Além de questões relacionadas ao comportamento e ao processo de aprendizagem dos alunos na escola.

situação de risco – foi feita através de algumas indicações formuladas por mim, pelas professoras, gestores e funcionários.

O contexto da escola, indubitavelmente, é visto com mais clareza por quem desfruta de maior convivência e, portanto, familiaridade. Os encontros e composições diversas, proporcionadas pelos seus atores, são compreendidos mais facilmente pelos que lá estão diariamente. Os significados atribuídos a cada encontro, a cada relação possível diferenciam-se bastante de acordo com a posição que se ocupa ou do ponto a partir do qual se observa. Assim, considerei de extremo valor entrevistar, além dos alunos já mencionados, as suas professoras, os gestores e alguns funcionários da escola. Inicialmente, um dos objetivos específicos que constavam no projeto de pesquisa inicial era analisar os significados das relações dos funcionários, professores e gestores com os alunos da escola. No entanto, em função da abrangência e das proporções imensuráveis que esta empreitada estava tomando, resolvi diminuir ainda mais o foco e restringi-lo aos alunos.

Os gestores – diretor, vice-diretor e coordenador – foram entrevistados por estarem em uma posição privilegiada quanto às discussões concernentes à instituição escolar. Era muito comum em nossos encontros – formais ou informais – a problematização de questões relacionadas à escola, a exemplo do projeto político-pedagógico, a desigualdade social que assola a comunidade dos alunos, a participação da família na trajetória escolar dos seus filhos, as relações dos alunos, dentre outras temáticas. Eles estavam em contato direto com a Secretaria Municipal de Educação, e participavam de cursos de capacitação periodicamente, o que lhes possibilitou maior afinamento com as questões educacionais. Era perceptível, em seus discursos, um distanciamento maior das questões ligadas ao cotidiano, o que lhes possibilitava pensar a escola e as relações constituídas em seu bojo, de forma mais ampla e menos lamuriosa.

Quanto às professoras e funcionários, foram escolhidos os que tinham contato mais direto com os alunos pesquisados. Sua escolha se justifica, já que através de suas entrevistas foi possível entender que posição eles assumiam diante dos alunos e de que forma eles os percebiam. Alguns profissionais da escola não estabeleciam nenhum contato direto com os alunos, portanto, estes só eram encontrados em situações informais, como o intervalo ou reuniões específicas. Outros funcionários mantinham contato direto com a maioria dos alunos da escola, incluindo os que foram objeto de estudo em nossa pesquisa e

alvo de entrevistas individuais, como foi o caso do porteiro, da “auxiliar de disciplina” e as professoras da sala de leitura.

Não existia na escola um lugar apropriado para a realização das entrevistas, sendo que estas eram feitas em inúmeros lugares do espaço escolar, de acordo com as disponibilidades do momento. Em alguns casos utilizamos salas de aula vazias, quando os professores estavam ausentes – neste caso a acústica era desfavorável, em função do barulho das salas vizinhas –, outras vezes na sala da direção e na sala dos professores, sendo que nesses ambientes a circulação de pessoas impossibilitava maior privacidade e chegamos a utilizar, ainda, a sala de leitura também com outras pessoas utilizando o mesmo espaço.

A análise de documentos foi outra ferramenta utilizada por oferecer fontes relativamente estáveis e revelar sentidos, normas e conteúdos enfatizados pela instituição. (MACEDO, 2006) Considerando que a escrita tem um lugar central na prática cotidiana da escola, seja como produto das relações pedagógicas, práticas administrativas ou como demonstração de construção de saberes – e que todos estes fatores contribuem para a formação da cultura escolar – observei os registros dos diários de classe, bem como o histórico e as fichas de matrícula dos alunos entrevistados.

Uma vantagem dos documentos é que eles podem ser consultados diversas vezes, assim, depois que reduzi o número de alunos para a realização das entrevistas individuais, voltei a estes documentos para analisar mais detidamente apenas os referentes aos cinco alunos escolhidos. Nas cadernetas foi possível observar o número de faltas dos alunos, o que as professoras diziam de cada um deles em seus pareceres individuais; o histórico traz dados sobre as outras escolas pelas quais o aluno passou, bem como seus desempenhos durante o trajeto escolar; as fichas de matrícula, geralmente contendo dados dos alunos e dos seus pais, revelavam o nível de escolaridade dos pais, acusa o recebimento de benefícios sociais – Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Bolsa Família eram os mais comuns – e informa o endereço. Anexados a estes documentos estavam os documentos de suspensão e advertência dos alunos, que constam do motivo da sanção, a data e o número de dias que o aluno deveria ficar afastado da escola – este apenas para os casos de suspensão.

Todo o material a que tive acesso – diários de classe, entrevistas, documentos, fotos – foi submetido a um rigoroso exame; confrontados, voltei a eles várias vezes, pensando na possibilidade de estabelecer relações e, quiçá, encontrar novas formas de inteligibilidade. Não se tratou de um processo simples porque foi necessário passar por toda espécie de

descentramentos, deslizos, quebras (DELEUZE, 2000) e buscar, de modo persistente, refletir fora dos enquadramentos já instaurados, dos modelos e verdades, buscando um posicionamento crítico. Vale ressaltar, aqui, que a teoria teve um papel muito importante de trazer novas inquietações e também novas significações do objeto pesquisado; contribuiu, ainda, para quebrar as certezas, as crenças e construir, através de descaminhos – por sinal muito inquietantes – novas possibilidades de percepções.

A definição do fenômeno a ser estudado, o aluno em situação de risco e a escola, foi fundamental para que diante de tantas inquietações e novas configurações não houvessem grandes deslocamentos do eixo central da investigação. Assim, o modo como foram sendo estabelecidos discursos e verdades sobre o aluno em situação de risco; os processos de disciplinarização e governamentalidade a que foram submetidos através dos rituais, das normas, da cultura escolar; a forma como eles constroem processos de subjetivação que, muitas vezes escapam a essas amarras, edificam territórios outros, que lhes permitem inventar novas formas de singularização, passam a ser as questões discutidas aqui.

4 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO OU A INVENÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES

Foto nº 10 : Processos de subjetivação



Fonte: arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

4.1 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Para pensar o ser humano como ser social existem duas vertentes, uma que considera o interior, a subjetividade já existente e sobre a qual o externo, o social se inscreve. A segunda, diferentemente, pensa que o processo de internalização não transfere algo de fora para o que já existe dentro enquanto plano, plataforma, e sim, constitui-se no processo em que este plano se forma.

Nessa perspectiva, trabalharei nesta parte do trabalho com três teóricos que compactuam com esta segunda ideia de que a subjetividade não é algo constituído de um dentro e de um fora. Deleuze, Foucault e Guattari pensam que para entender os processos de subjetivação é necessário compreender os agenciamentos, examinando a microanálise dos processos (microfísica, para Foucault e micropolítica, para Guattari). Acreditam que, através destes agenciamentos seria possível compreender os modos de subjetivação, sempre em mudança – já que depende de fluxos – e que podem mais tarde ser desfeitos. A busca não é pela verdade, eternidade ou origem das coisas e sim entender de que forma as coisas crescem e como podem fazer emergir o novo.

Deleuze (1992) reconhece que Foucault foi o primeiro filósofo a chamar atenção para a indignidade de falar pelos outros. Afirma ter sido uma conquista do “movimento de

68” as pessoas começarem a falar em seu próprio nome, sobretudo o intelectual que deixou de falar em nome de valores universais e passou a falar em nome de sua própria competência. Assim, grupos multivocais foram formados, possibilitando, que várias pessoas, partindo de lugares diferentes, pudessem falar sobre um determinado assunto.

Em relação à infância isso se torna difícil, pois os discursos criados sobre a infância na modernidade têm claramente um viés racionalista e adultocêntrico, enfatizando que as crianças são criaturas inocentes e puras e que devem ser educadas para buscar o bem e o progresso, ratificando, pois, a presença de instituições responsáveis por sua educação. Assim como as crianças, os loucos e os idosos também possuíam discursos construídos para si a partir do que se considerava jovem e normal. Os discursos sobre a infância foram sendo relativizados, seguindo a problematização do que poderia ser considerado normal, no entanto, as crianças e os adolescentes continuam a ser tutorados, inclusive quando se trata da construção de leis e constituição de direitos.

Deleuze (1992, p.111), questiona: “O que significa então falar em seu próprio nome e não pelos outros?” ele mesmo responde que significa “nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate.” (DELEUZE, 1992, p.111)

Para falar de subjetividade Deleuze (apud DOMÈNECH *ET al*) cria outras sensibilidades, que não atuam através do pensamento e da representação, mas criam novas formas de ver e escutar (perceptos), bem como de sentir (affectos). Está sempre interessado nas circunstâncias: “Em que caso?, onde e quando?, como?” (DOMÈNECH *et al*, 2001, p. 121) E não em essências, sendo que a subjetividade vai sendo sempre desenhada e produzida continuamente.

O autor refere-se a processos de subjetivação e não a subjetividades, sendo que a primeira expressão está relacionada a circunstâncias que vão sendo pensadas e construídas ao longo do tempo, enquanto que a segunda sugere estabilidade. Pensa em intensidade, em vez de quantidades e qualidades. Não existe, para o autor, delimitação da subjetividade demarcada em um eu interiorizado e enclausurado, mas existe sempre na sua exteriorização, na fronteira, sua interioridade que se expande em relação com o exterior. Então, subjetivação para Deleuze (1992, p.116) seria a forma

[...] de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta

penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles, mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos.

O sujeito seria, então, um espaço de composição contínua, relações de movimentos e pausas com capacidade de *afectar* e se *afectado*. O ser humano é uma multiplicidade de vetores de diferentes intensidades, uma superfície descontínua.

Perceber a forma como os alunos se subjetivam na escola significa entender como eles sentem a escola, quais os afetos que relacionam a ela, como percebem a escola e como se articulam com as pessoas que compõem o cotidiano desta, com os rituais e a ordem social estabelecidos dentro dela. Como os alunos se articulam com os professores, funcionários e com seus próprios colegas pode apontar para uma desarticulação e um sentimento de não pertencimento, assim como pertencimentos e territorialidades.

Assim, a produção subjetiva dos alunos consiste também em uma produção do que se espera deles atualmente: criativo, interessado, competitivo. Eles são preparados para o modelo de vida capitalista neoliberal, presume-se, então, que devem estudar para passar no vestibular, ter uma boa profissão e um bom emprego. Como se espera que muitos desses *alunos em situação de risco* não chegarão a este patamar, então, desistem deles e os têm como fracassados. Nesse processo, a esfera instrutiva da escola vai sendo cada vez mais enfatizada e a educativa e socializadora colocada de lado.

A forma como o aluno permite a expressão da subjetividade na escola não se relaciona apenas com a sua vivência atual com os processos desenvolvidos dentro desta, mas relaciona-se ainda com outras experiências e aprendizados adquiridos por eles, tanto em outros momentos da vida escolar, como em uma heterogeneidade de situações que vivenciaram ao longo da vida, sendo expostos a contatos com diversas pessoas, em ambientes diversos, como nos dizem Guattari e Rolnik (1986, p.27)

[...] é evidente que para fabricar um operário especializado não há apenas a intervenção das escolas profissionais. Há tudo o que se passou antes, na escola primária, na vida doméstica – enfim, há toda uma espécie de aprendizado que consiste em ele se deslocar na cidade desde a infância, ver televisão, enfim, estar em todo um ambiente maquínico.

Para González Rey (2005), a construção da categoria subjetividade social auxilia no rompimento da concepção de que a subjetividade é um fenômeno individual. Ela deve ser vista como um sistema complexo apresentado de forma simultânea como social e individual. A maneira como uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição

subjetiva da história do agente de significação, pode ser tanto social como individual. Além disso, está ligada ao processo de institucionalização dos sujeitos nos diversos espaços sociais que se articulam com elementos advindos de outros espaços sociais, por exemplo,

[...] na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço, elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. (REY, 2005, p.203)

A fim de captar as instâncias micropolíticas, Guattari e Rolnik (1986) sugerem uma observação que foge ao nível da representação, que propõe uma estrutura geral de significantes sob a qual estariam submetidos os níveis estruturais específicos. Como alternativa propõe uma investigação micropolítica feita a partir de produção de subjetividades que possibilitam modos de expressão ocasionados por esferas semióticas heterogêneas. Ao signo linguístico, fortemente presente nos estudos das representações, nos estudos da subjetividade são acrescentados outros sistemas de signos como a imagem, gestos, ritos, vestuários.

Quanto ao nível de representação, os cinco alunos, alvo da pesquisa, são tidos como em situação de risco e carregam o peso de uma estrutura que transcende ao que eles fazem/compõem na escola. Esta carga é composta por elementos que os constituem, claro, mas não os determinam, a exemplo do lugar onde vivem, a família de onde provêm, os lugares que frequentam, dentre outras coisas. O passado, assim como as relações sociais mais amplas, prevalece na edificação de representações destes alunos na escola, que, simbolicamente, são excluídos porque seu progenitor é presidiário, porque sua mãe tem inúmeros filhos, porque seus pais trabalham em locais degradantes, porque já tiveram vivência na rua, porque são negros, porque são pobres.

Pensando, a respeito da esfera da educação, temos um componente discursivo importante criado através da formação das representações macroestruturais. Faz-se presente nos diálogos, discussões, debates ou até mesmo nas conversas informais sobre educação a concepção cada vez mais propalada do fracasso desta. Ideia de que a educação não vai bem, que os alunos não estão aprendendo e que os professores não se preocupam mais em ensinar, que o ensino está sucateado, que a escola não exerce mais sua função.

Esta representação da escola foi criada e se alastra vertiginosamente a ponto de ser incorporada já como verdade inquestionável. Ora, este discurso não leva em consideração o que tem sido feito e construído no dia a dia das instituições escolares, experiências plausíveis de integração, aprendizagem, socialização que são vez por outra propagadas, para dizer que formas criativas e potentes de invenção da escola estão acontecendo aqui e acolá.

Esta pesquisa, preocupada com a formação de representações dos *alunos em situação de risco*, muitas vezes totalizantes e cristalizadoras, não intenciona apontar, de forma generalizável, que existem nas escolas alunos em situação de exclusão e fracasso, contribuindo para que, através deste discurso despotencializador, ele passe a ser visto sob este prisma. Faz-se mister compreender os seus modos de singularização, que algumas vezes não correspondem – por vezes até por não estarem cômicos – a estes estigmas e outras resistem frontalmente a estes enrijecimentos.

Fotos nº 11, nº12 e nº 13 : Singularização



Fonte: arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

Os processos de subjetivação, a produção de sentido, não ocorrem em foro individual (intrapsíquico, egóico), nem em instâncias grupais e sim em processos que possuem duplo descentramento, assim, estes processos

[...] implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual [sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos], quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal [sistema de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.]. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.31)

Ainda de acordo com os autores, a questão, quando se deseja compreender estes processos de subjetivação, está em saber discernir como os agenciamentos de enunciação¹⁵ unem estes diferentes aspectos. É comum que o indivíduo tente se sobressair nestes processos de subjetivação, acontece que na produção da fala, da sensibilidade, dos afetos, não aparece a representação do indivíduo, pois ressaltam-se os agenciamentos sociais envolvidos na elaboração destes processos. A forma como o indivíduo se subjetiva não está necessariamente ligada à forma como ele se apresenta enquanto corpo ou ego. A subjetividade é formada por inúmeros agenciamentos sociais que podem se configurar a partir de inúmeras combinações.

A subjetividade acontece em grupos sociais de diferentes instâncias, inclusive no espaço escolar, sendo que pode ser reconhecida como substancialmente social e experimentada por indivíduos de forma única, particular. A vivência da subjetividade pode ocorrer de forma opressora e alienante, quando o indivíduo se sujeita a ela tal qual como a recebe de instâncias externas. Pode também ser uma relação de criação e potência, em que ele a toma como propriedade dos agentes e significados formadores da subjetividade, em um processo denominado de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 31)

Para exemplificar esse processo de subjetivação, que pode configurar-se como processo de submissão ou processo de resistência e configuração de singularidades, citarei as histórias de um aluno e seus modos de subjetivar-se diante de instâncias externas no contexto da instituição escolar pesquisada.

A imersão no campo mostrou o quanto alguns alunos se subjetivavam sujeitando-se a representações externas. O caso de Enoque – este foi o primeiro aluno da pesquisa a ser escolhido, dentre outras coisas, por já ter uma vivência na rua –, por exemplo, um aluno oriundo de uma família muito pobre, possui vários irmãos – sendo que três deles estudam na mesma escola que ele – os pais trabalham catando material reciclável, à noite, nas ruas do centro da cidade, e para tal empreitada levam consigo quase todos os filhos. Enoque já foi visto várias vezes na rua, no semáforo, pedindo esmola. Nas entrevistas todos os professores e gestores entrevistados afirmaram já tê-lo visto na rua, inclusive já o vi também nesta situação, sobretudo aos finais de semana.

¹⁵ De acordo com Guattari e Rolnik, na obra *Micropolítica – cartografias do desejo*, os agenciamentos seriam uma noção ampla, que comporta componentes heterogêneos, de ordem biológica, social, imaginária. Já os agenciamentos de enunciação coletivos seriam a possibilidade de centrar a produção discursiva sobre os sujeitos em seus processos coletivos, entendidos como fluxos materiais, entidades incorpóreas, idealidades matemáticas, estéticas, etc.

Uma das professoras fala deste aluno como se fosse coitadinho, refere-se a ele de forma bastante piedosa. Quando Enoque era aluno desta professora, ela dava banho nele antes de começar a aula e trazia-lhe roupas novas e alimentos. Esta situação criou uma espécie de submissão deste aluno a esta professora. Ao observar a sala em que ela dava aula, logo no início do ano, presenciei uma cena em que os alunos faziam brincadeiras maldosas e até o agrediam, no entanto, ele não reagia a essas provocações, provavelmente para não perder o cuidado da professora, então se submetia a situações vexatórias com os colegas.

Logo nos primeiros meses de aula este aluno foi transferido para outra sala, onde foram reunidos vários alunos que, de acordo com a coordenação, apresentavam dificuldades na aquisição dos conteúdos formais ensinados na sala de aula. No decorrer do ano, foi notória a mudança de comportamento de Enoque, visto que ele passou a ser chamado a atenção pela diretoria quase toda semana. Esteve envolvido em alguns casos de agressões durante o recreio e foi suspenso da escola algumas vezes. Este aluno, outrora pacato, chegou a ameaçar o diretor, representação da figura máxima de poder na escola.

O aluno está no meio de múltiplos componentes de subjetividades, sendo que estes não necessariamente se juntam para formar fenômenos de expressão social; inversamente, são formados pelo entrecruzamento de instâncias coletivas, sociais, econômicas, midiáticas. Estes componentes subjetivos podem ocorrer no nível do corpo, como também no nível do grupo, da comunidade. Há ainda os que são do domínio do poder, situados em relação à lei, que no caso específico da escola obedecem a uma hierarquia formada em seu topo por gestores, em seguida por docentes, demais funcionários e, por fim, os alunos.

4.2 INDIVIDUALIZAÇÃO DO SUJEITO

Antes do surgimento da modernidade, ainda no período conhecido como obscurantismo, as relações aconteciam de forma dependente, o indivíduo estava circunscrito e mantinha relação de extrema dependência com seu clã, seu grupo social circundante, e conservava a subjetividade em relação de dependência permanente. De acordo com Guattari e Rolnik (1986, p.35), “a noção de responsabilidade individuada é uma noção tardia, assim como as noções de erro e culpabilidade interiorizada.”

Somente a partir deste período do século XIX é que houve um confinamento das subjetividades em sujeitos sociais concretos e um irrefreável rompimento com as formas

antigas de dependência. Os ideais da Revolução Francesa apregoaram a liberdade de direito, mas não de fato. Os sujeitos perderam suas referências subjetivas dos grupos comunitários a que pertenciam e passaram, de forma desarraigada, a prestar contas a leis transcendentais da *subjetividade capitalística*. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.35)

A ideia de sujeito é recente, nasceu junto com a modernidade e viveu um curto espaço-tempo; sua morte e seu fim estão declarados, no período considerado “pós-moderno” e esse processo parece ser irreversível. No entanto, ao mesmo tempo em que os teóricos sociais consideram a imagem do sujeito ultrapassada, as práticas regulatórias buscam governar o ser humano baseadas nas características estruturantes do sujeito moderno.

As práticas nas quais os seres humanos se envolvem ainda estão fundamentadas na noção de identidade, como se os *eus* estivessem imbuídos de uma subjetividade particular, individualizada e motivados por aspirações a respeito da sua autorrealização, a fim de maximizar a expressão destas identidades. Mais do que pensar em um sujeito, a subjetivação induz a forças advindas de diversos lugares. No dizer de Deleuze (1992, p. 116-117), “a subjetivação tem pouco a ver com o sujeito. Trata-se antes de um campo elétrico ou magnético, uma individuação operando por intensidades (tanto baixas como altas), campos individuados e não pessoas ou identidades.”

Partindo dessa individualização, os ideais de autonomia e liberdade embasam as práticas políticas que, através de uma imagem unificada do ser humano, acreditam fazer reivindicações legítimas através dos seus atos de escolha. Desta forma, “a dispersão conceitual do ‘eu’ parece caminhar em paralelo com sua intensificação ‘governamental’.” (ROSE, 2001, p.141)

A experiência vivida pelos sujeitos propicia composições para a formação da subjetividade, a partir de fluxos, movimentos, composições e recomposições com outros seres e objetos, espaços e lugares. As relações e as ligações produzem os sujeitos como um agenciamento que metamorfoseia suas propriedades conforme a composição de suas conexões, dessa forma,

[...] a subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles. (ROSE, 2001, p. 143)

De forma análoga percebemos o quanto a educação, buscando a relação do sujeito interiorizado com o pensamento (cogito cartesiano), insiste em desnaturalizar a relação dos indivíduos com seus grupos comunitários, sobretudo quando se trata de pessoas pobres. Os alunos são convocados a todo instante a negar os valores culturais, os ritos, as peculiaridades da sua comunidade para incorporar um modo de vida diverso, supostamente melhor, mais apropriado, civilizado, que seria ensinado nas instituições escolares.

Negando esta imposição, num processo de subjetivação que opera como resistência, apresento outro exemplo, de uma aluna que questiona a professora por que ela deve falar o português, atentando-se para as regras gramaticais formais, sendo que no local onde vive, as pessoas não costumam falar assim, e se ela proceder desse modo, pode até ser simbolicamente excluída desse grupo, caso resolva diferenciar-se através da linguagem:

[...] mas pra quê que a gente vai falar assim se todo mundo aonde eu moro num vai me entender? Se eu falar desse jeito que a senhora tá falando aí, professora, todo mundo vai rir da minha cara. (Eva – aluna da professora Isi)

Ao pensar em modos de subjetivação Foucault (apud DELEUZE, 1998), não pensou em um retorno ao sujeito, mas na possibilidade de constituir modos de existência, inventar novas possibilidades de vida. Acontece que esses modos não se encontram ocultos, escondidos, inconscientes, ao contrário, aparecem sempre e são passíveis de ser capturados, acontece que, para absorvê-los, é necessário se debruçar sobre a forma como se manifestam, atribuir-lhes sentido, entender seus enunciados e suas visibilidades

É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas. Do mesmo modo é preciso rachar as palavras ou frases para delas extrair os enunciados. (DELEUZE, 1992, p.120)

Os enunciados que pairam sobre a escola e os *alunos sem situação de risco* ainda são enunciados da modernidade, que criam a expectativa de que os alunos deverão ser prósperos, independentes e autônomos; para tanto, precisam ser disciplinados e autogovernáveis, contudo, alguns alunos escapam destas expectativas e conseguem construir formas e movimentos diversificados no cotidiano. Assim, para Foucault, a subjetivação não se trata mais de formas determinadas como o saber, nem de forças coercitivas como o poder; ela constitui-se como regras facultativas, éticas e estéticas que produzem a existência

ou estilos de vida. Só que a composição dos modos de existências dos alunos não depende apenas deles, uma vez que

um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a ‘pessoa’: é uma individuação particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento. É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (DELEUZE, 1992, p. 124)

Novas formas de subjetivação são criadas pelos *alunos em situação de risco*, constantemente, não obstante, as professoras, em alguns casos, por não encontrarem repercussão na coerção das relações de poder, ao invés de construírem novos modos de existências, como comumente fazem os alunos, por vezes mais desterritorializados, apelam ao passado e queixam-se dos bons momentos que viviam quando eram respeitadas, quando os alunos eram disciplinados, quando, de acordo com elas, havia de fato aprendizado na escola. O discurso comumente ouvido nas entrevistas foi o discurso saudosista de que a escola era boa, funcionava, era auspiciosa, venturosa, animadora.

A Situação de Risco caracteriza um acontecimento, e quais seriam as características desse acontecimento? Para se falar dos processos de subjetivação de alguns alunos da escola pesquisada é importante fazer um desdobramento da situação em que eles se encontram, tratada aqui como “de risco”, sendo que esta se caracteriza como um acontecimento e como tal possui algumas características específicas, que poderiam estar relacionadas a questões como estar na rua, faltar as aulas, não aprender o que foi proposto, mas transcende a estas situações faltosas e engloba a informalidade que constroem dentro da escola, as relações pueris, a familiaridade com os colegas, dentre outras coisas.

A não aprendizagem de alguns alunos, dentre eles os que são considerados em situação de risco, não significa que não aprendem as coisas da vida, as coisas que lhes possam despertar interesse ou ser-lhes úteis. Significa que não aprendem o que é proposto pela escola, porque não se sentem suficientemente capturados pelos fluxos ou pela forma como são tratados.

De forma análoga, o estar transitando entre a rua e a escola não significa que não considerem esta como importante. Foucault (apud DELEUZE, 2002, p.142) chama a atenção de que a formulação dos modos de existência não é apenas estética, é o que considera como ética, “por oposição à moral [...] a ética é um conjunto de regras facultativas

que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica”. Assim, percebemos uma postura incoerente dos profissionais da escola ao falar da forma como os alunos se comportam, se expressam, uma vez que esta forma está diretamente relacionada com os estilos de vida que têm, estilo este que se difere muito do vivido por muitos destes profissionais.

Serem considerados *alunos em situação de risco* na escola traz como consequências serem vistos como ruins ou fracassados, ou, pior ainda, despertar um sentimento de rejeição como o expresso por um dos gestores:

Estes, nos últimos meses de aula, já estamos dando suspensões mais longas, deixando ficar cada vez menos tempo na escola, os alunos que, no ano seguinte, não aceitaremos a matrícula. (Gérson – gestor)

4.3 SINGULARIDADE X INDIVIDUALIDADE

A subjetividade é pensada por Guattari e Rolnik (1986) como produção, e nas *sociedades capitalísticas* esta produção seria feita através de entraves aos processos de singularização e o consequente desencadeamento de processos de individualização, sendo que estes propiciam a organização dos indivíduos segundo processos universais que serializam e individualizam. Os processos de singularização, inversamente, ocorrem quando os homens, através da experiência, produzem referências para a criação de formas de organização do cotidiano. À medida que nasce o indivíduo, através de processos de individuação, morrem os processos de singularização; assim, o modo de fabricação de subjetividade capitalística recorre à massificação e serialização dos homens, sobretudo através da mídia.

Na escola, as tentativas de modelização são frequentes e alguns adereços vistos antes como tentativa de serialização passam a funcionar de modo oposto. Nesta escola pesquisada, existe a indicação do uso do fardamento, mas, por se tratar de uma escola pública, não há como torná-la obrigatória. Este deve ser comprado pelos alunos no início do ano, só que alguns não possuem dinheiro para comprá-lo e passam a frequentar as aulas com suas roupas, em alguns casos, rotas e rasgadas.

Percebo que os alunos gostam de usar a farda e nas entrevistas, com exceção de um estudante, todos os demais afirmaram achar importante seu uso. Eles gostam, pois, por meio dela, há a possibilidade de se homogeneizarem e possivelmente se esconder, principalmente

nos casos de pobreza extrema, em que o aluno não possui roupas para ir à escola. Em uma das salas, onde tive oportunidade de assistir a algumas aulas, notei que uma aluna era sempre solicitada pela professora para mostrar as atividades feitas no seu caderno. Esta aluna era reconhecida e apreciada por seus colegas, pois denotava ter poder aquisitivo maior que os demais e ia para a escola sempre sem farda. Ela aproveitava essa oportunidade de ir sem farda para mostrar suas roupas, seus acessórios, quase sempre inacessíveis aos seus demais colegas de sala, que em algumas ocasiões sentiam-se menosprezados – sobretudo as meninas –, em função dos constantes elogios que a professora direcionava a ela. Estava no centro das atenções, todos da sala prestavam muita atenção em tudo que ela fazia, como se, implicitamente, a professora e os demais colegas a considerassem como um modelo a seguir. Neste caso, a ausência do fardamento constituía-se num diferencial, mas que não denotava privação, mas apresentava-se como um distintivo econômico.

A produção de subjetividade pelo capitalismo acontece em série, em torno de um consenso que consegue esquadrihar a subjetividade e propagá-la em nível das relações sociais. Esta produção começa desde a infância, quando a criança adentra “no mundo das línguas dominantes”, sendo estimulada a seguir modelos imaginários e técnicos. No mundo escolar, há exigências relacionadas a modelizações propostas para serem seguidas pelos alunos, que devem se comportar, vestir, falar, brincar, enfim, subjetivar-se a partir de modelos em série já pensados como sendo o protótipo do bom aluno.

Mesmo sendo a maioria das crianças da escola, de baixa renda, o imaginário dos alunos é povoado por idealizações advindas, quase sempre, de modos de vida diferentes dos seus. É grande a impregnação do *modo de vida capitalístico*, estimulado, sobretudo pelo consumismo, contribuindo para que as crianças se sintam cada vez mais inferiorizadas por não terem condições de consumir.

Um evento que acontece na escola com regularidade é a ‘feira da pechincha’. Durante a pesquisa aconteceram duas versões desse evento com o intuito de arrecadar dinheiro para a realização da festa do “Dia do Professor”. A ideia, bem como a iniciativa, foi da direção e não obstante a intenção ter sido muito boa, considero que esta feira contribui sobremaneira para corroborar com o modo de vida capitalístico, uma vez que estimula o consumo dos alunos, sobretudo para a aquisição de produtos que provavelmente não teriam condições de obter se tivessem que desembolsar o valor do produto novo. Acontece que, se por um lado os alunos sentem-se lisonjeados por estar consumindo um

produto de boa qualidade, por outro lado, sentem-se menosprezados por estarem levando um produto “velho”, já usado. A própria disposição das coisas na feira já inspirava um tom de escassez, sendo que as professoras e os funcionários da direção levavam seus objetos – em sua maioria roupas e sapatos – usados para serem comercializados e apenas os alunos e os funcionários da limpeza compravam estes objetos, conferindo ao evento uma nuance de verticalização e de diferenciação social muito grande.

Fotos nº14 e nº 15: Feira da Pechincha



Fonte: arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

Quando uma criança tende a fugir destas modelizações, são estimuladas a sentirem-se culpadas. A culpabilização é uma função, de acordo com Guattari e Rolnik (1986), da *subjetividade capitalística*, pois através dela pode-se exigir que o indivíduo se singularize com o máximo de consistência de sua posição: “quem você pensa que é?” Acontece que esta posição não pode ser alcançada individualmente, já que ela implica sempre em uma relação coletiva. O indivíduo para se posicionar deve fazê-lo em relação a outrem.

Comumente, na relação escolar, os alunos são considerados com posições inferiores aos demais atores dessa instituição. Tanto em questões de aprendizagem, de conteúdo acumulado, de desenvolvimento moral, de enquadres comportamentais. Eles são vistos como inconclusos, incapazes, inacabados, como seres moldáveis que estão sempre em construção, portanto, não confiáveis, não alicerçados, e isto os colocam numa posição de inferioridade em relação às demais pessoas da escola. É comum, pois, a disputa entre eles por um destaque dentro desta massa homogênea em que se constitui o alunado e alguns se mostram mais estudiosos e se aproximam mais do que se esperam deles enquanto alunos e outros destacam-se por fazer contraposição aos primeiros, subjetivando-se em esferas mais adversas e embativas.

É preciso destacar o fato de que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem dos saberes, como também um lugar para aprender a exercer o poder e aprender as relações de

poder. Dessa forma a escola, historicamente, abandonou a construção do aluno domesticado, domado, e passou a investir nos alunos autocontrolados e racionais, sendo que a razão significa um poder exercido sobre si mesmo, que substitui o poder vindo do ambiente externo.

Esta valorização racional estimula o desenvolvimento da autonomia nos alunos; acontece que esta autonomia também tem seu lado de dependência em relação ao saber, uma vez que é preciso apropriar das regras para se chegar sozinho a uma descoberta mediante um conjunto de técnicas que favorece uma relação de saber, que envolve ainda uma relação de poder. A autonomia se constitui

portanto, o nome de uma relação social especial com o poder e o saber. A escola, que pretende tornar os alunos autônomos ensinando-os a virar-se sozinhos, diante de dispositivos de saberes objetivados, visa à produção de disposições cognitivas para poder apropriar-se de saberes escritos complexos, e, ao mesmo tempo, de disposições sociais a fim de poder agir nas formas particulares de exercício do poder. (LAHIRE, 2004, p.64)

Quanto à postura de embate, a consequência mais provável, certamente seria a segregação, outro componente importante dessa subjetividade que falamos. Para a manutenção da ordem social são criadas escalas de valores, hierarquizações, mesmo que de maneira artificial e pouco convincente. Tem-se, com isso, a valorização de modos de vida elitizados, aos quais devem se submeter os demais indivíduos e estratos sociais. Este mecanismo suscita fenômenos de desvalorização como a humilhação social, em que grupos sociais são desconsiderados e tratados como subumanos. Assim, temos acesso a algumas falas de professoras e gestores da escola que falam sobre as condições de exclusão e, às vezes, de humilhação social a que estão expostos alguns de seus alunos:

Então, assim, eles são excluídos, devido à condição social deles, devido à forma como eles são vestidos, o fato deles mesmo se excluem quando eles travam pra não aprender, criam essa barreira e, assim, por exemplo, pede pra que eles fazem a leitura e eles não fazem a leitura. Pode ser por vergonha de não saber ler ou então dos colegas rirem deles, aí, os próprios colegas exclui, assim, por estar sempre tentando chamar atenção, através das atitudes agressivas deles. É, eles tão gritando, pedindo socorro, então, assim, a gente num tá pronto, a gente não tem preparo suficiente pra socorrê-los. (Lia – gestora)

E dentro da sala ele é uma das crianças que sofre discriminação, né, por conta da casa onde ele vive, do trabalho da família dele, da profissão da família dele, da condição em que ele chega na escola. É uma das crianças mais discriminadas, mas é também um dos que mais discriminam os outros. (Isi – professora)

As estatísticas demonstram que a maioria deles cai na marginalidade, né, ou melhor, na criminalidade. E aí eu acredito que aí vai ser mais difícil ainda de lidar, de recuperar, de tirar essas pessoas do fracasso, né. Então eu fico assim imaginando porque são seres humanos e, acima de tudo, por serem seres humanos não são vistos como seres humanos. A sociedade precisa entender e saber que isso é um problema social, não é um problema de um segmento da sociedade, isso é um problema da sociedade como um todo. (Gérson – gestor)

As normas, os exames, as classificações e as punições são parte da noção de governo e expõem para o indivíduo sua identidade, seu verdadeiro “eu”. Os alunos passam então a acreditar que é bom ou fracassado de acordo com os parâmetros instituídos pela escola, outras vezes pela sociedade. (MARSHALL, 1994) À medida que os alunos que pouco conseguem se adequar à governamentalidade requerida pela escola se percebem como fora da norma – através de constantes suspensões, brigas com os colegas, repressões das professoras – acabam se distanciando aos poucos da escola, começam a se sentir pertencentes a ambientes mais informais e desprendidos.

A subjetivação se opõe à moral – que constitui o saber e o poder – ela é ética e estética. Estar em situação de risco não significa ser bom ou ruim, significa que as composições das intensidades, dos fluxos compuseram esta situação e é a forma na qual alguns alunos se subjetivam para enfrentar o vivível. Para criar os modos de subjetivação dos *alunos em situação de risco* é preciso que os alunos criem suas forças e, somadas a elas, combinarão as forças existentes na cultura escolar, que em confronto com as forças dos alunos criam um modo de existência mais amplo e por todos compartilhados:

É que as forças do homem não bastam por si só para constituir uma forma dominante onde o homem possa alojar-se. É preciso que as forças do homem se combinem com outras forças; então uma grande forma nascerá desta combinação, mas tudo depende da natureza dessas outras forças com as quais estas do homem se associam. (DELEUZE, 1992, p. 146)

Dessa forma, explanarei sobre algumas possíveis forças que, em combinação, possibilitaram a formação dos processos de subjetivação dos *alunos em situação de risco* no contexto institucional da escola. Para tal empreitada, falarei inicialmente de alguns processos subjetivos que incluem os afetos e as relações que possibilitam a confluência desses para gerar intensidades, desejos e transformações.

4.4 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Estudar cultura escolar significa estudar as forças que permeiam a produção da realidade. A realidade do cotidiano da escola é produzida por modos de subjetivação dos alunos/realidade dos alunos/verdade dos alunos, há uma história institucional (estereótipo de que é uma escola perigosa, violenta), há uma cultura docente (permeada de favoritismos, hierarquias e corporativismos), modos de viver/conviver que os alunos trazem das comunidades de onde provêm, a exemplo da solidariedade e imediatismo (ao contrário do que consta na fala da professora Salomé, o imediatismo não é específico dos infantes, mas um modo de vida que é comumente comungado entre as pessoas que com eles convivem. O modo de pensar o futuro, programá-lo milimetricamente, fazer planos é uma modelo racional moderno muito comum nas camadas sociais mais próximas do racionalismo).

Através dos processos de subjetivação configuram-se os contornos da realidade em seu movimento de criação coletiva. Ou seja, a partir da forma como os alunos (em risco) se subjetivam na escola, se veem, se comportam, se entendem é que a realidade vai sendo configurada, sendo que os demais atores contribuem para a formação da cena, já que qualquer atitude, comportamento, expressão de um aluno – em seu momento de subjetivação – vai repercutir nos demais e vai contribuir para novas configurações.

Essa contaminação proporcionada pela convivência é notória no cotidiano da escola, assim, quando as professoras parecem não estar dispostas a ministrar as aulas, os alunos também não parecem dispostos a assisti-las. Do mesmo modo, quando uma turma não tem aula e é liberada mais cedo – o que ocorre com frequência – muitos alunos que estão na sala também ficam inquietos e demonstram desejo de não mais assistir a aula. Não que queiram necessariamente ir para casa, mas eles geralmente valorizam muito os momentos de brincadeira e diversão na escola, sendo que na saída eles sempre aproveitam para ficar um pouco mais na escola e brincar com seus colegas.

Qualquer regime necessita de formas específicas de subjetividade para sua viabilização no cotidiano, onde ganham consistência existencial e se concretizam. Um regime enquanto está sendo implantado consegue impor/propor modos de subjetivação que cada vez mais o reforce e lhe confira uma existência.

Na sociedade disciplinar, própria do capitalismo industrial – as indústrias precisavam manter a possibilidade de enquadramento do trabalhador para que ele fosse mais eficaz, assim o modelo de educação disciplinar foi pensado já para preparar as crianças neste modelo. Hoje, com a mudança deste capitalismo industrial para o capitalismo da tecnologia da informação, o que se espera dos trabalhadores é mais criatividade, flexibilidade e possibilidade de atuação em grupo, no entanto o modelo escolar continua disciplinar, docilizador, moldante, sobretudo nas escolas públicas. Elas deveriam avançar, retroceder ou a educação deve ser definitivamente desvinculada da lógica de mercado? Afinal, esta nova exigência de mobilidade e flexibilidade total do trabalhador está sendo sugerida, para que a força possa circular livremente no mercado, seguindo a aceleração proposta pelos investimentos e desinvestimentos atuais do capital.

As expressões do corpo vibrátil são formas culturais e existenciais engendradas numa relação viva com o outro. A violência no recreio, a forma como os alunos brincam refere-se a uma relação com o corpo que não é comum para os professores e funcionários da escola, que desmerecem a cultura dos alunos, taxando-os de violentos e menosprezando suas brincadeiras.

Fotos nº 16 e nº 17 : Brincando



Fonte: Arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

Brincar de “lutinha”, para eles, significa uma forma de estar e aproximar-se mais dos colegas, questionando a homogeneização e assepsia afetiva proposta pela disposição das regras e normas escolares. Neste movimento é possível contatar o outro, compor intensidades e, além disso, usar a criatividade para se distrair com alegria num espaço desprovido de qualquer tipo de entretenimento.

Foto nº18: O Pátio



Fonte: Arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

4.4.1 Compreendendo as Linhas de Vida

No propósito de compreender melhor os processos de subjetivação dos *alunos em situação de risco*, utilizo três linhas abstratas de composição do desejo apontadas por Suely Rolnik, em sua obra *Cartografia Sentimental*, em que ela afirma que a formação do desejo ocorre através do emaranhado de três linhas imaginárias, sendo que a primeira tratar-se-ia de uma linha formada por fluxos; uma linha inconsciente que permite experimentações constantes. A terceira, ao contrário, é uma linha mais enrijecida e estável, capaz de criar territórios e formas de operacionalização. A segunda, trata de uma junção das outras duas, onde é possível transitar entre a invisível composição de afetos, até as mais completas concretizações funcionais.

As relações e processos de subjetivação que são possibilitados dentro do cotidiano escolar, podem ser pensados de acordo com estas linhas estabelecidas por Rolnik; assim, intenciono correlacioná-las com algumas experiências proporcionadas pela vivência do trabalho de campo, guiando-me através de falas, de encontros, de reminiscências, diários de campo, imagens, enfim, da grande quantidade de material organizado ao longo do ano da pesquisa de campo. Falarei sobre as linhas de forma desordenada, sendo que a primeira e a terceira vão preceder a segunda.

Afeto é a palavra que melhor define a primeira linha, que se caracteriza, entre outras coisas, por ser invisível e inconsciente. Permite o fluxo entre os corpos, portanto é incontrollável, não há como detê-la, pois “é que enquanto se está vivo não se pára de fazer encontros com outros corpos (não só humanos) e com corpos que se tornam outros.” (ROLNIK, 2007, p.49)

Assim, não há como falar em processos de produção de subjetividade sem se remeter aos vínculos, aos encontros que as pessoas vão estabelecendo no dia a dia. Desta forma, entender como os *alunos em situação de risco* se subjetivam na escola (e em seu entorno) significa entender um pouco sobre a forma como se vinculam aos funcionários, aos espaços e as normas/regras/costumes/mentalidades da escola.

Estes afetos traçam linhas de fuga que seriam o mundo fugindo de si mesmo, se desmanchando e traçando um devir – processos que se desencadeiam, variações infinitesimais, rupturas imperceptíveis, mutações irremediáveis, que podem ser presenciadas nas relações, nos encontros tanto com pessoas quanto com lugares e temporalidades. Na escola, um sem número de ocasiões demonstra estes processos, sendo que acentuo a informalidade, a familiaridade e convivência na rua, como fluxos importantes e que merecem destaque.

A informalidade é comum na escola, sobretudo com os alunos, e não apenas por serem crianças e adolescentes. Este talvez seja um aspecto que eles trazem para a instituição, como reflexo de suas vidas fora dela. Assim que chegam à escola, os alunos deixam suas mochilas na sala e vão para o pátio brincar: correm, gritam, ficam suados, se agitam. Quando começam as aulas, dificilmente ficam um período todo na sala; é muito comum que se encontrem no pátio e fiquem entrando e saindo da sala enquanto a aula transcorre, e parecem não atentos ao ritual da aula, à presença da professora. O limite da sala de aula não parece claro, não parece imposto e eles aproveitam para transitar pelos diversos espaços da escola, explorando as possibilidades de estar na instituição, de promover encontros não programados.

Em alguns momentos em que os representantes da igreja estavam dando aula de religião, ou quando as professoras resolviam projetar algum filme, ou até mesmo em algumas aulas, diversos alunos ficavam muito dispersos e alheios às atividades, faziam batuque nas carteiras, brincavam com figurinhas, havia alguns que gostavam de ficar sempre desenhando em seus cadernos. Muitas vezes, a informalidade propiciava que fossem criados eventos paralelos, como no dia da aula de religião em que boa parte deles estava jogando figurinhas no fundo da sala.

Os afetos são fluxos que arrastam os corpos para lugares inéditos. Assim, fora da escola, do ponto de vista de alguns alunos, é considerado um espaço de intensidade, mais afeto e menos territórios, que permitem experimentações, desterritorializações constantes.

As professoras e a auxiliar de disciplina falam da conduta de Noemi – uma das alunas entrevistadas e que não é muito conhecida pelos profissionais da direção, por não apresentar problemas de comportamento – ela é uma aluna que falta muito a escola, além de responsabilidades que assume em casa, por ser a filha mais velha e ter que cuidar dos irmãos menores, ela parece ser bastante influenciada por algumas alunas mais velhas que, vez ou outra, a convence faltar aulas para fazer atividades fora da escola, como aparece na fala de uma gestora entrevistada:

Eu não conheço a família de Noemi, eu nunca dei advertência Noemi não e eu também não me recordo muito de Noemi aqui. Ela sempre vem fuxicar de alguém que tá brigando . Mas ela, assim, nos momentos de contato que eu tive com ela, ela é, assim, ela é carinhosa. Agora, assim, o que eu observo é que ela anda suja. Ela é bonita, ela tem um rosto lindo, mas ela anda toda suja, como cabelo todo espalhado, não arruma o cabelo, né, que ela já tá mocinha já. Aí não tem essa preocupação em se cuidar Ela andava muito com essa menina. A menina sabia tudo sobre sexo, mas disse que ela tinha sofrido um abuso com dez anos, fez tratamento, acompanhamento psicológico. É novinha, 13 anos, ela tava andando muito com Noemi e Laís – uma gestora –já viu as duas uma vez pedindo esmola, na rua, pedindo, tava parecendo umas doidinhas, na rua, toda suja. Bem sujinhas, bem doidinhas. (Lia – gestora)

A familiaridade presente no cotidiano da escola também chama atenção e diz de relações afetivas, muitas vezes inconscientes e que geram outro tipo de relações no fazer diário da instituição escolar. Normalmente, quando os alunos faltavam, seus colegas – e em algumas ocasiões até mesmo os funcionários – sabiam dizer o motivo, onde estavam. Muitas vezes por serem vizinhos, outras vezes por serem parentes, porém, quase sempre havia informações sobre o paradeiro dos alunos, mesmo aqueles que ficavam muitos dias sem frequentar a escola. Alguns funcionários, inclusive o diretor, moravam nas redondezas da escola, por isso sabiam também, sobre as famílias desses alunos.

Quando é preciso dar algum recado para o aluno ou seus pais, basta comunicar ao porteiro e ele, ficando poucos minutos no portão, encontra tios, primos, vizinhos, com os quais é possível enviar recados. Este clima de familiaridade é favorecido pela informalidade. Um dos gestores, por exemplo, morava próximo à escola e teve um filho – durante a realização da pesquisa – que sua mulher levava para visitar o pai, constantemente.

Algumas professoras mais antigas acham que não há mais um clima de familiaridade na escola; não há mais solidariedade, como foi demonstrado nesta fala:

E a escola, era a escola, assim, era a 'família Cláudio Manoel da Costa'. Era aquele amor de colegas mesmo, que nós sentíamos uma pela outra. Agora eu não posso, Kueyla, falar o mesmo hoje, porque mudou completamente (...). Cê vê a falsidade, cê vê as coisas assim, que num era que eu esperava, sabe? Aí eu noto, assim, que tem aquela separação. (...) E aí notamos, assim, aquela frieza, aquela coisa assim das colegas, então, eu senti assim que não era aquela escola como era antigamente. Mudou completamente. (Priscila – funcionária)

A despeito desta fala, tem um bom exemplo na escola, de um “funcionário” que trabalha lá há alguns anos e o diretor brinca dizendo que este “funcionário” é o “diretor vitalício” da escola. Não existe vínculo empregatício, contrato formal, simplesmente um dia ele chegou à escola e ficou. De acordo com os funcionários, ele teria “transtorno mental”, mas não sabem de que tipo, visto que nunca foi diagnosticado. Passa o dia todo na escola e auxilia nas tarefas de rotina, opera muito bem os aparelhos eletrônicos como o DVD, a impressora, o som; é responsável pelas chaves das salas de aula; facilita a entrega da merenda aos alunos em suas salas; vai ao mercado fazer compras e é sempre requisitado. Raramente não o vemos “para cima e para baixo”, no pátio da escola. Fica lá o dia todo, pois foi acolhido pela comunidade escolar, que lhe fornece comida e outros mantimentos.

Outro aspecto a ser considerado é que alguns alunos têm uma relação muito íntima com a rua e é muito comum que deixem de estar na escola em alguns dias para ficar perambulando com seus colegas. Além da proximidade do centro da cidade, há uma área de reserva ambiental próxima à escola em que estes alunos costumam ficar quanto “matam a aula”. As meninas vão fazer piquenique, alguns meninos vão fumar escondido, dentre outras aventuras. Além disso, é comum as professoras, dentre outras pessoas na escola, falarem que viram um ou outro aluno na rua, pedindo dinheiro no semáforo, fazendo malabares, lavando carros no centro da cidade. Este é o clima de espontaneidade, de devires, de encontros propiciados pela escola, que contribuem para configurar sua rotina, para matizar as relações, levar – para lugar nunca antes visto – as pessoas e permitir as intensidades passando, atravessando por intermédio dos fluxos.

Desse modo, os territórios são a principal construção da terceira linha que inspira consciência, finitude e que cria diretrizes de operacionalização para a consciência guiar os afetos. É o espaço da racionalidade e sua finitude está relacionada ao caráter dos territórios, finitos. Rolnik (2007) afirma que esta linha inspira um estado mais ou menos estável, linha enrijecida que cria constelações funcionais. Os sujeitos – sua classe, seu sexo, sua profissão – assim como os objetos possuem um plano de organização, uma biografia, uma memória.

Territórios, máscaras, rituais, configurações mais ou menos estáveis que atravessam os grupos. Neste caso, os investimentos do desejo são a atualização de uma prática e um discurso, ou seja, a atualização de um tipo de sociedade.

A sociedade que, com ideais modernos preconizou a educação como instrumento para a realização de seu plano civilizatório, acabou por enfatizar as técnicas de disciplinarização e governamentalidades, já citadas dentro da escola, deixando de lado outros aspectos igualmente importantes, como a estética, a arte, a política, a socialização. Estas técnicas contribuíram sobremaneira para a formação de territórios que buscam enquadrar, não só os alunos, mas todas as pessoas da escola.

Em algumas situações, os alunos modelam-se às esferas rígidas e territorializadas e são tratados de acordo com sua biografia, sua memória, sendo que muitos são lembrados porque seus pais são presidiários, ou porque já frequentaram programas sociais, ou porque existe promiscuidade na família, são filhos de traficantes, ladrões, suas mães sofrem violência doméstica, enfim, carregam o peso de seu contexto, de sua ancestralidade e passam a ser vistos sob este viés, conforme foi registrado nas entrevistas:

Tem duas amigas dele [...] são duas meninas que se identificam muito com ele, mas são meninas problemáticas. São meninas que tem, assim, um histórico de roubo na família, elas, mesmo, têm o hábito de pegar tudo. Inclusive, a pessoa que cria elas, não é nada delas, elas foram abandonadas pela mãe também. (Laís – gestora)

A família dele é enorme, são sete filhos. Os pais trabalham, catando material pra reciclagem, vende material pra reciclagem, papel, garrafas. São todos os filhos assim, tem uma pequeninha mesmo que só vive chorando, diz que é por fome. Passa muitas dificuldades financeiras, mora lá em cima, já vi onde ele mora, mora longe pra caramba. É sujo, a família dele toda é suja. (Lia – gestora)

Só o fato da mãe sair de manhã, chegar de noite e às vezes quando chega eles já tão dormindo. Não são as crianças os problemas não, as vezes são os pais. Ela também arranhou outro marido, a mãe dela. (Salomé – professora)

É um menino que a mãe já tem um histórico, assim, muito triste porque... muito triste, eu não diria triste, complicado e conturbado, né, igual muitas crianças que nós temos aqui. A mãe vive com um homem que não é pai de Giom, mas ele acha que o homem é pai dele e a vizinhança e a galera toda da rua fala que o homem não é o pai dele [...] é o outro homem que ele não suporta, que também tem uma conduta, assim, terrível, segundo as informações que eu tive, bebe, faz mil coisas na rua, né. . (Laís – gestora).

[...] a mãe de João tem mau cheiro, ela vem toda suja, ela vem matando os piolhos na frente da gente. (Lia – gestora)

O pai dela tá preso em Jequié, porque estuprou algumas meninas aqui e aí tá preso em Jequié. Isso é o que eu sei, eu também não sei muito sobre a aluna não. (Salomé – professora)

Giom é complicado. Giom é um menino que veio da FAMEC¹⁶ e foi expulso da FAMEC. (Laís – gestora)

[...] eu percebo que a mãe quer se livrar deles, porque ela é muito jovem, acho que teve os filhos muito nova, não tinha maturidade e eu acho que as vezes ela quer ter um estilo de vida, agora, que ela poderia ter enquanto na adolescência e ela não pode ter mais. E ela, acho que namora pra lá e eu acho que ela dá muito mais atenção para o namorado, o marido, que agora é padrasto dos meninos, não dá aquele suporte. (Gérson – gestor)

A mãe tem diversos filhos [...], o pai, ex-presidiário, por ter matado uma pessoa. (Laís – gestora)

A própria rotina da escola, bem como as regras e normas favorecem a existência das territorializações ao impor o uso da farda; ao determinar horários para chegar, sair, comer; ao perscrutar os espaços; definir hierarquias; instituir calendário com datas comemorativas. O uso de estratégias para a manutenção dessas regras e desses rituais é comum e impulsiona comportamentos rígidos e até indelicado, às vezes. Presenciei algumas situações vexatórias para os alunos, que surgiram em sala de aula, a exemplo das professoras que solicitam a presença da direção na sala quando os alunos estão se comportando mal, então, este é chamado atenção e humilhado na frente dos colegas. Em uma ocasião, um dos gestores que foi repreender o aluno disse-lhe que traria as fraldas de seu filho para vestir no aluno, pois este se comportava como um bebê. Em outro episódio, a professora gritou com uma aluna, perguntando-lhe se estava surda, pois já havia lhe chamado a atenção várias vezes.

O que comumente acontece nestas situações vexatórias é o silêncio. O aluno humilhado abaixa a cabeça, submete-se às ordens e se cala. Naturalizam-se, então, estas atitudes e elas passam a funcionar como regra, cada vez mais territorializadas e utilizadas como estratégias de manutenção da ordem e da disciplina.

A territorialização ocorre também em áreas geográficas, como a implantação de perímetros, nem sempre visíveis a olho nu, que, simbolicamente determina quem são as

¹⁶ Fundação de Amparo ao Menor Carente (FAMEC). A FAMEC é uma escola que existe desde a época da ditadura militar, surgiu com o Código de Menores e funcionava como uma espécie de FEBEM até a década de 1980. Atualmente ela é uma escola que funciona em tempo integral, mantida e administrada por uma associação e com alguns subsídios da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), mas ainda existe no imaginário das pessoas, a ideia de que os alunos de lá são crianças em risco, são crianças de famílias muito pobres, são crianças difíceis, dentre outras coisas.

peessoas que transitam por determinados espaços da escola. Não obstante já ter feito esta discussão anteriormente, na seção 3, chamo a atenção que estes territórios contribuem para corroborar as hierarquias e constituir espaços cada vez mais verticalizados. Assim, dificilmente as cozinheiras aparecem na sala das professoras e na direção; as professoras da sala de leitura ficam isoladas em uma sala bem distante do pátio e da direção da escola e, na hora do recreio, nenhum adulto – com exceção das auxiliares de disciplina – vai ao pátio, já que os meninos estão brincando e eles os consideram muito violentos. A proposta da direção foi colocar uma grade no corredor que dá acesso à sala das professoras para que elas não sejam ameaçadas pela violência dos alunos, que correm muito e, inclusive, já derrubaram uma professora.

As sanções disciplinares também ocorrem com frequência para auxiliar no processo de docilização dos alunos. Por vezes, encontramos alguns na sala da direção – que eles costumam chamar de secretaria – de castigo, durante o intervalo. Quando o problema é considerado mais grave, geralmente quando envolve mais de um aluno, agressões físicas, contusões, nessa ocasião, os alunos recebem suspensão, que pode variar quanto ao número de dias, de acordo com a gravidade do problema. Nas entrevistas percebi que os alunos que recebem mais sanções disciplinares são os únicos que recebem atenção da direção; os demais sequer têm seus nomes lembrados

*Assim, quem tem problema de indisciplina e tem baixo rendimento a gente já sabe logo, são sempre os que estão na ordem do dia nas conversas do professor, do diretor, da coordenação, das reuniões. Eu não conheço, assim, de perto. Esses outros eu conheço porque foram alunos, assim, que deram bastante trabalho, né, que **tiveram mais ocorrência** aqui durante este ano. (Gérson – gestor, grifo nosso)*

Se reincidente, com histórico de várias suspensões e ausência da família, o aluno é expulso, e essa expulsão impossibilita definitivamente o aluno de voltar para a escola. De acordo com a discussão sobre processo de exclusão dos discentes na seção 3, a expulsão não ocorre apenas formalmente, deflagrada. Presenciei alguns casos em que o aluno foi expulso de forma sutil, pois foi recebendo várias suspensões, a família não foi requisitada, a escola não o procurou mais, então ele foi deixando de ir à escola e, conseqüentemente, perdendo os laços, os vínculos com seus colegas, professora, funcionários, com a escola, enfim.

Várias são as situações que poderiam servir para exemplificar a linha finita da territorialização. Entendo que estas situações citadas e vivenciadas estão circunscritas a um tempo/espaço só possível de ser capturado na pesquisa durante o tempo de sua realização,

portanto, não obstante a estabilidade de ritos, de algumas normatizações; com um tempo, elas tendem a se modificar, já que suas configurações também mudam. A partir do que foi dito sobre as duas linhas supracitadas, falarei da segunda linha, a linha de dupla face, que engloba tanto elementos de fluxos, quanto de territorializações.

A segunda linha da vida, para Rolnik (2007), vai da invisível e inconsciente produção de afetos para a visível e consciente composição de territórios e o inverso. Compõe-se em uma dupla face, sendo uma das faces reflexo da intensidade – inconsciente e ilimitada – e a outra da expressão – visível, consciente e finita.

Esta é a linha que, ao meu ver, expressa a transição, o circuito que os alunos em situação de risco fazem em relação à escola e à rua. Trata-se de espaços que eles transitam com muita destreza, são espaços que lhes pertencem. A escola, ora exigindo a composição de territórios, o enquadramento, a racionalidade e a rua, ora exigindo liberdade, fluidez, afetos, mas não só. O contrário também é possível. Os alunos se movem livremente nestes dois espaços, então, é exatamente nesta linha da vida que ocorre a produção de desejo destes alunos, produção esta que, às vezes, perde o sentido e o brilho, quando se encontra presa e volta a ganhar intensidade quando entra em contato com expressões diferenciadas que possibilitam inventar territórios, a partir de afetos desterritorializados. E o encontro destas duas situações “nos faz descobrir que o pleno funcionamento do desejo é uma verdadeira fabricação incansável do mundo [...]” (ROLNIK, 2007, p.43)

Foto nº 19 e nº 20 : Pleno funcionamento do desejo



Fonte: Arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

Este movimento pendular, não obstante a sensação de liberdade, ocasiona também ansiedade e aflição, uma vez que quando esses estudantes saem da escola e experimentam a liberdade de estar na rua, podem obter sentimentos estranhos relacionados à falta de familiaridade existente nas rotinas e regras escolares, que possibilitam sua constante

territorialização. Por outro lado, os rituais escolares podem também ocasionar uma espécie de insensibilidade quanto ao corpo vibrátil, aos fluxos, ocasionando enrijecimento crescente dos aspectos instituídos em contraposição aos instituintes; assim, os alunos procuram a rua como possibilidade de errância.

Esta relação possibilita a construção de um *entre-lugar* vivido pelos *alunos em situação de risco*, que não se encontram na escola, nem totalmente fora dela e também não se encontram na rua, nem totalmente fora dela. Na opinião de alguns funcionários da escola, estes alunos estão nesta condição porque seus pais os estimulam a pedir esmola no centro da cidade – que é próximo ao bairro em que moram.

Enoque tem um histórico de vida também muito triste. A família, além de precária situação financeira, bem abaixo da linha da miséria, é um aluno que não tem acompanhamento em casa, não tem nem como ser ajudado, porque é o próprio pai, é a própria mãe que manda Enoque sair pra poder tá pedindo. Já vi Enoque aqui na prefeitura diversas vezes, no Seasa, naqueles baldes de lixo procurando o que comer. (Laís – gestora).

Eu acho que é um ciclo vicioso que já criou na família, de pedir. (Néa – funcionária)

É a mesma coisa quando não só o aluno, nesse ciclo vicioso, como tem aquelas pessoas que são aposentados e que já costumou tanto a pedir, Kueyla, que sai pedindo e aposentada. Mas por que pede? Porque já acostumou. (Priscila – funcionária)

Outros acreditam que é o período específico da idade, em que estão saindo da infância e entrando na adolescência – eis o motivo da escolha dos alunos do Ciclo II –, já que quando ficam mais velhos, se tornam mais vaidosos e não querem mais ficar na rua, sem tomar banho, sentados nas calçadas. Além disso, existe uma pressão maior dos familiares para que comecem logo a trabalhar e, ainda de acordo com as falas dos funcionários, eles raramente encontram oportunidade no mercado formal, empregando-se na maioria das vezes na feira ou no tráfico.

Algumas vezes foi possível observar falas de professoras que haviam encontrado com alguns de seus alunos na rua, no turno oposto ao da escola. Assim, eles presenciavam, geralmente pela manhã, seus alunos numa situação de “precariedade”, “dignos de compaixão” e, à tarde, elas os encontravam na sala de aula, buscando o aprendizado, em meio aos demais alunos. Esta foi uma situação retratada pelas professoras como inquietante, já que posicionavam este mesmo aluno em papéis diferenciados. Inquietação esta que não parecia alcançar esses estudantes, uma vez que muitos deles saíam da rua e logo se

direcionavam para a escola, na maioria das vezes, sem mesmo passar em casa; então chegavam sujos, com mal cheiro e ainda impregnados pelo sentimento de liberdade experimentado nesse outro espaço. Em alguns casos, eles demoravam um pouco até incorporarem as regras e as normatizações requeridas no ambiente escolar, tanto pelas professoras e funcionários, como até mesmo por seus colegas.

Esta segunda linha, para Rolnik (2007), possui uma “ambiguidade congênita”, pois está sempre prestes a direcionar-se ao fluxo puro, desabando o território, o que do ponto de vista subjetivo ocasiona estranhamento e, portanto, crise. Por outro lado, também está sempre prestes a oscilar na direção do encantamento do movimento de simulação; é quando um território faz sentido, e do ponto de vista subjetivo há uma sensação de familiaridade e conforto. Aqui está a possibilidade da criação do *entre-lugar*, de um outro espaço criado pelas vivências da rua e pelas vivências na escola. Não significa aceitar ou negar categoricamente nenhum dos dois espaços – sendo que, posteriormente, isso pode acontecer com qualquer um deles; mas em construir uma alternativa circunstancial para fazer passar os fluxos, as intensidades e produzir desejos, evitando as possibilidades de engessamento.

Há sempre, na opinião de Rolnik (2007), como consequência dessa linha de dupla face, uma angústia, e esta tem uma perspectiva ontológica (medo da desagregação da vida, medo de morrer), uma perspectiva existencial (medo de perder a credibilidade, medo de fracassar) e uma perspectiva psicológica (medo de desagregar o Ego, medo de enlouquecer). Esta angústia vai tentar abolir as ambiguidades e vai definir as diferentes estratégias do desejo. “Dá para dizer que essa angústia é a energia da nascente de mundos.” (ROLNIK, 2007, p.51)

A formação do desejo se dá pela atuação destas três linhas emaranhadas. Estes movimentos estão imbricados e nenhum existe sem a presença dos demais. Existe a linha do fluxo, nômade, traçada pelas partículas do afeto, chamada de Linha Molecular. Existe a linha sedentária, limitada e consciente, chamada Linha Molar e, por fim, a Linha-Fluxo de simulação que se forma através da passagem e oscilação entre as duas outras. Entender como os alunos se subjetivam na escola significa entender estas três linhas, como elas se dispõem e se configuram. A linha dos afetos, a linha dos territórios e a linha que oscila entre as duas primeiras, gerando angústia e formando a vida.

A primeira linha, indubitavelmente é mais expressiva para representar os alunos, enquanto infantes e adolescentes impregnados de devires infantis, menos enraizados em

valores e normas engessadas e instituídas, no entanto, reconhecidos através de configurações menos rígidas e que deixam transparecer o ambiente da família e da comunidade de onde provém. Assim que entram na escola e convivem com seus processos instituídos alguns alunos passam a incorporar mentalidades, significados, representações, comportamentos que configuram territórios específicos, mediante os quais passarão a se locomover e subjetivar. Uma parte dos alunos se prende mais facilmente a esses territórios e estas redes semióticas já estruturadas, no entanto outros têm dificuldade em fazê-lo e tendem a negar completamente o espaço da escola e não o reconhece nem mesmo como espaço de socialização. Há ainda os que conseguem driblar os constantes enquadramentos e as recorrentes possibilidades de desterritorializações – que proporcionam a desvinculação com o espaço – e conseguem traçar estratégias de convivência, possibilidades de comunicação, oportunidades de expressão de afetos, utilizando e percorrendo tanto os espaços já traçados e rígidos, como os possíveis, que apontam para novas configurações, de acordo com a criatividade e a composição de forças.

4.5 DESTERRITORIALIZAÇÃO

Foto nº 21: A Árvore de Natal



Fonte : arquivo pessoal Kueyla Bitencourt

Apesar da escola ser pensada como uma instituição caracteristicamente moderna, por conter seus sonhos, ela existiu num período anterior a este – com outras configurações, claro! – e persiste também nos dias atuais, num período sem nomenclatura definida, mas experimentado de várias formas que pode ser chamado de “modernidade líquida”,

“modernidade reflexiva” ou “pós-modernidade”. As características mais difundidas da vida contemporânea são a precariedade, instabilidade e vulnerabilidade. Vive-se em um estado constante de inseguranças e incertezas, em relação às posses, títulos, mas também à falta de garantia do futuro, da vizinhança, da comunidade e até mesmo da vida.

A precariedade, segundo Bauman (2001), é uma das condições preliminares deste estado, pois afeta a sobrevivência em seu nível mais básico, a falta de emprego e trabalho. Cada dia mais existe menos emprego e o progresso tecnológico e a racionalidade técnica – que nos prometeram conforto e comodidade – têm contribuído, ao contrário do que se esperava, para agravar este quadro.

A falta de segurança, a longo prazo, estimula que a satisfação imediata seja utilizada como estratégia plausível. A moda de agora se torna obsoleta logo mais e os objetos de desejo podem tornar-se repugnantes antes mesmo de serem desfrutados. Desta forma, estas condições impulsionam as pessoas a tratar as coisas, e até mesmo as outras pessoas, como descartáveis. Pensando o futuro como incerto e arriscado, a melhor alternativa é intensificar o presente e cuidar dos interesses privados ao invés de se deter com preocupações coletivas. Problematicando esta questão, Bauman (2001, p. 185) faz a seguinte reflexão:

Quão frágeis e incertas se tornaram as vidas daqueles já dispensáveis como resultado de sua dispensabilidade não é difícil imaginar. A questão é, porém, que – pelo menos psicologicamente – todos os outros também são afetados, ainda que por enquanto apenas obliquamente.

Assim como as coisas, os laços humanos vêm sendo pensados como se estivessem prontos, como se não se deteriorassem e fossem facilmente substituídos quando perdem a utilidade. Há uma política de precarização dos laços humanos, que passam a durar enquanto dura a satisfação, portanto, são tidos como temporais, transitórios e tratados como bens de consumo.

As relações na modernidade reflexiva, em função da aceleração dos encontros e dos acontecimentos, estão cada vez mais operando na superfície e sem referenciais ancestrais, o que dá a impressão para as pessoas de que elas estão cada vez mais livres das amarras do passado, quando, na verdade, estão cada vez mais perdidas e sem referências.

Para Rolnik (2007), este processo ocorre em função da ultrapassagem de um limiar tolerável de desterritorialização, que é importante porque as pessoas se acostumam a uma capacidade de semiotização de intensidades (habitua-se à não-angústia de operar em

territórios conhecidos), que não permitem uma desterritorialização tão célere, que exponha subitamente as pessoas à finitude. As desterritorializações proporcionadas pelos devires são importantes e comumente reorganizam, como consequência, outros processos de territorialização. Acontece que este fenômeno de ultrapassagem do limiar apontado acima difere da produção de linhas de fuga, que também ocasiona desterritorialização, apontado por Rolnik ao falar da primeira linha da vida, já que sem o limiar as pessoas tendem a se encontrar de forma sempre superficial, sempre com estranhamentos, o que impossibilita a produção de desejos, afetos e intensidades.

A instituição que escolhi para analisar ao longo da pesquisa, caracteriza-se por admitir este processo brusco e intenso de desterritorialização, o que favorece processos de subjetivação e formação de desejos de forma aleatória, superficial, impessoal, desimplicada e sem intensidade. Quando isso acontece, as pessoas tendem a ficar inseguras, todas as manifestações denotam ambiguidade, constitui-se um clima de desconfiança constante entre as pessoas e, no dizer de Rolnik (2007, p. 97), a “paranóia é a normopatía ambiente.”

Outra consequência é a constante deserção de papéis que funciona como resultado do intenso fluxo, da grande quantidade de encontros que favorecem o desabamento de territórios, pois, ao se mudar os papéis, mudam as expectativas, enfim, muda todo o contexto, a trama, porque não tem como manter o ‘espírito da coisa’ se o espírito de plantão é o da incerteza. (ROLNIK, 2007)

Este intenso fluxo, este grande número de encontros citado pela autora é possível encontrar em algumas ocasiões na escola. A situação mais inquietante que presenciei no campo foram as interrupções desavisadas das aulas que aconteciam em grande quantidade, quase que diariamente, durante todo o ano e que não foram questionadas em nenhum momento, nem pelos alunos, sequer pelos professores. Uma quantidade enorme de projetos externos – PROERD¹⁷, grupo da Terceira Idade da Prefeitura, grupos religiosos, estudantes universitários – utilizavam esta escola para fazer intervenções, para implementar projetos de cidadania, de conscientização, de espiritualização, no entanto, estas atividades não estavam dispostas de forma organizada, sendo que algumas vezes os interventores chegavam sem avisar, ou o faziam de última hora, o que não favorecia a continuidade das aulas, a

¹⁷ Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Programa da polícia militar implantado em algumas escolas públicas de ensino fundamental com o objetivo de prevenir o uso de drogas entre crianças e adolescentes, provenientes de famílias de baixa renda.

possibilidade de se criar um terreno propício para a criação de laços, de aprendizagens, para a movimentação dos fluxos, das intensidades.

Presenciei inúmeras ocasiões em que as aulas foram interrompidas em função destes projetos, sendo que poucas vezes as professoras conseguiam retomar do ponto em que ficou, pois estes cortes bruscos dispersavam sobremaneira os alunos, imprimia outro ritmo, outro ‘espírito’. Além dos agentes externos, havia também as incursões dos alunos à sala de leitura, sendo que estas quase nunca eram programadas e as professoras eram surpreendidas no meio da tarde quando as monitoras da sala de leitura solicitavam seus alunos, por uma hora, para fazerem atividades de leitura.

Além disso, outras interrupções aconteciam também com muita frequência quando as professoras faltavam sem avisar; quando o sindicato de professores convocava reuniões – sendo que em um período estas passaram a ser semanais –; quando a coordenação dispensava os alunos para conversar com os professores; quando faltava água e, por não ter como fazer a merenda, não podia haver aula; quando o sol estava muito quente e era impossível dar/assistir às aulas embaixo de telhas de fibrocimento, enfim, uma grande quantidade de coisas impedia o curso das aulas e os alunos, ora com professores, ora com monitores, ora com visitantes, passavam as tardes na escola, transitando entre a sala de aula, a sala de leitura, o auditório e dificilmente conseguiam concentrar-se em um só lugar, onde pudessem absorver e criar o ‘espírito da coisa’.

Na escola, isso se reflete de forma que as relações são sempre frouxas, há uma constante impressão de que todas as relações são uma cilada, assim, torna-se difícil confiar e dar credibilidade a alguém. Muitos vínculos são constituídos com esta configuração e na pesquisa percebo isso desde o momento inicial – relação pesquisadora e professoras¹⁸ – passando pelas relações com funcionários – dentre eles os gestores – e os alunos, sendo que muitos alunos convivem diariamente com funcionários cujos nomes desconhecem – sobretudo as funcionárias da cozinha e da secretaria, mas também alguns gestores, de

¹⁸ Houve uma resistência inicial das professoras, no tocante à pesquisa. Mesmo eu tendo ido, na primeira semana de aula do ano letivo e explicar-lhes o propósito da pesquisa e estar na escola no decorrer do ano, participando das atividades, convivendo no dia a dia, elas me surpreenderam algumas vezes questionando o porquê da escolha da escola – não obstante já ter dado esta explicação – e dizendo reiteradas vezes que sentiam desconforto com tantas pesquisas sendo realizadas lá, pois elas perdiam a autonomia na sala de aula. Falam, ainda, de um pesquisador que foi na escola, fez observações na sala, falou muito mal do que viu e depois não compareceu mais na escola. Não obstante, ao longo do ano, ela foram me recebendo, começaram a dispensar um tratamento mais acolhedor e ao final da pesquisa legitimaram a minha presença na escola e autorizaram a divulgação do nome da escola neste trabalho.

acordo com as entrevistas individuais feitas com eles – e o exemplo mais emblemático desta situação de lassidão é o de uma sala em que a maioria dos alunos não sabem o nome de sua professora, pois durante o ano eles tiveram seis professoras diferentes, e algumas delas ficaram na escola por pouquíssimo tempo. Quando perguntava aos alunos, no pátio, em que turma eles estudavam era muito comum eles se referirem ao número da sala ao invés do nome do professor, denotando uma familiaridade e uma vinculação muito maior com os espaço, como no exemplo:

Estudo na sala um, Tia, aquela ali, do lado da sala da direção. (fala de uma aluna no pátio)

Esta desconfiança acontece ainda em função de um processo comum em que alguém, em que se deposita a confiança, trai e passa a dominar, tornando-se líder ou chefe, e isso ocorre, pois, no mundo em que os laços estão afrouxados, torna-se mais comum a presença de um ‘superior’ que distribui os papéis, os valores e, às vezes, até o sentido – neste caso, o sentido de estar na escola.

A hierarquização é uma constante, observável muito claramente por qualquer visitante da escola. Vi, em muitos momentos, a direção deixando claro para os professores e para os alunos de que era ela quem ditava as regras e o ritmo a ser seguido. Em uma tarde, antes do início das aulas, os professores foram surpreendidos por um dos gestores que comunicou que o horário do intervalo seria modificado, pois os alunos maiores estavam machucando os menores com suas brincadeiras. Houve burburinhos entre as docentes e uma delas – que trabalha na escola há mais de vinte anos – arriscou dizer que a direção estava sendo antidemocrática ao tomar uma deliberação sem discussão prévia. Algumas pessoas falaram, outras se dispersaram, os ânimos se arrefeceram e a partir daquele dia – sem nem avisar aos alunos – ficou decretado que o recreio teria dois momentos.

Uma das professoras, novata na instituição, observou que a hierarquização era um dos aspectos mais perceptíveis nesta escola e, em sua opinião, ela era engessadora ao impossibilitar ações, reivindicações e proposições mais concretas, e opina dizendo:

[...] eu achei muito estranho. O que eu achei estranho foi a forma como elas colocam as professoras da rede pública, a forma como elas colocam uma hierarquia entre elas. Diretor, vice-diretor, coordenação e professor. Uma concorrência que você esperaria numa escola particular [...] eu nunca vivenciei este tipo de concorrência e na escola pública tem, onde a gente não espera, né, e pra mim foi uma surpresa de observar. Eu acho que esta hierarquia atrapalha muito, porque ela deveria ser uma coisa,

vamos dizer assim, hábil. Ela tinha que ter agilidade para se movimentar. Ela tinha que se mover, ela não pode estagnar e ela não se move. Ela traz as comunicações, repassa, sem permitir que a gente reaja, geralmente é assim que a gente costuma reagir, mas você não vê uma tomada de posição. A escola ficou um tempo enorme sem lanche, né, sem a merenda escolar e durante o tempo que a escola ficou sem a merenda escolar não houve qualquer atitude nem de direção, nem de professor, nem de pai de aluno, pra exigir o que era direito do aluno e olha que nós estávamos numa época sensível que era época de política – refere-se ao período eleitoral. (Isi – professora)

Quanto mais incertas as coisas, maior é a sensação de vazio e mais se procura pessoas ou profissionais que possam distribuir sentido, ou pessoas que, no dizer de Lacan, são tidas como detentoras de um ‘suposto saber’. As professoras são capazes de negar suas experiências cotidianas, algumas com mais de 20 anos de trabalho em sala de aula – e aqui eu não afirmo que elas não devam se atualizar – para buscar ‘soluções’ e ‘sentido’ para sua prática em profissionais que consideram obter o suposto saber, a exemplo de psicólogos e assistentes sociais, como já citados.

Acontece que esta sensação de vazio e a busca desenfreada pelo ‘sentido’ no outro, para Rolnik (2007) causa uma insensibilidade para o corpo vibrátil – dos que habitam o mesmo território – e suas possíveis composições, então, a potência da formação do desejo se enfraquece e perde a força o gesto criador, como aconteceu, por exemplo, no Dia das Crianças na escola, quando as professoras fizeram uma programação e convidaram atrações de fora da escola para fazer apresentações durante toda a semana. Logo no primeiro dia, apresentou-se um coral, composto por alunos de outra escola municipal, cuja professora também lecionava na EMCMC. Os alunos desta escola começaram a vaiar os visitantes durante a apresentação e instalou-se um grande desconforto. Uma professora substituta que estava na escola há apenas uma semana, queixou-se da situação vexatória e foi embora, dizendo que compreendia porque os alunos vaiaram, pois os próprios estudantes da escola poderiam ter organizado uma apresentação como aquela e até serviria para melhorar sua autoestima e suas relações com as professoras da escola que andava tão desgastada.

Este processo de desterritorialização intensificado traz um sentimento sempre presente, que é a carência e a impressão de que sempre está faltando alguma coisa. Este sentimento de falta causa angústia e desencadeia um processo de busca pela completude e territorialidade segura, mas como este estado de plenitude não existe – ou não é facilmente encontrável – esta busca torna-se incessante e a angústia tende a aumentar cada vez mais.

No corredor, nas salas, na cozinha, no pátio, em todos os espaços da escola – e até mesmo fora dela – repete-se em uníssono que a escola é uma grande ‘falta’, pois falta professor, falta material didático, faltam bons salários, falta interesse dos alunos, falta respeito da SMED, falta o compromisso da família dos alunos, falta recurso tecnológico, falta tempo para preparar aula, falta disposição dos professores, falta horizontalidade nas relações. A maioria dos discursos sobre educação pauta-se na ‘falta’ e tornou desinteressante, e por vezes enfadonho, falar sobre escola, processo ensino-aprendizagem, professor, aluno, pois os discursos se circunscrevem a estas ‘faltas’, que ocasionam enorme despotencialização, mas, ainda assim, nos intervalos, na sala das professoras, nas reuniões pedagógicas, nos encontros informais, a pauta era sempre a mesma: ‘a falta’.

Uma das professoras chegou a dizer que ficou um determinado período sem frequentar a sala dos professores, pois sempre saía de lá desanimada e desgastada. Como opção, ficava na sala e, em alguns casos, com alguns alunos, pedindo sugestões para a aula, montando atividades. Afirmou que os alunos são mais potentes, afetuosos, criativos e considerava estar com eles mais produtivo e intenso que ficar com suas colegas no intervalo.

Em alguns casos a carência é atribuída à falta de informação, esta poderia assegurar a plenitude e a estabilidade dos territórios. Acontece que a informação é vista, neste estágio da modernidade em que nos encontramos, como necessidade de consumo, como imperativo capitalístico, ou seja, espaços para fazer passar afetos desterritorializados, descontextualizados, que possibilita a transmissão de saberes julgados como desimportantes tanto para os professores quanto para os alunos, corroborando com uma máxima comum nas discussões sobre educação que diz que “os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem”.

Para Rolnik (2007), a síndrome da carência faz com que o desejo invista sobre si mesmo, contribuindo para a padronização subjetiva e o fortalecimento do *status quo*. Assim, a situação de risco pode ser pensada como resultado de um processo que julga estes alunos como faltosos, já que não correspondem ao modelo ideal de aluno, subjetivamente padronizado, bem comportado, educado; enfim, fazendo parte de processos psicossociais padronizados.

Nesse processo de desterritorialização constante, a frouxidão dos laços entre os atores sociais da cena escolar acaba propiciando maior locomoção dos alunos entre a escola e a rua, sobretudo porque em muitos momentos em que saem da escola, se desvinculam

temporariamente, quase sempre não há uma apuração pormenorizada do motivo que o levou a isso. Destarte, a escola deixa transparecer quem, aparentemente, não se afeta de forma direta com as idas e vindas dos seus alunos, sendo que, o trarão enquanto experiência vai compor os momentos em que vão estar na escola.

4.6 A POLÍTICA DE CAPTURA DO DESEJO

Seguindo Rolnik (2007), percebe-se que o processo de captura do desejo não acontece na base da repressão, mas, inversamente, estimula a produção de um desejo estéril, que aos poucos vai se arrefecendo e não resulta em gesto criador, já que está impedido de ter acesso ao invisível. O desejo perde seu sentido maquínico, que fabrica agenciamentos e permite, através deles, a passagem dos afetos e passa a produzir territórios psicossociais padronizados. Então, o desejo é cada vez mais incitado, porém sua força criadora é cerceada, possibilitando, através desta combinação a reprodução do sistema e o fortalecimento do *status quo* e do seu poder.

Este tipo de subjetividade, de acordo com Foucault (apud DELEUZE, 1998), é capaz de dissociar o poder do corpo, fazendo deste simplesmente uma aptidão, invertendo sua potência e colocando-o numa relação estrita de sujeição. É necessário, portanto, atentar para o caráter micropolítico da produção dos modos de subjetivação, através, sobretudo, da atenção dispensada ao corpo vibrátil – corpo que vibra, que produz sensibilidades, que capta agenciamentos e permite a passagem dos fluxos – e da desconstrução da ideia de que a desterritorialização produz sempre carência e se permitir ser afetado pelas forças potentes produzidas pelo constante processo de desterritorialização – territorialização, ou como diria Chico Science, a ideia de que “que eu me organizando, posso desorganizar, que eu desorganizando posso me organizar”.

Habitualmente os alunos chegam à escola, impregnados pelo modo de vida que trazem da comunidade ou da rua, sendo observável seu comportamento mais livre, solto, suas ideias, sua fala, suas expressões mais espontâneas, sobretudo nos momentos em que estão próximos às fronteiras, aos limites da escola, vivendo ainda sob a influência das intensidades vividas fora dos portões e, já convidados a se envolverem de um novo clima, de uma nova inspiração, no terreno interno da escola. Diante da impossibilidade de se desvincularem completamente dos fluxos que trazem, estes passam a compor as vivências

das crianças e dos adolescentes na escola, compondo as configurações das relações partindo das possibilidades ocasionadas pelas relações de força, de poder, de afeto, pedagógicas.

Três momentos especiais denotam a linha tênue que demarca a fronteira entre o espaço da escola e o espaço de vivência fora dela; a chegada dos alunos, o horário de saída, e o recreio. Neste, especificamente, a possibilidade de modos de existência mais criativos e mais potentes é possível, já que os alunos não são mais classificados entre novos e velhos; grandes e pequenos; os que aprendem e os que não aprendem. Aqui, a horizontalidade é total e isso permite que os alunos possam falar outra linguagem – não apenas a formal –, possam inventar regras próprias, escolher as companhias, as duplas, os colegas com quem querem compartilhar seu lanche, as brincadeiras. Nesses momentos, os alunos se dispersam, demorando até para retornarem para o ritmo exigido pela formalidade da aula. Muitos não conseguem desacelerar depois do recreio e ficam perturbando e desconcentrando os colegas que já estão na sala.

A possibilidade de invenção desses momentos mais fluidos permite que cada grupo de alunos invente uma brincadeira específica, assim, no momento do recreio, ou na saída é possível observar uma infinidade de brincadeiras acontecendo ao mesmo tempo, com uma ordem própria e inapreensível aos que olham de fora. Cada grupo com uma lógica, o grupo das meninas, de mãos dadas, estão pensando nos meninos em que elas podem se apaixonar. Um grupo de meninos cria estratégias para na saída da escola brigar com outro grupo de alunos que moram em bairros diferentes, onde existem rivalidades entre gangues e que estas são incorporadas por eles. Há aqueles que gostam de brincar de correr, os que ficam sentados, os que jogam figurinhas, os que batem nos colegas, os que estão de castigo na coordenação, os que estão com dor de cabeça e ficam sentados na secretaria, os que gostam de ficar se escondendo no banheiro. Enfim, o mundo pulsa na criatividade dessas crianças e adolescentes e diante da horizontalidade propiciada por esses momentos, são capazes de vivenciar o espaço e o momento da escola como uma vivência alegre e potente.

Assim, pensando que essa mesma escola potente pode gerar desterritorializações, podemos considerar que todo processo de desterritorialização gera muita angústia, uma vez que esfacela tanto o “objeto de desejo”, quanto a própria subjetividade, mas o que falta não é algo ou alguém capaz de propiciar o sentimento de plenitude, e sim potências produtivas do desejo que pode investir em outras direções e que poderiam propiciar o surgimento de novos territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa realizada no âmbito de um curso de Mestrado em Educação, foi possível, em um ano experimentar imersões no cotidiano da escola pesquisada e chegar a algumas considerações finais quanto aos processos de subjetivação constituídos por *alunos em situação de risco*, pelas vivências e relações estabelecidas entre eles na instituição escolar. Esses processos foram cartografados em suas intensidades, seus diferentes delineamentos e possibilitados ora com maior fixidez, consciência, territorialização e ora configurando-se como fluido, invisível, desterritorializado.

É patente a tentativa da instituição escolar, através de mecanismos nem sempre perceptíveis, em disciplinarizar os alunos, enquadrá-los em modelos ideais de comportamentos e formas de pensar, esquadrihar seu corpo, cerceando as possibilidades de interação e composições. Para tanto, utiliza mecanismos de controle do tempo, do espaço, regras, padrões, para instituir formas de condutas normatizadoras.

Seguindo o projeto moderno de civilização, a instituição escolar tenta desconsiderar os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências fora do espaço da escola, tratando esse conhecimento como desinteressante e rústico e tentando inculcar-lhes formas padronizadas de falar, comportar-se, pensar, enfim, de viver. Há uma negação constante do modo de vida dos alunos, Negam o espaço em que vivem, negam sua vestimenta, negam sua fala, negam sua voz.

Acontece que a escola, sozinha, não tem dado conta de instituir esse ideal civilizatório e tratando-se de alunos pobres contam com a presença de inúmeros projetos sociais criados, a fim de conter o processo de marginalização a que essas crianças e adolescentes estão expostos. Assim, o governo, as igrejas e as organizações da sociedade civil investem na criação de programas alternativos que tendem a auxiliar a escola nessa árdua tarefa de docilizar o infante em situação de vulnerabilidade. Algumas dessas instituições atuam concomitantemente com a escola, outras tendem a substituí-las em algumas ocasiões, seguindo as próprias demandas da unidade escolar que não se sente preparada para lidar com essa situação. Nessa pesquisa foi possível observar a forma com que alguns alunos foram privados de estar na escola e como alternativa foi oferecido a eles a possibilidade de frequentar projetos sociais direcionados a *crianças em situação de rua*. Ora, podemos, então, pensar que a escola – diante dessas instituições de educação

complementar – desresponsabiliza-se facilmente com alguns de seus alunos, sobretudo aqueles que “passam dos limites” – tanto os impostos pela governamentalidade, quanto os limites territoriais da escola. Com essa atitude, não estaria a escola impelindo os seus alunos para um enquadramento, uma institucionalização ainda mais rígidos e estereotipados?

A padronização, normalmente exposta nas escolas através de seus componentes instituídos, acaba por criar um discurso sobre a infância que está fora da norma e é considerada marginal e excluída, considerando-a como infância de risco. Geralmente os alunos que são limitados a essa condição são aqueles que possuem uma história de vida marcada por uma série de privações materiais e econômicas, além disso – ou em função disso –, apresentam, na escola, dificuldades em absorver/aprender os conteúdos ministrados na escola e/ou questões relacionadas ao comportamento e às relações interpessoais. Assim, é comum perceber o ciclo que é criado em torno desses alunos em situação de risco que, por serem considerados como tais, muitas vezes incorporam atitudes relacionadas a essa condição e torna essa profecia autorrealizável. Estes, geralmente não prosseguem seus estudos e depois de mudar reiteradas vezes de escola, acabam desistindo, sendo que alguns passam a experienciar o aprendizado através da vivência nas ruas. Vale ressaltar que ao final da pesquisa apenas três dos cinco alunos entrevistados continuavam frequentando a escola, sendo que um deles o fazia de forma irregular e os outros dois deixaram definitivamente de frequentá-la.

Acontece que, na opinião de algumas professoras e dos gestores os alunos deixaram de ir à escola por vontade própria. Continuam a individualizar os sujeitos e insistem em considerar esses processos, que perpassam pela esfera da subjetivação e que são compostos coletivamente, como individualizantes. No entanto, as individuações não estão circunscritas aos sujeitos, mas a acontecimentos formados por intensidades; sendo assim, o fato do aluno estar fora da escola não é uma questão apenas dele, mas de um conjunto de forças circunscritas que possibilitou esse evento. O aluno, sozinho, não possui força suficiente para compor o seu destino, ele precisa se conectar com outras forças e, o resultado dessa conexão, depende da intensidade e da natureza de todas elas.

Concomitante a este processo, dois outros, trabalhados por Rolnik (2007) e citados anteriormente, atuam de forma diferenciada, mas igualmente incisivos. Um deles é a “crise de subjetividade”, que acontece quando se ultrapassa o limiar tolerável da desterritorialização (ROLNIK, 2007), ou seja, quando as pessoas que estavam acostumadas

a uma capacidade de significação das coisas, que possibilitava seu trânsito em territórios já conhecidos, de repente, são submetidas a mudanças súbitas que não permitem mais a identificação territorial.

Este processo foi visível na escola pesquisada, favorecendo, assim, modos de subjetivação e formação de desejos de forma aleatória, superficial e desimplicada, a exemplo das interrupções bruscas e constantes das aulas; a culpabilização dos alunos, de forma individualizante, pelos fracassos de seus processos de aprendizagem; mudanças constantes de professores e problemas gerados pela ausência de comunicação. Então, se percebemos que boa parte dos atores que compõem a cena escolar não estão implicados com ela, com a aprendizagem e a socialização propiciadas em seu bojo, como esperar que haja interesse pelo convívio diário em uma situação tão despontecializadora? Os adultos, sobretudo as professoras, que costumam ditar o rumo dos acontecimentos escolares, nesta escola pesquisada, já não parecem prezar mais por estes acontecimentos.

Outro processo que vale destacar, trata-se dos modos de subjetivação vivenciados pelos alunos de forma a seguir os fluxos, as intensidades proporcionados por suas vivências dentro e no entorno da escola. Os alunos, apesar da constante disciplinarização, são capturados por intensidades que permitem formações de territórios sólidos, porém sujeitos a dissipar-se a qualquer momento. Dessa forma, a intensa disciplinarização exigida na escola, bem como a célere desterritorialização vai propiciar que os alunos entrem e saiam da escola, com periodicidades alternadas, nem sempre previstas, mas consoantes com os modos de vida que comumente compartilham com seus amigos e familiares, em outros processos de socialização.

A porta da frente da escola, teoricamente deveria estar fechada – enquanto os alunos estivessem lá dentro – no entanto, está aberta e possibilitando que novas vivências escolares sejam construídas a partir desse “ir e vir” experimentado pelos alunos que, muitas vezes, ao sair da escola em alguns momentos, não está negando-a, mas incluindo-a em seu campo mais amplo de sociabilidade. Destarte, mesmo estando na escola, e por vezes negando seus processos instituídos, os alunos são capazes de deslocar-se em suas fronteiras, conectando-se ao mundo escolar, bem como com o seu entorno. Essa necessidade de errância dos alunos transpõe não apenas o limite geográfico da escola, como também territórios subjetivos edificadas dentro dela. O que os adultos – professoras e gestores – teimam em não perceber é que essa flexibilidade de atuação em diversos territórios não significa que a escola está

sendo desconsiderada ou menosprezada pelos alunos, mas que, através de algumas mudanças ela pode se engajar nesses outros territórios de sociabilidades que esses alunos – e os próprios adultos – participam e convivem.

Muitos desses alunos conseguem permanecer, gostar, ir todos os dias para a escola e fazer disso um evento importante para sua vida. Muitos conseguem estabelecer relações afetivas com seus colegas, com os funcionários e com suas professoras – e demonstram esse afeto chamando-as de Tia! Tantos outros conseguem, a despeito de todas as mazelas sociais a que estão submetidos, todas as humilhações e estereótipos, esquecer tudo e brincar, sonhar, fantasiar e pensar-se como criança, e como tal sentir-se acolhida e protegida na intimidade das relações ocasionadas pelo cotidiano escolar.

Estas idas e vindas dos alunos geralmente não encontram boa ressonância no ambiente escolar e eles, em alguns casos, são considerados alunos-problema e passam a constituir uma forma discursiva que os enquadram como em *situação de risco*. Acontece que nem sempre eles incorporam esses discursos e, na maior parte das vezes não se consideram nesta situação e seguem os fluxos, fogem das modelizações e, errantes, produzem potências e inventam modos de existências, de acordo com regras facultativas.

Os modos de subjetivação e os territórios construídos pelos alunos dentro e fora da escola, lá e cá, não significa que sejam bons ou ruins. *Passar dos limites* possui uma conotação ambígua e, para além do que poderia ser considerado certo ou errado, esta é uma constatação que foge ao plano moral e simplesmente acontece. O enrijecimento do tempo e dos espaços disciplinares e a insistência dos “adultos” em negar os saberes e os afetos dos alunos, muitas vezes, impedem à composição de experiências conjuntas, a confecção de entre-lugares, a transposição de fronteiras e limites, em que, para além de aspectos morais, composições éticas também podem ser criadas. Pode-se ainda admitir que em um ambiente “pulsante”, repleto de desejos como a escola, formada por inúmeras culturas e saberes, tanto os “pequenos” quanto os “grandes” têm muito que aprender uns com os outros e, além disso, podem pensar a escola como um plano de imanência, onde é possível criar modos de convivência intersticiais que propiciem afetos, encontros, produção de sentidos e possibilidades inusitadas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de. **O Estatuto da criança e do adolescente e as políticas de atendimento aos meninos e meninas de rua do Estado neoliberal brasileiro**. Dissertação de Mestrado, UFPA, 2002.

ARIÈS. Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro : LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

ARPINI, Dorian Mônica. **Violência e Exclusão: adolescência em grupos populares**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

AYRES, José Ricardo de C. M. **Sobre o Risco : para compreender a epidemiologia**. São Paulo : Hucitec, 2006.

BAHIA, Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Proposta Pedagógica Ciclo de Formação Humana**: Vitória da Conquista : SMED – Núcleo Pedagógico, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed. 2001.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política : rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In : GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich, LASH, Scott. **Modernização Reflexiva : política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e Educação: cumplicidade ideológica. In : MEIRA, Marisa Eugênia Melillo e ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar : teorias críticas**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação : Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto – Portugal : Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo : Perspectiva, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

CALIMAN, Geraldo. **Estudante em situação de risco e prevenção**. Aval. Pol. Publ. V. 14, n. 52, Rio de Janeiro, Jul – Set. 2006.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In : BELFIORE – WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; M. C. YAZBEK. **Desigualdade e a Questão Social**. 2. Ed. São Paulo : EDUC, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** : elementos para uma teoria. Porto Alegre : Artmed, 2000.

CHICO SCIENCE e NAÇÃO ZUMBI. **Da Lama ao Caos**. In : Chico Science e Nação Zumbi – da lama ao caos. Sony Music. p.1994 , 1 CD, faixa 07.

CLÁUDIO MANOEL DA COSTA. Wikipédia. Disponível em : http://pt.wikipedia.org/wiki/Cl%C3%A1udio_Manuel_da_Costa Acesso em 23 de janeiro de 2009.

COIMBRA, Cecília M^a B. e NEVES, Cláudia Abbês Baeta. Potentes Misturas, estranhas poeiras : desassossegos de uma pesquisa. In : NASCIMENTO, Maria Lívia do (Org.). **Pivetes** : a produção de infâncias desiguais, Niterói : Intertexto ; Rio de Janeiro : Oficina do Autor, 2002.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis : Vozes, 1995, 205 p.

DE CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, Rio de Janeiro, Ed. 34, 2000.

_____. **Foucault**. São Paulo : Brasiliense, 1998.

DOMÈNECH, M. ; TIRADO, F. ; GÓMEZ, L. A dobra : psicologia e subjetivação. In : SILVA, Tomaz T. da (org.). **Nunca Fomos Humanos**. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Escola** : a aventura institucional. Porto Alegre : AGE, 2001.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, D. **A escola (in) visível** : jogos de poder/saber/verdade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1994.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, Justa ; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**, 2. Ed. São Paulo : Cortez, 1989.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura** : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro : Edições Graal, 2001.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis : Editora Vozes, 2004.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade** : a arquitetura como programa. Rio de Janeiro : DP&A, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. ¿ Fracasan las Reformas Educativas? La Respuesta de un Historiador. **In:** Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas – SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001, p.21-52.

FREITAG, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Alunos Rústicos, Arcaicos e Primitivos** : o pensamento social no campo da educação. São Paulo : Cortez, 2005.

FROÉS BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multireferencialidade, subjetividade, três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **In** : BARBOSA, J. G. **Reflexões em torno da abordagem multireferencial**. São Carlos : EDUFSCar, 1998. p. 35 – 55.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich, LASH, Scott. **Modernização Reflexiva** : política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GONÇALVES FILHO, José Moura. **Humilhação social** – Um Problema Político em Psicologia. Psicologia USP, Vol. 9, n. 2, São Paulo, 1998.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração**: Experiências de meninos nas ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** : cartografias do desejo. Petrópolis : Vozes, 2000.

HÜNING & GUARESCHI, 2002, - **Tecnologias de Governo**: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes. Currículo Sem Fronteira V 2 N 2.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, 2001, n.1, p. 10.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: As razões do improvável. São Paulo : Editora Ática, 2004.

LAPLANTINE, François. **A Descrição Etnográfica**. São Paulo : Terceira Margem, 2004.

LUCCHINI, Riccardo. A criança em situação de rua: uma realidade complexa. **In**: RIZZINI, Irene (org). **Vidas nas Ruas**: Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 45-86.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa e Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multireferencial** : nas Ciências Humanas e na Educação. Salvador: EDUFBA, 2000, 297 p.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa – formação**. Brasília : Liber livro Editora, 2006.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) **O sujeito da Educação** : estudos foucaultianos. Petrópolis : Vozes, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Genealogia da Moral**. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

PASSETTI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. **In: DEL PRIORE, M. Histórias das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PLANO De DESENVOLVIMENTO Da EDUCAÇÃO – PDE . Ministério da Educação. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/oquee.html> Acesso em : 13 de fevereiro de 2009.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA. Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em : http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/o-que-e/ Acesso em : 03 de Janeiro de 2009.

REY, Fernando Gonzaléz. **Sujeito e Subjetividade** : uma aproximação histórico-cultural. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido** : raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária : Amais, 1997.

_____. **Vida nas Ruas** : Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro : Ed. PUC – Rio ; São Paulo : Loyola, 2003.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental** : Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre : Sulina ; Editora da EFRGS, 2007.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. da. **Nunca fomos Humanos.** Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

SANTOS, Georgina Gonçalves. **Alguns personagens em busca de um autor:** etnométodos na ação pedagógica junto a crianças e adolescentes vulneráveis ao risco. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em educação da Universidade Federal da Bahia, 2001, Orientador Professor Roberto Sidnei Macedo.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** : do pensamento único à consciência universal, 9 ed., Rio de Janeiro : Record, 2002.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In : **As artimanhas da exclusão** : análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6 ed. Petrópolis : Vozes, 2006.

SENNE, Wilson Alves. **O aprendizado das vizinhanças** : globalização, micropolítica e filosofia da diferença. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal da Bahia, 2003.

SILVA, Tomaz T. da (org.) **O sujeito da Educação** : estudos foucaultianos. Petrópolis : Vozes, 1994.

_____. O projeto educacional moderno. Identidade terminal? In : VEIGA-NETO, A (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre : Sulina, 1995, p. 245 – 260.

_____. *Nunca Fomos Humanos*. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

SOUZA, Jessé. **A construção Social da Subcidadania** : para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte : Editora UFMG; Rio de Janeiro : IUPERJ, 2003

SPINK, Mary Jane P. **Os contornos do risco na modernidade reflexiva** : contribuições da psicologia social. In : Revista da Associação Brasileira de Psicologia social – ABRAPSO. Vol. 12, nº 12, jan/dez. 2000.

_____. **Trópicos do discurso sobre risco**: risco–aventura como metáfora na modernidade tardia. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p. 1.277–1.311, 2001.

VALDEMARIN, V. T; SOUZA, R. F. Cultura Escolar. In : Caderno CEDES, v.20, n. 52, Campinas, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Prática Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de & VALDEMARIN. Vera Teresa (orgs). **A cultura Escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas – SP : Autores Associados, 2005.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador**: Escola, Resistência e Reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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](#)