PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Ladislau Ribeiro do Nascimento

Práticas escolares em tempos de turbulência: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

São Paulo
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Ladislau Ribeiro do Nascimento

Práticas escolares em tempos de turbulência: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.ª Doutora Maria Cristina Gonçalves Vicentin

São Paulo

2009

ERRATA

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
80	7	expliquei	explicamos
Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
136	6	incentivei	incentivamos
Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
136	17	deixei	deixamos

Folha 157, onde se lê:

———. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRIGOTTO, G. Desigualdades sociais e mutações da escola. In: Vários. (Org.). **Políticas que produzem educação.** 1 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

Leia-se:

———. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRANÇA, S. A. M. "A indisciplina como matéria do trabalho ético e político". In: AQUINO, J. (org.). **Indisciplina na escola - alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus editorial, 1996.

FRIGOTTO, G. Desigualdades sociais e mutações da escola. In: Vários. (Org.). **Políticas que produzem educação.** 1 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

Folha 159, onde se lê:

SEQUEIRA, V. C. Família: uma crítica ao discurso técnico sobre a família desestruturada. In: CARVALHO, A. M (*et. alli.*). **Introdução à Psicologia do cotidiano. Núcleo de Estudos e Pesquisas Psicossociais do Cotidiano.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2007.

SINGER, H. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo: Hucitec, FAPESP, 1997.

Leia-se:

SEQUEIRA, V. C. Família: uma crítica ao discurso técnico sobre a família desestruturada. In: CARVALHO, A. M (*et. alli.*). **Introdução à Psicologia do cotidiano. Núcleo de Estudos e Pesquisas Psicossociais do Cotidiano.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2007.

SETTON, M. G. J. As transformações do final do século: resignificando os conceitos autoridade e autonomia. In: AQUINO, J. (org.). **Autoridade e Autonomia na escola - alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus editorial, 1999, v. , p. 71-84.

SINGER, H. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo: Hucitec, FAPESP, 1997.

Banca Examinadora:

_____

_____

_____

Aos meus pais, pela perseverança em busca de dias melhores.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Cristina Gonçalves Vicentin, por orientar este trabalho com muita seriedade e disponibilidade.

À Professora Doutora Miriam Debieux Rosa, pelas considerações e sugestões direcionadas à escrita do texto, durante este percurso, e pelas contribuições no Exame de Qualificação.

À Doutora Adriana Marcondes Machado, pela leitura minuciosa deste trabalho e pelas contribuições fecundas no Exame de Qualificação.

À Valéria Melki Busin, pela revisão cuidadosa deste trabalho e por todos os incentivos. Obrigado.

À Claudia Regina Pegolo da Gama, pelo apoio em um momento de muita dificuldade.

Ao Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali, pelas aulas brilhantes que em muito contribuíram com a construção dos capítulos teóricos.

Ao Professor Doutor Robson Jesus Rusche, pelos incentivos ao desenvolvimento de um projeto de pesquisa para o Mestrado em um momento que eu não acreditava nesta possibilidade.

À Professora Doutora Rejane Teixeira Coelho, pelas orientações no período de preparação do projeto que culminaria nesta pesquisa.

À Professora Doutora Terezinha Martins dos Santos Souza (Baiana), pelas palavras de força e incentivo ainda no início deste projeto.

À Professora Doutora Vânia Conselheiro Sequeira, por fazer valer o alcance da autoridade docente.

À professora Doutora Silvana Santos Garcia por depositar em mim confiança e credibilidade, o que de um modo ou de outro me ajudou antes e durante este trabalho.

À Professora Doutora Sueli Terezinha Ferreira Martins, pela disponibilidade e orientação na etapa de preparação do projeto desta pesquisa.

À Marlene pela paciência e disponibilidade nos atendimentos como secretária do Programa de Psicologia Social da PUC-SP.

A Maria Helena dos Santos por compartilhar experiências, estando perto ou longe, nesta incansável luta por mudanças necessárias.

À Heloiza do Valle, minha cunhada, pela amizade e apoio técnico.

À família “Do Valle Ferreira”, pela acolhida em um momento de necessidade.

Aos colegas do Programa de Psicologia Social da PUC-SP.

Aos verdadeiros amigos e amigas, pela paciência diante de minha ausência nos últimos dois anos.

Aos parceiros e parceiras, Eduardo Estrela (Duda), Allan Santana, Wallace Santana, Elizete Santana, Patrícia Nascimento (minha irmã), Rodrigo Alves (Diguinho), Moisés, Fernando Pedro, Bruno Brasil, Enéas Juvêncio, Luiz, e Silvio, pelas inúmeras contribuições no curso de minha formação.

Aos companheiros e companheiras de iniciação nos estudos de Psicologia (não vou citar nomes, para não cometer injustiças).

Aos familiares, sem exceções.

Aos alunos, alunas, professores, professoras e corpo diretivo da escola onde esta pesquisa foi realizada, pela disponibilidade.

Aos meus queridos pais, Ladislau Benjamin do Nascimento e Maria Aparecida Ribeiro do Nascimento, pelas investidas em prol da formação dos filhos. Resistir é possível e vocês são a prova viva desta realidade. Romperam barreiras, atravessaram fronteiras, migraram de um lado a outro, sempre com muita dignidade. Parabéns!

Deixo um agradecimento mais do que especial à Claudia, minha linda e querida esposa, companheira de tantas e tantas lutas. Obrigado pela paciência, cumplicidade e participação efetiva neste trabalho.

Ao CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo financiamento que tornou possível a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação aborda a escola na sua função de produção de subjetividade por meio de um estudo realizado numa escola da Rede Pública Estadual do município de São Paulo. Investigaram-se práticas escolares para observar elementos pertinentes aos modos de produção tanto de subjetividade *assujeitada* ou *normalizada,* quanto de subjetividade *singular*, entendida aqui como produção de autonomia e de práticas inventivas.

Inicialmente, realizou-se um trabalho de revisão da literatura em torno de textos que discutem a emergência da *Escola Normal* na modernidade, com seus dispositivos e práticas pautadas no disciplinamento. Discutimos a proposta educativa de Émile Durkheim e seu discurso escolar e a perspectiva genealógica de Michel Foucault, na qual ele analisa dispositivos e tecnologias disciplinares atrelados ao discurso escolar e à produção do aluno. Em seguida, autores como Duschatzky e Corea (2002), Singer (1997), Costa (2008), Costa (2007), Aquino (1996/1999) e Carvalho (1996), que tratam das mutações da escola na contemporaneidade, foram utilizados para discutir a perspectiva de a escola formar sujeitos autônomos. A investigação no campo se deu por meio de observação participante, entrevistas, trabalho com grupo de jovens alunos e elaboração de diários de campo. O desenho metodológico contou com contribuições da Análise Institucional e da Pesquisa-Intervenção.

A partir de um primeiro eixo de análise, constatou-se distanciamento e desencontros - especialmente na relação educador-aluno - e ênfase nas práticas escolares que visam ao disciplinamento no sentido da contenção e do assujeitamento subjetivo e dão pouca abertura aos processos coletivos na escola. Por meio de uma ampliação de perspectiva no campo de análise, verificaram-se processos de trabalho na escola e, por conseguinte, sinais de despotencialização do educador para o trabalho educativo. Algumas práticas criativas e inventivas detectadas, entretanto, conferiram possibilidades de resistência e transformação diante dos dispositivos que concorrem para o assujeitamento subjetivo.

Palavras-chave: Escola Pública; Psicologia Social; Produção de subjetividade

ABSTRACT

This dissertation addresses the school in it's function of subjectivity production through a study in a public school of State of São Paulo. School practices were investigated to observe pertinent aspects for both modes of production of dominated subjectivity or standard subjectivity, as to production subjectivity to self-government, understood here as the production of independent and constructive practices.

Initially, there was a work of literature review around texts that discuss the emergence of the Normal School in modernity, with its devices and practices based on discipline. Discuss the educational proposal of Emile Durkheim and his school and genealogical perspective of Michel Foucault, in which he examines devices and disciplinary technologies coupled to the school discourse and for the student production. Then, as authors Duschatzky e Corea (2002), Singer (1997), Costa (2008), Costa (2007), Aquino (1996/1999) and Carvalho (1996), dealing with contemporary changes in the school were used to discuss the perspective of school to viability formation autonomous subjects. Research in the field made by the participant observation, interviews, work with group of students and preparation of daily field. The methodological design relied on contributions from Institutional Analysis and Research-Intervention.

From the first line of analysis, there was distance and misunderstandings - especially in teacher-student relationship - and focus on school practices that aim towards the discipline of containment and domination methods subjective and give little open to the collective process in school. Through an expansion of perspective in the field of analysis, there have been cases of work in school and therefore signs of weakening of educator for the educational work. Some creative and inventive practices found, however, gave possibilities for resistance and transformation ahead of the devices involved in the subjective methods of domination.

Keywords: Public School, Social Psychology; Production of Subjectivity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

Do encontro com a escola pública 11
Do problema 14
Do referencial teórico 16
Das partes 17

Capítulo 1
A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL
E A PRODUÇÃO DO ALUNO 19

Considerações preliminares 19
A educação moderna 20
Durkheim e a escola como dispositivo moralizador 23
Sobre o "poder disciplinar" no modelo escolar 31

Capítulo 2
MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE
NA ESCOLA 47

Sobre o uso dos termos: subjetividade, modos de subjetivação e produção de subjetividade 47
A crise do modelo escolar diante de novos processos de subjetivação 53
Uma experiência de recusa ao modelo disciplinar 61
Sobre a indisciplina como movimento de recusa no espaço escolar 62
Sobre a dimensão constitutiva do disciplinamento 64
Relações de poder e práticas de liberdade: autoridade docente e autonomia discente 69

Capítulo 3
DA PESQUISA: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS 75

Sobre o referencial teórico-metodológico 75
Do local da pesquisa 78
Apresentação da proposta de pesquisa no estabelecimento escolar 78
Do contato com diretora da escola e outros atores escolares 78
Do contato com a coordenadora pedagógica 79
Da apresentação da proposta de pesquisa aos professores em HTPC 80
Sobre a contratação 82
Das estratégias utilizadas na realização da pesquisa 84
a) Observação participante nos/dos espaços coletivos 84
b) Rodas de conversa com professores 85
c) Rodas de conversa com alunos 85
d) Rodas de conversa com agentes escolares 85
e) Rodas de conversa com agentes operacionais (funcionários da limpeza e da cozinha) 86
f) Acompanhamento de aulas 86

g) Entrevistas individuais 86
h) Oficinas com grupo de jovens alunos 87
i) Elaboração de diários de campo 88
Análise de implicação: algumas questões suscitadas no processo de investigação 88
Procedimentos de análise 90

Capítulo 4
ENTRE SUJEIÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR 95

Da escola 95
Das cercanias 95
Por dentro da escola 97
A sala de aula 98
Da produção do desencontro, da contenção e da "apassivação" 99
Distanciamento, encontros e desencontros na escola 100
Da ênfase nas estratégias de "disciplinamento pelo disciplinamento" 111
Da "pacificação subjetiva" 118
Sobre a crise nos processos de trabalho na escola 122
a) Da fragmentação 123
b) Da fragilidade pedagógica 125
c) Do tarefismo 127
d) Da fugacidade do tempo escolar 130
e) Do isolamento 132
Das alternativas de resistência ao "saber-fazer-escolar" 137
Do dispositivo "Além da Imagem" como tática de resistência na escola 138
Das práticas alterativas 141
Sobre os processos de singularização na escola 145

Considerações Finais 149
Sobre os processos acompanhados 149
Sobre o processo de pesquisa 152

Referências bibliográficas 155

Anexos 161
Anexo 1 162
Anexo 2 181
Anexo 3 183
Anexo 4 184
Anexo 5 185

INTRODUÇÃO

Do encontro com a escola pública

Nossa trajetória na escola pública se inicia no ano de 1987, período de ingresso como aluno matriculado na primeira série do primeiro grau[1]. Lembramo-nos das primeiras impressões registradas naquele local escuro e frio. Logo nos acostumamos e, aos poucos, perdemos o medo da instituição que nos receberia por longos doze anos. Muitas inquietações, que carregamos ainda hoje e que foram abordadas neste trabalho, despontaram nessa trajetória.

Tempos depois, entramos em contato com discussões em torno da educação pública enquanto cursávamos bacharelado e licenciatura em Psicologia. As discussões baseavam-se em textos sobre o campo da Educação e na experiência de estágio obrigatório, que realizamos em uma escola pública.

Entre o início de 2005 e o final de 2007, atuamos como professor em duas escolas da Rede Pública Estadual, quando ministramos aulas de Psicologia e Filosofia no Ensino Médio. Já nos primeiros momentos, notamos problemas semelhantes àqueles que enfrentáramos nos tempos de aluno, porém, desta vez, ocupávamos outro lugar na escola e tal fato possibilitou-nos enxergar aspectos do cotidiano escolar a partir de outras perspectivas. O que teria mudado? Problemas corriqueiros, como falta de professores, excesso de alunos nas salas, relações marcadas pelo autoritarismo, entre outros, teriam sido resolvidos?

[1]Na ocasião utilizávamos a nomenclatura **Ensino de Primeiro Grau,** para indicar o que hoje conhecemos por Ensino Fundamental.

Por um lado, presenciamos alunos submissos, passivos e silenciados. Por outro, alunos despojados, falantes e, muitas vezes, inconformados com aspectos do funcionamento institucional.

Deparamo-nos com a diversidade presente nos modos de atuação de alunos e professores, a escola apareceu em sua pluralidade. A cada turma, novas experiências eram alcançadas. Cada grupo apresenta diferenças notáveis entre os alunos que o compõem, o que demanda diversidade nos modos de estabelecer a relação professor-aluno. No entanto, muitas vezes a diversidade parece incomodar alguns educadores, ao seguir na contramão de dispositivos[2] voltados para a garantia de controle sobre os alunos.

A permanência na sala dos professores também nos causou impacto nessa experiência. Lembramo-nos de que, quando ainda estudávamos na rede pública de ensino, imaginávamos o que ocorria naquele espaço, qual seria o teor das conversas, como seria aquele local. Logo nos primeiros dias, desconstruímos expectativas acerca da existência de professores preocupados com as problemáticas da Educação, com os alunos etc.

Em uma ocasião, observamos catálogos de cosméticos à venda sobre uma mesa da sala de professores. Tais vendas serviam como alento para alguns professores que buscavam complementar a renda sofrível, marcada por salários indignos. Certa vez, um colega, também professor, convidou-nos para participar de apostas organizadas por um banco federal, uma espécie de aposta coletiva, uma

[2] Por dispositivo entende-se "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos" (FOUCAULT, 1979, p. 244).

ponta de esperança entre professores. Estranhamos aquilo no contexto escolar, mas havia um aspecto positivo: professores mobilizados em busca de dias melhores.

Com o passar do tempo, observamos alguns problemas cotidianos: afastamento de professores por motivos de saúde, evasão de alunos, elevado número de suspensões e repetências etc. A partir de então, manifestamos interesse pela investigação no campo educacional.

No período até aqui relatado, estávamos terminando o Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI) referente à nossa graduação em Psicologia. Na ocasião, pesquisamos a construção do sofrimento psicossocial em estudantes dos setores populares[3].

No ano seguinte, lecionamos em outra escola que também era da rede pública, mas desta vez em um estabelecimento em melhor estado de conservação, com recursos materiais para o trabalho pedagógico, pois havia parceria entre a escola e a iniciativa privada.

Apesar de haver algumas particularidades nessa segunda escola, encontramos problemas comuns, tais como: indisciplina, evasão escolar, repetência, relações marcadas pelo autoritarismo, alunos demasiadamente submissos, ausência de projetos coletivos para o ensino e adoecimento de professores.

Aos poucos, compreendemos que a organização do trabalho no espaço escolar é marcada por individualismo, competitividade, tarefas repetitivas e falta de abertura aos processos de criação. Grosso modo, o estabelecimento escolar apresenta-se como um espaço rigidamente ordenado e regulamentado e o discurso institucional está atrelado à manutenção dessa ordem.

---

[3] Para maiores detalhes, consulte NASCIMENTO, L. R; **Memórias de uma jovem estudante moradora de periferia.** Trabalho de Graduação Interdisciplinar. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2005.

Do problema

Na escola, suposto local de transformação e formação de cidadãos[4] ativos, encontramos sujeitos passivos, obedientes e homogeneizados. Agir passivamente, de maneira submissa e servil, pode até garantir participação na sociedade, porém isso se dá nas piores condições possíveis, em que os egressos da escola pública continuarão ocupando lugares desfavorecidos e que oferecem poucas perspectivas. Quais têm sido as contribuições da escola neste sentido?O que esperar de um aluno educado apenas para obedecer a ordens de outrem?

A escola opera de modo tecnológico e humano: utiliza dispositivos concretos, constrói saberes e forma pessoas. A máquina-escola, além de ser máquina técnica, é máquina social, está inserida em um contexto social que a atravessa e impõe alguns determinantes ao seu funcionamento.

A importância do papel regulador da escola é evidente, mas questionar a ênfase dada à contenção e ao controle de alunos torna-se imprescindível. O professor, colocado no lugar de detentor e transmissor de conhecimento que opera com alunos passivos e submissos, muitas vezes reafirma práticas formatadoras de subjetividades sujeitadas. Daí a relevância de se problematizarem dispositivos e práticas de ensino que formam/produzem subjetividades passivas, submissas. A nossa crítica está direcionada ao “disciplinamento pelo disciplinamento”, que diz respeito ao disciplinamento tomado no sentido da contenção, sem preservar espaço para criação, aprendizagem e práticas que exercitem o pensamento.

Com as mudanças na configuração social localizadas, sobretudo, a partir da metade do século XX, esse modelo de escola construída na modernidade começa a

[4] O conceito de cidadania aqui utilizado não remete àquele cidadão submisso aos preceitos morais, situado na consolidação da modernidade. Cidadania é pensada como possibilidades de efetuar práticas transformadoras da realidade, práticas de autonomia.

demonstrar sinais de seu esgotamento. A despeito das alterações ocorridas nas dimensões político-econômica e social, o sistema escolar ainda mantém muitas práticas atreladas a modos de funcionamento estabelecidos desde a sua constituição. Este entendimento é válido para pensarmos no modelo escolar como um todo, o que envolve instituições públicas e privadas. No entanto, o presente trabalho tem foco direcionado às problemáticas que atravessam as escolas públicas.

Especialmente no Brasil, apesar da ampliação do acesso à formação escolar, sobretudo a partir da década de 1990, as escolas das classes populares são convocadas a atender a demandas que não são próprias de uma escola que deveria garantir formação de qualidade a seus alunos, papéis que não são cobrados das escolas destinadas a populações mais favorecidas (Frigotto, 2008).

No contato direto com a degradante situação das escolas públicas, e a partir de inquietações suscitadas em nosso percurso como aluno e professor, desenvolvemos um projeto de pesquisa que culminou nesta dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Para desenvolvê-lo, elegemos uma escola situada na comunidade Paraisópolis, na zona sul da capital paulista, onde havíamos trabalhado na função de professor do Ensino Médio.

Do referencial teórico

No plano teórico, partimos de algumas contribuições do pensador francês Michel Foucault, entendendo a escola como dispositivo que, desde sua constituição, opera por meio de tecnologias disciplinares para formar seus alunos. Entendemos a formação como resultado de práticas e tecnologias, jogos de forças e de verdades que constituem modos de ser e agir. Além do referencial foucaultiano, partimos de contribuições de autores e pesquisadores que compreendem a "subjetividade" como produção, e não como uma instância pré-social e abstrata[5].

A partir da estratégia da problematização proposta por Michel Foucault[6] em 1984, e com base na perspectiva da Análise Institucional que advoga que as instituições são os modos de produção e reprodução das relações sociais - isto é, uma relação entre instituído e instituinte que dá lugar à instituição como um espaço inacabado e em gestação permanente (Lourau, 1996) -, propusemo-nos a mapear insistências, impasses, turbulências e estratégias de resistência presentes no cotidiano escolar.

Assim, nossa abordagem se propõe a analisar o comprometimento institucional-histórico das práticas em questão e identificar pontos críticos e nós problemáticos, levantando questões para abrir campo a outras possibilidades de produção de respostas.

---

[5] O conceito de subjetividade será trabalhado no capítulo 2.

[6] Segundo Revel (2005), Foucault publica o termo problematização em maio de 1984, sob o título *Le souci de la verité* na revista *Magazine Littéraire.* O texto citado foi traduzido e publicado sob o título *O cuidado com a verdade,* em *Ditos & Escritos* (1984).

Utilizamos contribuições da Análise Institucional e da Pesquisa-Intervenção[7] no desenho metodológico. As principais estratégias empregadas no campo de pesquisa foram: *observação participante, entrevistas* e *elaboração de diários de campo*. Distintos relatos de usuários da escola constaram nos registros de pesquisa, os quais permitiram discussões sobre a realidade cotidiana da escola.

Neste processo, acompanhamos diversos momentos do cotidiano escolar, registramos depoimentos suscitados em rodas de conversa, entrevistas e contatos informais, efetuamos discussões sobre práticas educativas que tendem ao assujeitamento e cristalização de subjetividades com os participantes da pesquisa.

Das partes

No *capítulo 1*, discorremos sobre a escola moderna, com seus dispositivos e práticas direcionados à constituição do "indivíduo moderno". Após uma breve explanação sobre a proposta educativa de Émile Durkheim e o discurso escolar, apresentamos a crítica de Michel Foucault aos dispositivos e tecnologias disciplinares atrelados a esse discurso.

O *capítulo 2* é dedicado à elucidação do uso do conceito de subjetividade nesta perspectiva. Discutimos acerca da crise do modelo escolar diante dos novos modos de subjetivação, bem como sobre a dimensão constitutiva do disciplinamento e as possibilidades de "escapar" dos processos de assujeitamento de subjetividade.

---

[7] "A corrente da Análise Institucional, desenvolvida a partir das décadas de 60/70 na França (Lourau, Lapassade, Hess) e que ganha adeptos na América Latina na década de 80 (Rodrigues, Baremblitt, Barros), possibilitará a formulação da pesquisa-intervenção com a perspectiva de interrogar os múltiplos sentidos cristalizados nas instituições" (Rocha & Aguiar, 2003, p. 71).

No *capítulo 3,* apresentamos o referencial teórico-metodológico, com detalhes sobre as estratégias empregadas no campo de observação durante a produção de materiais para a análise. Por fim, falaremos sobre os procedimentos empregados para a análise dos materiais produzidos na etapa de observação participante. Finalmente, o *capítulo 4* será dedicado à apresentação da análise resultante de todo o processo desta pesquisa.

Capítulo 1

A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL E A PRODUÇÃO DO ALUNO

Considerações preliminares

No presente texto apresentamos alguns aspectos do projeto de Escola Normal estabelecido na modernidade, entendido como dispositivo de formação educacional permeado por fatores políticos, econômicos e sociais. Trata-se de uma escola que, desde seu início, busca atender as demandas de uma configuração político-social, para a qual regulamentação, ordenamento e normalização de condutas são prioridades.

Este capítulo visa a abordar processos de moralização infantil, de disciplinamento e de produção de subjetividade no contexto da escola “para todos”. A escola imporia ao aluno, com todas as suas tecnologias disciplinares, um conjunto de valores, atitudes e comportamentos a serem internalizados.

Apresentaremos algumas contribuições de Émile Durkheim ligadas ao dispositivo pedagógico tradicional e discorreremos sobre a dimensão “moralizadora” da escola clássica. Em seguida, utilizaremos contribuições de Michel Foucault para tratar da função disciplinadora presente na tradição pedagógica e escolar. Para Foucault (1979), a partir da proliferação das relações de poder do tipo disciplinar instaurados na modernidade, com os procedimentos de vigilância, normalização e exame amplamente difundidos no campo das Ciências Humanas, o ser humano foi levado à moralização das condutas, ao estabelecimento dos valores e regras que definem o que cada um é ou deve ser.

A educação moderna

Com a descoberta de novos mercados, no declínio da sociedade feudal, entra em vigor o capitalismo mercantilista. Segundo Barros (2007), segue-se a isso, durante quase três séculos, a ascensão de uma classe responsável pela instauração do que ficou conhecido como *Estado representativo moderno*. Nesse longo processo de transformação, as pessoas transferiram sua atividade laboral do contato com a terra à fábrica. A substituição da manufatura pela indústria moderna acelerou o processo de extinção das formas de relações de trabalho vigentes na sociedade feudal. Os artesãos foram convertidos em trabalhadores assalariados.

Segundo Enguita (1989), com a ascensão da burguesia, os esforços seguiram na direção de fortalecer a sociedade burguesa e enfraquecer o poder da Igreja. Naquele contexto, alguns pensadores abordaram o tema da “educação para o povo”. Pensaram em uma educação direcionada aos operários e, principalmente, aos filhos de operários. Essa educação ficaria circunscrita ao preparo daqueles que continuariam a ocupar os níveis mais baixos da pirâmide social. A educação destinada aos pobres não poderia servir apenas como meio de transmissão do conhecimento acumulado, mas deveria funcionar para ajustar, adaptar e preservar o *status quo*. A educação para os pobres já estava sendo pensada como dispositivo de contenção.

Desde o início do processo de escolarização da sociedade ocidental, localizamos dois tipos de escolas: o primeiro, destinado aos membros de famílias abastadas, funciona de modo a apresentar parte do conhecimento acumulado pela humanidade a seus estudantes. O segundo, uma escola para pobres, contém e “adestra” os alunos.

Apesar das críticas e resistências em torno da implantação da escola obrigatória a “todos” os cidadãos de direito, reformadores entendiam que a educação serviria para “amansar” o povo. Seria um meio de viabilizar a aceitação da ordem. A educação popular e obrigatória destinada aos pobres deveria ser suficiente para domesticá-los e adaptá-los às necessidades da sociedade burguesa, que enfrentava diversas crises, greves e desempregos. Os objetivos do projeto de ação educativa giravam em torno da moralização e disciplinamento de seus alunos.

Na França da segunda metade do século XIX, Taillandier, o então secretário geral do Ministério da Instrução Pública, declarou a posição oficial da escola:

> Hoje em dia, um dos maiores interesses da civilização, em meio ao desenvolvimento imenso da indústria, é a educação dos operários, *a* **educação moral mais que a educação técnica** (MONIER, 1985, *apud* ENGUITA, 1989, p. 113, grifos nossos).

Assim, é possível observar que o interesse está para além da instrumentalização técnica, do preparo para a execução de um determinado trabalho. A escola “para todos” busca produzir indivíduos moralmente adaptados, futuros trabalhadores, submissos e obedientes às ordens de superiores. Adotar postura de piedade e resignação, conforme desejado no regime feudal e até mesmo na Era Clássica, já não era o suficiente. Portanto, este modelo de escola foi inventado para regularizar, ordenar e submeter indivíduos à ordem (Foucault, 1987; Enguita, 1989; Varela 2002; Singer, 1997; Fernandes, 1994). Para formar bons “cidadãos”, livres dos estados de selvageria, a escola investiu na moralização infantil[8].

Segundo Sequeira (2007), a partir do século XVII, a criança se tornou um elemento indispensável no cotidiano: “a família moderna retira a criança da vida

[8] Segundo Fernandes (1994), Durkheim dedicou-se a esta questão na segunda parte do curso sobre educação moral, publicado em: Durkheim, Émile. **L’Éducation Morale.** Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

comum e do convívio dos adultos” (SEQUEIRA, 2007, p. 81). Elas deixam de ser vistas como “adultos em miniatura”, passam a ocupar novos espaços. O contexto é propício à formação de saberes em torno da infância. A criança passa a ser compreendida como um ser primitivo e ameaçador, que deve ser amansado, domesticado e adestrado.

O sociólogo francês Émile Durkheim (1858 – 1917) é referencia importante para entendermos a escola como dispositivo de moralização infantil da modernidade. Veremos algumas peculiaridades do dispositivo de moralização projetado por Durkheim. Mas, antes, vale ressaltar que, no seu projeto de educação moral laica, racionalista, Durkheim não excluiu por completo os traços da moral cristã. Já que “a religião e a moralidade estiveram tão intimamente unidas na história da civilização que a sua necessária dissociação não poderá ser uma operação simples” (FAUCONNET, 2007, p. 41).

Quanto a essa permanência e influência da moral cristã no contexto sócio-político-institucional das sociedades ocidentais, Foucault (1995) adverte que, a partir do século XVI, a sociedade ocidental desenvolveu o Estado como uma nova forma política de poder. Nesse processo, instaurou-se uma tecnologia que desenvolveu, simultaneamente, procedimentos de individualização e de massificação. Não exploraremos agora o tema da produção do indivíduo na modernidade, mas vale dizer que muitos processos de individualização ocorreram pelo fato de o Estado moderno ocidental ter integrado, em sua forma de ação política, “uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs” (FOUCAULT, 1995, p. 236). O mesmo autor designou tal tecnologia de poder como *pastoral*. Uma forma de poder individualizante que tem como objetivo primordial assegurar a salvação do indivíduo na terra.

Esse poder circula em instituições que utilizam dispositivos para visualizar a todos e a cada um. Apesar do enfraquecimento da institucionalização eclesiástica por volta do século XVIII, o *poder pastoral* “ampliou-se subitamente por todo o corpo social, encontrou apoio numa multiplicidade de instituições” (FOUCAULT, 1995, p. 238).

Os objetivos mudaram e, sendo assim, não seria suficiente assegurar a salvação em outro mundo, mas, ao contrário, devem-se promover boas condições de vida neste mundo. Com isso, a escola se coloca como instituição importante na preparação daqueles que um dia desempenharão papéis necessários à sociedade.

Durkheim e a escola como dispositivo moralizador

Émile Durkheim foi um dos primeiros sociólogos a teorizar acerca da função pedagógica e a função da instituição escolar. Ele preocupou-se com as formas de integração e convívio social e buscou compreender quais fatores poderiam garantir a ordem social. Sua produção intelectual ocorreu em um contexto permeado por um mal-estar decorrente de alterações agudas que marcaram a passagem do século XIX ao XX. “Durkheim tem sua produção intelectual profundamente marcada pelo espírito de seu tempo, a consolidação da ordem moderna” (SETTON, 1999, p. 74). A educação nesta época respondeu às necessidades da modernidade.

Segundo Setton (1999), foi Durkheim quem se preocupou com a divulgação do ensino laico, gratuito e obrigatório para crianças de 6 a 13 anos, em 1882. No projeto de laicização da escola, a educação moral e cívica deveria suprir o vazio deixado pela ausência do ensino religioso. Para Durkheim,

> [...] é somente por meio de uma educação puramente racionalista que será possível encerrar esse período de transição e laicizar definitivamente a mais avançada das civilizações, cuja base é o

> respeito à razão, à ciência, às idéias e aos sentimentos que configuram a moral democrática (SINGER, 1997, p. 32).

O ser humano, na concepção durkheimiana, apresenta-se ao mundo como um ser anti-social, e por essa razão deve ser levado a desenvolver um espírito moral e coletivo. O projeto de ação educativa proposto por Durkheim não visava apenas à transmissão de conhecimentos, os indivíduos deveriam ser moralizados, preparados para encarar as dificuldades da vida adulta.

Na concepção durkheimiana

> a educação é a acção [sic] exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente (DURKHEIM, 1922-2007, p. 53).

Em **Educação e Sociologia**[9], Dukheim mencionou estratégias para "moralizar" as crianças. Seu tema não é unicamente o estudo da moral, definido por ele como: o "conjunto de regras de conduta, de práticas imperativas que se constituíram historicamente, sob a influência de necessidades sociais determinadas" (DURKHEIM, 1975 *apud* FERNANDES, 1994, p. 109). Dukheim buscou projetar um dispositivo pedagógico capaz de garantir crianças educadas e civilizadas à sociedade.

Segundo Fernandes (1994) e Fauconnet (2007) a criança é, para Durkheim, o ser da falta, entregue aos domínios das paixões e dos desejos, o que deve ser passível de controle e normalização.

> A criança é escrava dos caprichos mais antinômicos que se sucedem uns aos outros nas direções mais divergentes, de modo que,

[9] No original: Durkheim, Émile. **Education et sociologie.** Paris: Presses Universitaires de France, 1922.

> aparentemente onipotente, é, de fato, impotente. Ela é como o déspota que não encontra nenhuma potência externa que possa contê-lo: parece onipotente, mas é mero engano porque ele próprio não pode resistir aos seus desejos; estes é que são mestres dele; ele os sofre, não os domina (FERNANDES, 1994, p. 87).

Segundo Durkheim (1922-2007), a criança se comporta de modo semelhante aos “selvagens” da humanidade primitiva. Não consegue conter desejos e paixões. A fim de livrar a sociedade desse mal “natural”, Durkheim esboçou um projeto de ação educativa para encurtar a distância existente entre a criança e o adulto. A criança precisa obter domínio de si. A privação e o sacrifício dos interesses individuais devem ocorrer em prol de interesses da coletividade.

> É preciso que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, ela acrescente outra, capaz de levar uma vida moral e social. Eis a obra da educação, e apercebemo-nos de toda a sua grandeza. Ela não se limita a desenvolver o organismo indivíduo no sentido marcado pela sua natureza, a tornar operante as potencialidades escondidas que só pedem para ser reveladas. Ela cria no homem um novo ser (DURKHEIM, 1922-2007, p. 54).

Por conta dessa compreensão de criança como um ser primitivo, que deve ser “civilizado” por um adulto, Fernandes (1994) citou a “missão colonizadora” do modelo de escola pensado por Durkheim. Nas palavras da autora:

> [...] habitante da sociedade primitiva à qual, de fato, pertence por suas “disposições naturais”, a criança aguarda a colonização do educador; [...] o colonizador não é um domesticador que obriga externamente a criança a realizar certos atos, [...] seu desejo é obrigá-la internamente a realizá-las (FERNANDES, 1994, p. 151).

Vemos na citação acima, a aparição da figura do educador como aquele que provoca um aprendizado interno na criança; é preciso tirá-la de seu estado rudimentar e grotesco. Nesta perspectiva, a educação busca desenvolver na criança a capacidade de vigilância, contenção de desejos, e, nessa direção, de domínio de si.

Durkheim preocupou-se em criar estratégias para constituir elementos de moralidade nas crianças. Ele estabeleceu três elementos constituintes da moralidade: o *espírito da disciplina*, o *espírito de abnegação* e a *autonomia da vontade*.

O espírito de disciplina, para Durkheim, é entendido como predisposição mental que funciona como peça fundamental durante todo o processo educativo. É favorável ao incremento, na criança, do gosto pela regularidade e do gosto pela autoridade "que impõe ao indivíduo a inibição dos impulsos e o esforço" (FAUCONNET, 2007, p. 27).

O espírito de abnegação, segundo elemento da moralidade, está ligado aos ideais que deverão ser seguidos pelo indivíduo na sociedade. É desejável que as pessoas "normais" ajam com altruísmo e desapego ao que é considerado irrelevante.

Por fim, o terceiro elemento da moralidade é a autonomia da vontade, que se articula com a necessidade de controlar desejos e paixões.

> A autonomia é entendida por Durkheim como a inteligência da moral e se expressa no conhecimento das causas, das serventias, das razões, da fundamentação enfim da moral do grupo ao qual a criança está vinculada (SINGER, 1997, p. 36).

A criança deve adquirir autonomia, entretanto, para agir dentro da normalidade exigida pelas instituições operantes na sociedade. A ação deve ocorrer de forma regulada e ordenada.

Nesse projeto de ação educativa, o educador aparece como modelo a ser seguido pela criança, que deve aprender com a regularidade e estabilidade presentes no "adulto normal". O contato com o educador, representante da ordem, deverá desenvolver estados físicos e mentais na criança que possibilitam o convívio

dentro de uma normalidade. Mais do que ensinar conhecimentos técnicos, o educador oferece à criança um modelo a ser seguido, ele "[...] é a voz de uma grande pessoa moral que o ultrapassa: é a sociedade. [...] É o interprete das grandes idéias morais do seu tempo e de seu país" (DURKHEIM, 1922-2007, p. 69).

O educador, para se apresentar como modelo de "adulto normal", deve ser capaz do autogoverno, deve agir pautado nos mesmos princípios morais que pretende introduzir em seus alunos. Desse modo, para ensinar às crianças a importância de conter sua natureza "selvagem", o educador deve resistir a si mesmo. Conforme expressado anteriormente, no projeto educativo da modernidade, a educação está para além das especialidades e dos conteúdos adquiridos pela humanidade.

> [...] A maior parte das obrigações às quais o escolar está submetido não têm seu fim em si mesmas, nem mesmo num futuro próximo, pois são simples exercícios destinados a preparar a criança tendo em vista a vida que levará quando adulta. [...] Portanto, somente quando tiver saído da escola, quando estiver engajada na vida séria é que se desenvolverão as conseqüências naturais da conduta que tiver tido quando era escolar (DURKHEIM, 1963 *apud* FERNANDES, 1994, p. 148).

Para Durkheim (1922-2007), temos predisposições inatas que favorecem os processos de moralização, de domínio dos desejos primitivos, perigosos ao convívio coletivo.

> Uma das características do homem é que as predisposições inatas são nele muito gerais e muito vagas, [...] dizer que os caracteres inatos são, na sua maioria, muito genéricos, quer dizer que são muito maleáveis, muito flexíveis [...] (DURKHEIM, 1922-2007, p. 65).

Assim sendo, a "selvageria" faz da criança um ser tradicionalista e avesso às novidades. Essa característica, apontada por Durkheim, facilita a imposição de hábitos rotineiros e exime o educador de usar a coerção física para educar. As

práticas educativas avançam, deixam de fundamentar sua regulamentação unicamente em castigos e coerção física.

A escusa do uso de coerção física ao educar, conforme dizia Durkheim, é facilitada pelo fato da criança tender à credulidade, docilidade e obediência. Justamente por ser instável e irregular, a criança não consegue persistir em uma vontade. Assim, não apresenta muitas resistências frente a imposições imperativas do educador.

> Mas na realidade, eles próprios estão interessados nessa submissão; pois o ser novo que a acção [sic] coletiva, por via da educação, edifica assim em cada um de nós, representa o que há de melhor em nós, o que há em nós de verdadeiramente humano (DURKHEIM, 1922-2007, p. 57).

Essa docilidade identificada na criança autoriza Durkheim a dar importância à utilização de um dispositivo que instaure “desejo de ordem e regularidade” (DURKHEIM, 1922-2007, p. 156).

Compete-nos ressalvar que, embora Durkheim dispense a necessidade do uso da coerção física durante o processo educativo, o corpo de alunos e educadores está em jogo nesse modelo de educação, pois gestos, comportamentos e atitudes são constantemente vigiados. Do mesmo modo, desvios, rebeldias e subversões daqueles que resistem à regulação imposta pelo dispositivo moralizador são submetidos a processos punitivos. Esse e outros processos atrelados ao disciplinamento serão discutidos em um segundo momento.

Para Durkheim, “[...] a criança está num estado de passividade completamente comparável àquele em que o hipnotizado se encontra artificialmente colocado” (DURKHEIM, 1922-2007, p. 66). Essa afirmação reforça o fato de o educador não precisar recorrer ao uso da força física, ele atua como um hipnotizador.

A comparação entre ação educativa e sugestão hipnótica foi feita por Guyau[10] e aceita por Durkheim, que a considera relevante por duas razões: primeiro porque o sujeito hipnotizado é passivo, como se estivesse com a vontade paralisada, há uma espécie de vazio em sua consciência. Assim sendo, a idéia sugerida pelo hipnotizador não encontraria resistências e seria facilmente instalada. Como o vazio na consciência do hipnotizado nunca é absoluto, a exemplo do que ocorre na hipnose, a idéia sugerida deve ser inserida em tom de comando por meio de imperativos que mostrem a inviabilidade da recusa à obediência. A comparação entre hipnose e ação educativa faz Durkheim marcar grande valor à autoridade do professor:

> [...] a autoridade moral é a qualidade mestra do educador. O que ele tem de *sui generis* é o tom imperativo com que fala às consciências, o respeito que inspira às vontades e que as faz inclinar-se desde que começa a falar (DURKHEIM, 1922-2007, p. 68 - 69).

Deste modo, o professor deve ser sereno e não precisa agir coercitivamente. Porém, isto não quer dizer que Durkheim aceita uma prática de ensino fundamentada na brincadeira e no prazer. Ao contrário, o aspirante a “adulto normal” deve ser preparado para lidar com o lado penoso da vida adulta.

> Para aprender a conter o seu egoísmo natural, a subordinar-se a fins mais elevados, a submeter os seus desejos aos domínios da sua vontade, a contê-los dentro de limites justos, é preciso que a criança exerça sobre si forte contenção, [...] resta o dever. O sentimento do dever, eis, com efeito, qual é para a criança, e mesmo para o adulto, o estímulo por excelência do esforço (DURKHEIM, 1922-2007, p.68).

Nesse modo de entendimento, o educador apresenta-se como aquele que pode suprir a falta inerente ao ser em desenvolvimento. Também ocupa o lugar de

---

[10] Ao pensar num método de educação para constituir na criança os elementos da moralidade, Durkheim (1922 – 2007) recorreu às contribuições do psicólogo Guyau, sobretudo àquelas encontradas na obra de Jean-Maire Guyau: **Éducation et Hérédité, Étude sociologique**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1913.

um vigia, avaliando e punindo crianças que ousam descumprir as regras do jogo. Ao vigiar, por meio de atos como marcar interrupções, anotar silêncios e esmiuçar palavras, o educador ordena e promove disciplinamento de crianças. Assim, a criança é levada a aceitar e até mesmo a querer viver sob a regularidade e a autoridade impostas pelo educador. Nesse processo, a criança poderá ser disciplinada e sujeitada pelo educador.

No emprego do modelo de prática educativa adotado na modernidade,

> [...] a questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento (ENGUITA, 1989, p. 116).

Viabilizar a vida em comum, eis o principal objetivo do projeto educativo moderno. Daí, a busca pela regularização dos aspectos do ser individual. Os interesses individuais não podem prevalecer sobre os interesses coletivos. Nessa perspectiva, graças à obediência às autoridades, a contenção das paixões e dos instintos funciona como a chave para a vida em sociedade.

Até aqui, fizemos referências a um projeto de ação educativa que buscou moralizar seres “selvagens e perigosos”. No projeto de ação educativa proposto por Durkheim, vimos que

> [...] a criança pertence ao domínio das paixões e habita entre os selvagens; entre ela e o adulto normal há o fosso da mais radical dicotomia e polarização. Há que sufocar e cortar sua curiosidade, sua mobilidade, sua vivacidade, fantasia e imaginação. Há que instigar e fortalecer sua docilidade, seu misoneísmo, sua obediência e sugestionabilidade às ordens, essas boas tendências que ainda são indistintas e indeterminadas e que o dispositivo pedagógico fecundará e transformará em espírito de disciplina. É na escola que a criança fará a travessia da distância que a separa do mundo adulto civilizado. Viagem que só pode fazer sob a condição de aceitar sua profunda insignificação de criança. Nessa viagem, o itinerário foi elaborado pelo país receptor: na escola, viverá a experiência de negar seu tempo presente enquanto engaja-se no projeto de adulto que deverá vir a ser. No dispositivo durkheimiano, suas tendências

> serão vigiadas, medidas, avaliadas, instigadas, fortalecidas, negadas, sufocadas, recalcadas pelo molde do adulto civilizado (FERNANDES, 1994, p. 155).

Ainda notamos, em práticas e pesquisas no campo da educação atual, influências do projeto de ação educativa moderna que se apropriou de idéias de Durkheim. A seguir, faremos um contraponto ao projeto educativo proposto por Durkheim. A crítica não será inteiramente direcionada ao projeto durkheimiano, contudo apontará para uma mecânica de poder que passou a operar em algumas instituições nos séculos XIX e XX. Para tanto, partiremos de algumas contribuições apresentadas pelo pensador francês Michel Foucault.

Sobre o "poder disciplinar" no modelo escolar

O pensador francês Michel Foucault formulou uma crítica ao modelo de poder disseminado nas instituições da modernidade. Seu tema não se restringiu ao campo da educação, pois ele também analisou outras instituições, mas enfatizaremos algumas de suas análises e articulações pertinentes ao espaço escolar.

Foucault (1987) não analisou diretamente as idéias e o projeto de ação educativa proposto por Émile Durkheim, mas considerou o modelo hegemônico de educação operado na modernidade como fator relevante no agenciamento de moralização e disciplinamento. O pensador analisa como, a partir da configuração social que caracterizou a modernidade, o corpo é coagido sutilmente por meio de tecnologias vastamente empregadas nas sociedades do ocidente.

Na obra **Vigiar e Punir** [11], Foucault (1987) levantou perguntas em torno do poder ao investigar sua produtividade e os modos de operar que o fazem circular em diversos planos da rede social. O filão do livro foi

> [...] a investigação histórica sobre a emergência das formas modernas de julgamento e punição, sustentadas por uma rede de saberes, técnicas e instituições que se entrelaçam ao funcionamento de um tipo de poder que está muito longe de ser estritamente judiciário: o poder disciplinar (RATTO, 2004, p. 36).

Foucault (1987) elegeu teorias sobre crime, leis e métodos de punição como materiais para análise de questões do campo judiciário. Depois fez relação entre os objetos citados, práticas e saberes formulados em outros campos, tais como: o militar, o pedagógico e o médico. Segundo Singer (1997), Foucault não se restringiu ao estudo das especificidades de cada campo, entretanto analisou os efeitos do exercício de um poder entendido como "[...] práticas produtoras de sujeição e exclusão, aparentemente ocultas no cotidiano controlado" (SINGER, 1997, p. 40). Ele discorreu sobre fórmulas gerais de dominação consolidadas no decorrer dos séculos XVII e XVIII.

Foucault observou a busca pela preservação da vida no modelo de sociedade moderna. A sociedade passou a se aproveitar da vida útil de seus membros. As punições deixaram de ocorrer através de rituais espetaculares realizados em praças públicas. Segundo Foucault (1987), o corpo e o sangue, objetos ritualizados nos suplícios da Era Clássica, foram substituídos e "[...] no fim do século XVIII e começo do XIX, a despeito de algumas grandes fogueiras, a melancólica festa de punição vai-se extinguindo" (FOUCAULT, 1987, p.12).

Foucault (1979/1987) fala sobre a transição de um poder que operou até o início do século XVII, denominado por ele de "soberano", ao "disciplinar", quando

---

[11] A obra original foi publicada com o título francês: **Surveiller et punir**. Paris: Gallimard, 1975.

punições deixam de se materializar através de rituais realizados em praças públicas e se objetivam por meio de tecnologias mais finas e sutis, que se instalam no corpo dos indivíduos, tornando-os úteis e dóceis. A partir do desenvolvimento de novas técnicas de vigilância, pautadas na racionalidade humana, a “substituição” de um poder pelo outro se fez possível.

De acordo com Foucault (1987), a explosão demográfica do século XVIII e o crescimento do aparelho de produção demandaram a utilização dessa nova forma de poder.

Vale ressaltar que, muito antes, com a queda da autoridade religiosa sob a nova configuração social que se desenhava, a gravidade de muitos crimes foi alterada, o julgamento deixou de se dirigir ao ato praticado. O poder passa a se exercer continuamente, pautado na racionalidade das técnicas de vigilância operadas nas instituições, onde os corpos são esquadrinhados através da organização do tempo e do espaço. As instituições da sociedade moderna prezam pela maximização na utilização dos indivíduos.

Os carrascos, condutores dos suplícios da Era Clássica, foram substituídos. O poder passa a ser ativado por médicos, guardas, psiquiatras, psicólogos e educadores. O importante é reeducar, preparar e moralizar a população.

As instituições atravessadas pela nova forma de poder referida por Foucault (1987) empregaram uma tecnologia para controlar as multiplicidades humanas, diminuir os custos do exercício do poder e maximizar a intensidade de seus efeitos. Essa tecnologia, que também deveria ligar o desenvolvimento do poder ao proveito dos dispositivos em que ele é exercido, foi designada por Foucault (1987) de *disciplina*.

A disciplina “[...] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 119). O poder disciplinar produz submissão e obediência.

Segundo Varela (2002), as práticas de ensino utilizadas pelas instituições escolares nesse contexto foram fundamentadas por uma *pedagogia disciplinar*. O poder disciplinar, operado por meio dessa pedagogia

> [...] tendeu a se estender por todo o corpo social, mas seus efeitos se deixaram sentir de forma mais sensível no âmbito institucional e mais concretamente nas instituições educativas; [...] a cada indivíduo há de se determinar um lugar, uma localização precisa no interior de cada conjunto. Os indivíduos hão de estar vigiados e localizados permanentemente para evitar encontros perigosos e comunicações inúteis, se de fato se quer favorecer exclusivamente as relações úteis e produtivas (VARELA, 2002, p. 82).

Essa ordenação é possível porque as disciplinas são “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Em uma pesquisa acerca da problemática do sujeito no pensamento de Michel Foucault, Fonseca (2003) aborda o conceito de disciplina na perspectiva foucaultiana enquanto estratégia política, produtora do indivíduo moderno. Nas palavras de Fonseca:

> A disciplina não quer produzir corpos sobre os quais seja preciso fazer incidir constantemente uma parcela de coerção e intimidação. Esse procedimento seria alheio a seus mecanismos por ser, inclusive, dispendioso na economia de forças empregadas. Para essa economia é muito mais interessante fabricar corpos submissos e exercitados, corpos dóceis, cuja submissão não represente uma inércia de obediência conseguida por um controle ininterrupto, mas esteja associada a uma impressão de autonomia na vinculação a engrenagens postas em funcionamento por diversas instituições. O que só se torna possível por meio de um entrelaçamento de diversos

> procedimentos, arranjos e dispositivos sutis e detalhados (FONSECA, 2003, p. 52).

A sutileza nos procedimentos disciplinares é possível porque o poder operado pela disciplina incide nos corpos e mentes de modo peculiar. Vários dispositivos se encarregam de exercer domínio sobre indivíduos. Vimos anteriormente, com Durkheim, que o indivíduo introduzido no projeto de ação educativa conquistaria liberdade para agir dentro da norma estabelecida; porém, liberdade de ação circunscrita a uma instância de medida que opera pela normalização[12]. O indivíduo deveria agir adequadamente, sem se desviar da norma, para ser considerado "normal".

Pela análise de Foucault (1987), a escola no modelo disciplinar conta com efeitos alcançados pelo disciplinamento para normalizar alunos. Pois, com o aumento das forças do corpo, por um lado, e através da diminuição das forças no domínio de sua autonomia, por outro, o corpo do individuo disciplinado encontra espaço de ação dentro de uma normalidade estabelecida.

Indivíduos inseridos nas instituições disciplinares se situam nos limites impostos por uma arquitetura do olhar, os corpos ganham visibilidade e, geralmente, devem circular no perímetro demarcado por muros e cercados, onde encontram espaço para atuar e desempenhar funções ligadas aos objetivos de cada instituição.

---

[12] A instituição escolar, com suas técnicas disciplinares, afirma o poder da norma. A normalização "envolve a classificação e a qualificação de atos e comportamentos sutis, abriga à escolha entre valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade, [...] traça um limite entre os que estão de acordo com a normalidade esperada e os que não estão" (FONSECA, 2003, p. 59-60). As táticas de conhecimento e controle da população, de governo da vida, compõem o chamado *biopoder.* Em torno do *biopoder*, Ratto (2004) profere: "O alvo principal dos saberes e das técnicas de intervenção típicas desse biopoder será a população, que só então surge como problema ao mesmo tempo político e científico: uma população a ser mapeada, analisada, medida e, ao mesmo tempo, governada, regulada, administrada, visando, sobretudo ao estabelecimento de mecanismos que tendam a promover o equilíbrio ou a compensação diante das várias flutuações que marcam suas dinâmicas globais" (RATTO, 2004, p. 49).

Nas escolas onde circula o poder disciplinar, cada aluno deve ocupar seu espaço para atender as demandas do “adulto-mestre”, responsável pela distribuição de tarefas a serem executadas por alunos, os quais são classificados e colocados em locais que variam de acordo com o nível de produtividade atingido por cada um. Alunos percorrem etapas e atingem graus variados nos anos de sua formação.

A hierarquização se expressa através da divisão de alunos por idade, grau de escolaridade, nível de produtividade etc. Alunos deficitários são classificados e inseridos em outros grupos homogêneos. Como nos fala Foucault (1987):

> Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (FOUCAULT, 1987, p. 125-126).

O domínio de todos e de cada um dos alunos faz o espaço escolar funcionar como uma máquina de aprender que, ao mesmo tempo, autoriza a intervenção do educador para recompensar, podendo também penitenciar, ajustar e regularizar. Segundo Foucault (1987), essa *arte das distribuições* dos indivíduos “[...] é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar 'celular’” (FOUCAULT, 1987, p. 127).

As disciplinas também têm por função o *controle das atividades*. Para Foucault (1987), no século XIX a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante. No âmbito escolar, os alunos devem cumprir ordens dentro do prazo previamente estipulado pelo professor. Deve haver relação entre o corpo e os gestos executados,

durante a prática de um ato, de modo que uma boa articulação “corpo-objeto” possibilite eficácia na realização de atividades requeridas pelo dispositivo disciplinar. A eficiência de um ato praticado é aumentada pela reciprocidade da atitude global do corpo com o objeto manipulado.

> A elaboração temporal do ato, na medida em que define todas as fases de sua realização e as relaciona a um momento no tempo, permite um controle da atividade no seu próprio interior. Não é mais necessário fiscalizar do exterior uma atividade em realização, porque a fiscalização está implícita ao seu próprio desenvolvimento (FONSECA, 2003, p. 65).

Nessa perspectiva, o disciplinamento provoca efeitos de “internalização”, o corpo submetido ao mecanismo disciplinar ganha “autonomia” para agir no limite estipulado pela mecânica de poder que opera sob a lógica disciplinar. Segundo Foucault (1987), quando submetido a exercícios incompatíveis com sua natureza orgânica, o corpo apresenta resistências também orgânicas. Nesse processo, “[...] o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo” (FOUCAULT, 1987, p. 132). Deste modo, saberes são construídos a fim de compreender a natureza do corpo humano e ajustá-lo à maquinaria disciplinar. Exercícios específicos para maximizar a funcionalidade do corpo são indicados.

As disciplinas ainda constituem mecanismos para tirar proveito do tempo. Conforme Foucault (1987) “[...] as disciplinas que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (FOUCAULT, 1987, p. 132). A realização de exercícios se articula com a divisão do tempo, permite a composição

do tempo em séries posteriormente organizadas em seqüências. As séries são compostas por elementos que vão dos mais simples aos mais complexos.

A qualificação daquele que prática o exercício se dá através de uma avaliação. O instrumento que avalia, aponta o nível atingido pelo indivíduo, compara desempenhos entre aqueles que praticaram o exercício e, por fim, estabelece diferenciações entre mesmos. A partir daí, os indivíduos são inseridos em séries diferentes, com exigências e demandas peculiares. Tal realização se dá por uma função disciplinar que Foucault (1987) chamou de *organização das gêneses*.

No exército e na escola, principalmente, as táticas disciplinares se impuseram por meio dessa especialização do tempo e do espaço no processo de formação de soldados e alunos, respectivamente. Desse modo, um tempo é destinado ao aprendizado e outro à prática de algum ofício. Nos “programas” de ensino, o tempo passa a ser articulado com o grau de complexidade dos exercícios.

> Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como o modelo técnico) (FOUCAULT, 1987, p. 135).

Os alunos ingressam nas séries iniciais e realizam exercícios compatíveis com os níveis de aprendizagem apresentados por cada um. A mensuração se dá por meio de dispositivos avaliativos que, além de alocar alunos em séries diferenciadas para serem utilizados de acordo com o nível alcançado individualmente, promovem diferenciação entre os mesmos.

Cada indivíduo, ao compor séries diferenciadas e atingir níveis diferentes, pode ser colocado em posição estratégica para agir em articulação com outros. Para designar a função que visa a compor forças para aumentar a eficácia e utilidade de indivíduos, Foucault (1987) utilizou a expressão *composição de forças*. Sob essa função, “o corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar” (FOUCAULT, 1987, p. 139).

Os mecanismos disciplinares buscam aproveitar cada momento da vida dos indivíduos. No entanto, momentos devem ser diferenciados e combinados com outros. O tempo de uns deve ser ajustado ao de outros. Para melhor explanar esse mecanismo, vale explicitar uma fala de Foucault (1987) a respeito do funcionamento das *escolas mútuas*, estabelecidas entre os séculos XVII e XIX:

> Confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino (FOUCAULT, 1987, p. 140).

A essa combinação de forças, deve se aplicar um sistema de ordenações que permita uma resposta imediata frente a um comando emitido por sinais sutis. Portanto, a ordem deve ser internalizada. As ações são específicas e, nessa direção, atendem a comandos peculiares, os quais devem ser emitidos sutilmente através de sinais, gestos e até mesmo em forma de simples olhares.

Segundo Foucault (1987), os mecanismos da tecnologia disciplinar acionam instrumentos fundamentais para o alcance e exercício das funções disciplinares mencionadas acima: *arte das distribuições, controle das atividades, organização das*

gêneses e composição de forças. Instrumentos designados por ele como: *vigilância hierárquica*, *sanção normalizadora* e *exame*.

O mecanismo disciplinar se faz presente continuamente, pode acompanhar a prática de ofícios e realização de exercícios. Isto é possível porque "[...] o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder" (FOUCAULT, 1987, p. 143). O instrumento responsável pela visibilidade contínua é a *vigilância hierárquica*. Ela deve evitar o erro e o ócio para aumentar a produtividade dos indivíduos.

A vigilância é realizada em um arranjo hierarquizado. Nas fábricas, é exercida pelo encarregado de sessão; no exército, pelo superior; nos hospitais, pelo médico; nas escolas, pelo professor, e assim por diante. "A seqüência de observação culminaria no estrato mais alto, para o qual o interesse de conhecimento e controle de todos os que são observados é, sem dúvida, maior" (FONSECA, 2003, p. 54-55).

A necessidade da vigilância influenciou o aspecto arquitetônico das instituições disciplinares. O objetivo a ser alcançado por meio das construções não se limita mais à produção de efeitos voltados ao espaço exterior. O interesse das edificações está para além da demonstração de imponência e força, pois para vigiar é necessário dar visibilidade aos indivíduos e, assim sendo, a arquitetura deve possibilitar o exercício da vigilância. Esta arquitetura é peculiar, já que, "[...] toda a sua estrutura interna e os detalhes que a compõem buscam expor aqueles que abriga a uma observação e a um conhecimento constantes" (FONSECA, 2003, p. 55). Ao delinear o mecanismo de vigilância presente no dispositivo disciplinar, Foucault (1987) utilizou a descrição da arquitetura do *Panóptico* apresentada por Jeremy Bentham no século XIX. Uma figura arquitetural que permite o controle pelo olhar:

> [...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 1987, p. 165-166).

Indivíduos inseridos em edifícios projetados por essa arquitetura do olhar têm consciência do estado de vigilância constante ao qual estão submetidos. Assim, a vigilância nunca deixa de produzir efeitos sobre os mesmos, tornando-os seus próprios guardiões.

Nas escolas, professores não necessitam recorrer à utilização da força física, porque os alunos se aplicam por saberem que estão sob o olhar do mestre. O foco na visibilidade de indivíduos faz da vigilância um instrumento de observação e informação. Aos indivíduos acompanhados pelo olhar hierarquizante, cabe a vigilância e submissão frente à autoridade do vigia.

Quando indivíduos submetidos a procedimentos disciplinares cometem pequenas infrações, como atrasos, negligências, interrupções de tarefas etc., os procedimentos disciplinares podem apelar à eficácia de um instrumento capaz de preencher um vazio deixado pelas leis e agir sutilmente sobre pequenas infrações. Isto é possível porque “[...] na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” (FOUCAULT, 1987, p. 149). O referido instrumento foi denominado por Foucault (1987) de *sanção normalizadora*.

A *sanção normalizadora* age sobre atitudes e comportamentos sutis, suas formas de punição visam corrigir desvios determinados pela inobservância das regras. “A aplicação de uma sanção, mesmo sendo direcionada para o exercício daquilo que se espera, é capaz de conseguir uma adequação de comportamentos antes desviantes” (FONSECA, 2003, p. 59). Na escola, funciona apoiada em

dispositivos que visam a corrigir alunos, classificar suas condutas e marcar desvios. Os instrumentos de *sanção normalizadora* são materializados através de relatórios, listas de chamada, livros de ocorrências, exercícios, entre outros aparelhos presentes no espaço escolar.

A utilização da *sanção normalizadora* no espaço escolar não se limita à regulamentação de alunos, age sobre toda a população institucional. As tecnologias disciplinares se infiltram em todo o funcionamento institucional para maximizar a eficácia e o controle sobre indivíduos.

O educador busca obter controle ininterrupto de seus alunos, mas também está inserido nesse dispositivo de controle das minúcias e, do mesmo modo, deve ser prudente para desenvolver seu trabalho a partir da maximização de suas forças. Ele não escapa ao olhar hierarquizante e muito menos está salvo de receber alguma sanção, caso não cumpra as regras do jogo. Portanto, como a escola também "[...] está inserida em um complexo feixe de relações de poder, de controle e de vigilância [...]" (RATTO, 2007, p. 3), o poder disciplinar atravessa "[...] desde a figura do diretor até a dos alunos" (GUIMARÃES, 2003, p. 26).

Para Durkheim (1922-2007), o professor deveria resistir a si mesmo para educar e moralizar as crianças. Do mesmo modo, Foucault (1987) nos mostra que, no modelo de escola atravessada pela mecânica do poder disciplinar, o educador deve ser disciplinado para disciplinar "seus" alunos.

Segundo Foucault (1987), a *sanção normalizadora* é um instrumento que cumpre duplo papel: castigo e recompensa. Por exemplo: quando um aluno escreve uma palavra inadequadamente, seu mestre pode fazê-lo reescrever tal palavra um determinado número de vezes. O exercício proposto pelo mestre pode promover castigo e, ao mesmo tempo, oferecer possibilidades para o aluno exercitar-se de

acordo com a regra. A depender do comportamento apresentado pelo aluno durante a realização do exercício estipulado pelo professor, seu ato pode ser qualificado como positivo ou negativo. Tudo dependerá dos resultados conquistados pelo indivíduo submetido a esse sistema que, ao mesmo tempo, castiga e recompensa.

> Com esse sistema de sanção e gratificação, a punição disciplinar consegue ser fundamentalmente analítica. E, quanto mais analítica, melhor poderá ser a normalização que visa realizar. Essa normalização assume assim um caráter particular e individual (FONSECA, 2003, p. 59).

A normalização classifica e qualifica atos e comportamentos como positivos ou negativos. Quando o ato é positivo, aplica-se a gratificação. Ao se desviar da norma, o indivíduo recebe sanção. A partir da atuação sancionada no nível individual, em que desvios e inobservâncias ocorrem, a normalização realiza um enquadramento das diferenças, partindo das individualidades para homogeneizar. O poder da norma possibilita a graduação das diferenças individuais. Essa

> [...] penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza (sic), exclui. Em uma palavra, ela **normaliza** (FOUCAULT, 1987, p. 153, grifo do autor).

Pela *comparação,* aspectos das individualidades são ligados aos das multiplicidades, o que permite a realização de diferenciações e graduações de indivíduos submetidos ao poder disciplinar. A *diferenciação* permite localizar a posição ocupada por cada indivíduo dentro da norma. A partir de operações de quantificação e qualificação de cada um, recorre-se à *hierarquização.* Assim, diferentes lugares são ocupados numa rede de classificações. Desvios individuais são corrigidos e postos no campo das diferenças e das posições.

Passíveis de *comparação*, *diferenciação* e *hierarquização*, os indivíduos têm seus desvios corrigidos e postos no campo da normalidade, criado pela *homogeneização* dos indivíduos.

Aqueles que não possuem qualidades e atributos esperados e considerados normais são excluídos do campo da normalidade, ocupam a posição de um anormal. Mesmo assim, indivíduos excluídos do campo da normalidade são submetidos a tecnologias disciplinares que buscam a normalização.

Pelo uso da *sanção normalizadora*, o poder da norma pode ser afirmado. Todavia, para vigiar e sancionar indivíduos que se desviam da norma, o mecanismo disciplinar recorre a um instrumento facilitador da detecção e correção de irregularidades. Esse instrumento é fruto da combinação da *vigilância* com a *sanção normalizadora*. O instrumento, chamado por Foucault (1987) de *exame*, classifica, pune e corrige. No âmbito escolar,

> [...] o exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. [...] Garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre (FOUCAULT, 1987, p. 155).

Portanto, o *exame* oferece duas possibilidades: por um lado, constitui o indivíduo como objeto descritível, conserva traços, evolução e aptidões sob a influência de um saber analítico. Por outro, permite *comparação* entre os examinados, forma e faz descrição de grupos homogêneos, prevê e previne possíveis desvios entre os indivíduos. O exame, junto com outras técnicas disciplinares, foi fundamental na consolidação de um saber pedagógico que, até os dias de hoje, influencia procedimentos ligados ao funcionamento escolar.

O *exame* carrega um conjunto de informações de cada indivíduo. As individualidades podem ser documentadas e consultadas, quando necessário, pelo uso desse dispositivo. Podemos dizer que “[...] é o procedimento do exame que registra que consegue manter, uma vez documentadas, as individualidades em todas as suas manifestações” (FONSECA, 2003, p. 61). Esse dispositivo, tão ritualizado e utilizado nas instituições disciplinares, ganhou importância e foi crucial na produção de sujeitos individualizados. Sujeitos que, somados, funcionariam supostamente como “átomos" na composição de uma sociedade.

A aplicação de instrumentos de *exame* em alunos consolidou instituições educativas como locais normalizadores e normativos, uma vez que o *exame* tem como operações fundamentais a *vigilância hierárquica* e a *sanção normalizadora*. Através do exame foi possível medir, hierarquizar e normalizar os colegiais. “Os exames não apenas avaliam as aprendizagens, a formação que recebem os escolares, como também conferem a cada estudante uma natureza específica: convertem-no em um sujeito individual” (VARELA, 2002, p. 86).

Segundo Foucault (1987), as funções disciplinares possibilitadas pelo uso de instrumentos responsáveis pela *vigilância*, *sanção normalizadora* e *exame* produzem uma individualidade *celular*, *orgânica*, *genética* e *combinatória*. Essa individualidade, efeito da disciplina, caracterizou os indivíduos das sociedades modernas, os quais foram inseridos em sistemas pautados na *arte da distribuição*, no *controle das atividades*, na *capitalização do tempo* e na *composição de forças*. Indivíduos são continuamente submetidos a um olhar que subjuga, sempre expostos a uma micropenalidade das pequenas coisas.

O indivíduo citado aqui, submetido aos procedimentos disciplinares, é produto do poder disciplinar. Formado para interagir com máquinas, deveria ser útil e forte.

Falamos anteriormente que as disciplinas maximizam a força humana, produzem corpos dóceis, tornando-os úteis à sociedade. “Daí se poder afirmar que o principal efeito da disciplina, que tem a finalidade de construir aparelhos eficientes, seja a produção de um tipo de indivíduo: o indivíduo moderno” (FONSECA, 2003, p. 71).

Capítulo 2

MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NA ESCOLA

Sobre o uso dos termos: subjetividade, modos de subjetivação e produção de subjetividade

Até o presente momento, abordamos aspectos ligados aos processos de objetivação realizados pelo poder disciplinar. Citamos algumas estratégias empregadas por dispositivos de poder operados sob uma lógica disciplinar que direcionaram o foco sobre o corpo humano e produziram o indivíduo moderno.

Continuaremos a explanação sobre o dispositivo escolar, no entanto avançaremos na discussão em torno dos efeitos suscitados pelas práticas educativas na constituição de sujeitos. Utilizaremos os seguintes conceitos: *subjetividade*, *modos de subjetivação* e *produção de subjetividade.*

Com Foucault (1998), entendemos *subjetividade* como "[...] as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito" (FOUCAULT, 1998, p. 4). Segundo Fernández (2006), na operacionalização do conceito de subjetividade, a utilização do termo *produção* permite o entendimento do subjetivo como processo e não como algo "já dado". *Modos de subjetivação* são formas de domínio que operam em todos os níveis da vida dos indivíduos.

Subjetividade é um termo que tem sido muito utilizado na contemporaneidade, especialmente nos campos da Psicologia e da Educação. Mas, geralmente, o termo é usado para indicar a existência de um sujeito psíquico, possuidor de um eu, unicamente interior/privado. Como se houvesse uma instância autônoma e pré-

social, dotada de características próprias, capaz de conferir particularidades ao indivíduo.

A noção de subjetividade que aqui nos interessa ultrapassa a idéia de produção de sentido e representação. Subjetividade é produzida por intensidades e afetações e está atrelada a aspectos desejantes, históricos, políticos, econômicos, simbólicos, psíquicos (Guattari; Rolnik,1986; Fernández, 2006; Barros,1997/ 2007; Rocha, 2007). A subjetividade

> [...] não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material; [...] a subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 32 – 33).

Para Fernández (2006), esse modo de compreender subjetividade evita a "psicologização" dos fenômenos sociais, ao pensar que a subjetividade se dá no "entre", onde indivíduos podem inventar e romper com o instituído para instituir novos modos de existir.

Dentro da discussão acerca da escola e produção de subjetividade, esta forma de entendimento permite-nos pensar nas possibilidades de resistência e ruptura diante de tecnologias de poder operacionalizadas no espaço escolar.

Segundo Foucault (1984/1987), é possível resistir a formas de domínio impostas por modos de subjetivação, visto que onde há força, há resistência. Nem tudo pode ser capturado e/ou submetido, nem tudo pode ser disciplinado. Assim, é possível pensar na distinção entre *modos de subjetivação* e *produção de subjetividade*.

> No centro da relação de poder, provocando-a incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade. Mais do que um antagonismo essencial, seria melhor falar de um agonismo – de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma

> oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente (FOUCAULT, 1995, p. 244 – 245).

Nesse referencial, é possível articular sujeição, produzida por dispositivos sujeitadores com “não-sujeição”. Assim, podemos articular formas de domínio com estratégias que escapam das imposições produzidas por instrumentos formatadores de subjetividade. Quando falamos em modos de subjetivação, tratamos de relações de poder que são materializadas nas práticas de sujeição e assujeitamento de subjetividade.

Mas se há sempre algo que escapa e foge ao domínio do poder sujeitador, há, portanto, possibilidade de ocorrer *produção de subjetividade*. Uma produção que se realiza através da inventividade, pressupõe criação e, portanto, produção da vida. Escapar aos modos de sujeitamento impostos nas relações de poder, ao negar o domínio das forças do corpo, é produzir vida, é invenção, singularização.

Segundo a definição de Guattari:

> [...] os modos singulares de subjetivação seriam uma maneira de recusar os modos de codificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com o desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que são os nossos (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 58).

Aguiar & Rocha (2007) nos alertam sobre a existência de abordagens que, embora mantenham semelhanças no entendimento da subjetividade, distinguem-se pela forma de direcionamento de suas ações. Há

> [...] tanto abordagens que afirmam uma subjetividade pré-existente que se (con)formariam a partir das influências dos contextos (externos) quanto aquelas que, por não admitirem a anterioridade de qualquer interior fora das determinações do contexto, definem uma subjetividade eminentemente social e cultural (AGUIAR & ROCHA, 2007, p. 652).

Não vamos adentrar na discussão acerca de semelhanças presentes na compreensão de subjetividade em abordagens que se propõem diferentes. Todavia vale ressaltar que o modo de compreensão do subjetivo através de binarismos, antes referido por Fernández (2006), está ligado à instituição do processo de conhecer desenvolvido na sociedade ocidental que, em nome de uma racionalidade, estabeleceu uma primazia do sujeito sobre o objeto. Nas palavras de Barros: "[...] é a partir das formulações kantianas que a dicotomia sujeito/objeto se instaura tornando-se o primeiro continente *a priori* de todas as modalidades de existência" (BARROS, 1997, p. 112). Nessa perspectiva, o sujeito se opõe ao objeto e aparece, ao mesmo tempo, como aquele que possui a "faculdade de conhecer" que irá caracterizá-lo como ser racional e, conseqüentemente, diferente dos outros animais. Este sujeito racional passa a legislar sobre o objeto manipulado no processo de construção do conhecimento.

Na contrapartida desse pensamento, Barros (1997) fala sobre a possibilidade de inserir o primado da relação no lugar do primado do sujeito sobre o objeto. Sob esse prisma, sujeitos e objetos deixam de ser vistos como seres-em-si. Tornam-se uma "[...] dentre outras possibilidades de existência num campo de acontecimentos que em muito os excede" (BARROS, 1997, p. 117). É nesse plano sem extremidades onde se possa determinar o fim ou início de algo, é nesse "entre", que ocorre produção de subjetividade. Daí a subjetividade não poder ser delimitada como uma instância inerente a um suposto sujeito pré-determinado. Sendo assim, ao desmanchar a dualidade sujeito-objeto e instituir o primado da relação na compreensão da subjetividade, é possível pensar em uma subjetividade múltipla e processual.

Outra problemática que atravessa a noção de subjetividade e está diretamente ligada à escolarização consolidada na modernidade, é a vinculação subjetividade-individualidade. Conforme falamos anteriormente, a Escola Normal, desde sua fundação, buscou entregar um sujeito normal/normalizado à sociedade. Com isso, constituiu um modelo hegemônico de subjetividade: o “sujeito-individuado”. O modo de subjetivação que passou a dominar o espaço escolar constituiu uma subjetividade “individualizada”, disciplinada, enquadrada em um formato necessário à configuração social da modernidade (Varela, 2002; Foucault, 1987; Singer, 1997; Fernandes, 1994; Barros, 2007).

O modo de subjetivação presente na vinculação subjetividade-individualidade foi consolidado a partir da ascensão das classes burguesas, com a conseqüente valorização do esforço de cada um na busca pela ocupação de algum lugar na sociedade. Esse modo se apoiou em um capitalismo emergente que, desde suas primeiras versões, valorizou aspectos de cada membro da sociedade: capacidade, aptidões inatas, conquistas pessoais etc. A partir dali, sujeitos-individuados seriam considerados como “iguais” perante o Estado e todos teriam os “mesmos direitos”.

> Difundia-se a crença de igualdade de oportunidades para que cada um, por seu próprio esforço, pudesse subir os degraus da escalada social, mantendo-se a divisão social de classes. Esta valoração do indivíduo, que valia pelo que era, isto é, pelo quanto se esforçava e não pelo título de nobreza que tivesse, necessária ao capitalismo liberal que se implantava, produzia, neste mesmo movimento, o **modo- indivíduo** (BARROS, 2007, p. 49, grifo nosso).

A expressão “modo-indivíduo”, empregada acima por Barros (2007), corresponde a esse modo de subjetivação consolidado a partir do século XVIII. Modo este que recebe sustentação até os dias de hoje, por meio de práticas cotidianas e formas de saber instituídas.

A escola, arranjada no contexto econômico-político-social mencionado por Barros (2007), corresponde a um dos dispositivos que, desde seu início, operou sob uma lógica de poder que alcançou efeitos de individualização e diferenciação de sujeitos. Por meio da manutenção de práticas, através de estratégias de moralização e disciplinamento de alunos (sujeitos-individuados).

A concepção intimista da subjetividade fez proliferar e foi alvo de saberes e práticas operadas por especialistas, dentre eles médicos, psiquiatras, psicólogos e psicanalistas, os quais utilizaram estratégias que "[...] fazem do sujeito um objeto passível de ser dividido, por exemplo, em louco e são, sadio e doente, criminoso e não-criminoso" (FONSECA, 2003, p. 21).

Deleuze (1987) sinaliza que quando o poder toma a si a vida por objeto ou objetivo, a resistência ao poder já invoca a vida e a coloca contra o poder. Na mesma direção, Singer (1997) aponta que "[...] nesse embate a vida passa a ser reivindicada como possibilidade de relação autônoma com o corpo, com a saúde, com a felicidade e com a satisfação das necessidades individuais" (SINGER, 1997, p. 47).

Transformações no plano social, político e econômico, o desenvolvimento tecnológico dos sistemas de informática e a rapidez engendrada por tais dispositivos, dentre outros processos que apontam alterações nos modos de subjetivação, geraram novas formas de controle.

A crise do modelo escolar diante de novos processos de subjetivação

A escola encontra-se em situação distinta daquela localizada entre os séculos XIX e XX, quando saberes e práticas eram voltados à potencialização dos sujeitos como “máquina produtiva”. A função antigamente atribuída à escola não se concretiza na atualidade, ela já não ocupa lugar principal na inserção de sujeitos na sociedade.

Ao realizar uma investigação em algumas escolas argentinas, na periferia de Córdoba, Duschatzky e Corea (2002) registraram relatos e testemunhos de diversos atores escolares. Elas problematizaram a situação atual da instituição escolar e discorreram sobre a ineficiência do defasado modelo de escola disciplinar. Dispositivos de ordenamento do tempo e do espaço, de produção de sujeitos homogeneizados, não funcionam mais sob previsão temporal. A configuração social mudou, os sujeitos mudaram.

Mesmo assim, práticas educativas demasiadamente pautadas num modelo de pedagogia disciplinar incidem sobre um sujeito distinto daquele localizado em instituições situadas no apogeu da modernidade. Aquino (1996), por sua vez, sugere:

> [...] parece haver uma crise de paradigmas em curso, quer no interior das relações familiares, quer no corpo das ações escolares – o que significa uma perda de visibilidade sobre os grandes sentidos sociais da educação como um todo (AQUINO, 1996, p. 48).

Diante desta realidade, perguntamos: e a escola, mudou? Quais são as características dessa escola atual?

Não temos a pretensão de responder a essas questões, mas buscaremos levantar alguns aspectos relativos ao recorte aqui proposto. Esperamos encontrar

pistas para pensar sobre a crise do modelo escolar e a produção de subjetividade na configuração social da atualidade.

Para Duschatzky e Corea (2002), o deslocamento da promessa do Estado pela promessa do mercado provocou alterações no solo da constituição subjetiva. O Estado-Nação, com suas principais instituições - a família e a escola -, deixa de ser dispositivo fundamental à regulação social e produção dos sujeitos. Assim,

> [...] o modelo escolar atual inspirado no dispositivo pedagógico de Durkheim choca-se frontalmente com o contexto moderno. A educação moral que defende, baseada no incentivo à disciplina e no gosto à obediência, uma autoridade inquestionável exterior e deificada, reforça a construção de indivíduos passivos, pouco reflexivos, orientados a acatar ordens alheias não elaboradas por eles mesmos, mas por instâncias superiores. [...] Pouco crítica, essa prática pedagógica só faz alimentar o distanciamento dos indivíduos e as instituições socializadoras (SETTON, 1999, p. 83).

Setton (1999) não desconsidera as fecundas contribuições do dispositivo pedagógico de Durkheim, uma vez que a escola ainda é espaço privilegiado para a socialização de alunos, mas em seu modelo formal, consolidada com a ascensão do capitalismo de produção, a escola perdeu sua eficácia. A nova economia de mercado sugere formação “permanente”, que deve estar atrelada às exigências da sociedade em constante mutação.

> A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que **só tem gerentes** (DELEUZE, 1992, p. 224, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o lugar central ocupado pelo patrão, professor, pai etc., respectivamente, na fábrica, escola, família, dentre outras instituições, apresenta-se fragmentado e disperso. Mesmo assim, vale lembrar que as rachaduras encontradas nos muros das instituições disciplinares não apontam para o esgotamento da lógica

disciplinar. Não se trata de afirmar a substituição de um regime de controle por outro. As disciplinas ainda são perpetuadas em diversas instituições.

A supressão dos contornos, limites e fronteiras das instituições favoreceu a expansão, o alargamento e a difusão do controle. Há na atualidade toda uma maquinaria também fragmentada e dispersa que atua na apropriação da vida dos sujeitos, ela regula e monitora (Deleuze, 1992).

Na pesquisa realizada por Duschatzky e Corea (2002), alguns professores falaram sobre impasses enfrentados por eles na relação com alunos que não correspondem às suas expectativas. O aluno de hoje é distinto daquele formado em um modelo de escola que, a exemplo da família tradicional, já primava pela submissão da criança aos cuidados e ensinamentos de adultos. Uma escola que direciona seus esforços ao ajustamento de alunos e que se esforça para desenvolver neles a capacidade de adquirir normas básicas de interação social.

Temos visto que os alunos de hoje não se deixam educar facilmente pelo modelo de pedagogia voltado ao ordenamento. A subjetividade da criança e do jovem, instituída na chamada modernidade sob influências do modelo de família burguesa e da escola “normal”, foi alterada. Apesar dos esforços dispensados pelas escolas, o perfil de aluno obediente, disciplinado, que espera passivamente os ensinamentos de um adulto, não é predominante.

> Historicamente podíamos nomear o estudante como aquela criança ou jovem que transitava por uma instituição que o provia dos saberes necessários para alcançar a autonomia social, durante um período de moratória social na qual se postergava a assunção das responsabilidades adultas. Uma escola era um modo institucionalizado de educar, de formar a uma pessoa com atributos que uma ordem social específica exigia (DUSCHATZKY & COREA, 2002, p. 88, nossa tradução).

Contudo, atualmente, novas subjetividades circulam em um modelo de escola excessivamente pautada no poder disciplinar. Além das alterações mencionadas

anteriormente, Costa (2008) entende que o desenvolvimento da alta tecnologia na contemporaneidade, atrelado à forte presença da mídia, com destaque especial dado à TV, faz suscitar preferências, estilos, condutas e modos de ser que confrontam com as práticas pedagógicas.

No descompasso entre a "velha" escola e a nova configuração social, jovens e crianças, habitantes de novos solos de constituição subjetiva, são vistos como "estranhos".

> Eles ostentam de forma tão visível e gritante as marcas da espetacularização da mídia e do consumo que destoam dos ambientes escolares discretos e ordenados; parece que não pertencem à cena pedagógica, que comprometem o quadro (COSTA, 2008, p. 280).

Jovens alunos com *piercings*, tatuagens, bonés, celulares, tênis de grife, versões "pirateadas" de produtos importados, figurinhas de personagens de desenhos animados, transitam pelas escolas causando "estranhamento" no espaço escolar.

> [...] capturados pelas malhas do mercado globalizado e pelas redes de mercantilização e consumo, crianças e jovens têm sido presas fáceis da imensa teia saturada de imagens, de cintilações sedutoras, que fascinam, interpelam, convocam e, por fim, em um enredamento caprichoso dos eus, subjetivam, regulam e governam (COSTA, 2008, p. 284).

A presença do "estranho" no ambiente escolar está atrelada a estratégias de *gorvernamentalidade*[13] que abriram diferentes possibilidades de subjetivação e também de controle mais artificioso, apurado, constante.

Portanto, ao falar sobre a ineficácia dos dispositivos disciplinares, não queremos dizer que o controle acabou; ao contrário, apareceu com outra roupagem,

---

[13] No referencial foucaultiano, "[...] a governamentalidade implica um equilíbrio difícil e ágil entre técnicas de regulação (que vem do exterior) e técnicas de si (operadas pelo próprio sujeito sobre si mesmo). Este termo corresponderia, assim, ao desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas" (Ó, 2007, p. 37).

tornou-se difuso, disperso. Sofisticadas e capciosas formas de controle se instalaram através de distintos meios de difusão. Deste modo, torna-se impossível pensarmos uma educação unívoca e universal, como aquela situada nos idos dos séculos XIX e XX.

Frente a tal problemática, Aquino (2007) questiona se este é o modelo de escola que deve ser almejado pelos professores e educadores em geral, indagando sobre a possibilidade de uma escola pós-disciplinar sobrevir à sociedade, visto que vivenciamos "[...] tempos de caça de novas formas de disciplinamento. Tempos de sociedade de controle" (AQUINO, 2007, p. 12).

Conforme exposto anteriormente, até o início do século XX o professor estava sempre afiliado à Lei. Ele modelava moralmente alunos, que deveriam ser submissos, obedientes e de fácil adaptação. Vimos também que, com o passar do tempo, as necessidades mudaram e novos modos de subjetivação emergiram.

Vale frisar o fato de os professores também passarem por novos modos de subjetivação. Mesmo assim, muitos professores, agentes escolares e diretores pautam o "pensar-fazer-escola" num modelo de educação ultrapassado, unicamente disciplinar. Segundo Aquino (1996), além das práticas localizadas nos modos correntes do fazer escolar, o discurso de teóricos e agentes educacionais parece evocar um modelo de aluno, família e sociedade inexistente e incompatível com a atual conjuntura. Presos ao passado e, por vezes, pautados em aprendizados tomados no processo de formação, não levam em conta singularidades de alunos e respectivos familiares.

Muitos educadores esperam encontrar alunos carregados de valores e costumes cultivados, sobretudo, pelas famílias burguesas dos séculos XIX e XX. Mas, na realidade, encontram famílias marcadas pela diversidade do nosso tempo.

Que vão das famílias monoparentais, com número menor de integrantes, às grandes famílias que partilham pequenos espaços sob distintas formas de organização e condições de moradia.

Para Aquino (1996), o distanciamento entre a escola real e aquela cobiçada pela maioria dos educadores, adicionado a formas institucionais cristalizadas, prejudica toda a população escolar. Muitas vezes, movimentos de resistência ao modelo disciplinador, ultrapassado e incoerente com as demandas que chegam à escola aparecem em forma de problemas como: ausências freqüentes no quadro de professores, incidentes disciplinares etc.

Geralmente as rupturas realizadas pelos alunos frente ao modelo intensamente disciplinar, sobretudo nas escolas públicas, que se destinam às camadas populares, são interpretadas como indisciplina, violência, fruto de negligência familiar, perda de valores etc. Assim, idéias pré-concebidas e jargões que rotulam jovens alunos resistentes e inconformados com o modelo *formatador*, passam a compor o repertório discursivo de vários educadores. Em meio aos impasses e turbulências presentes na escola, todos os seus usuários sofrem.

Os problemas que atingem a escola não estão relacionados somente ao descompasso entre a “velha” escola e a nova configuração social. A escola enfrenta uma crise decorrente de problemas de toda ordem. Embora o recorte do presente trabalho esteja circunscrito a esse descompasso, vale dizer que, no Brasil, a chamada “expansão do ensino” implantada a partir da segunda metade da década de noventa se deu com a intensificação do trabalho dos educadores.

A lógica operada nesse processo sugere ações para fazer “mais com menos”. Conteúdos escolares são aligeirados, o mesmo ocorre com a formação dos educadores. Os esforços visam aumentar a eficácia do atendimento sem mexer na

estrutura já disponível. Com isso, os índices de repetência diminuem sem alterar a (má) qualidade do ensino, deixando mais vagas à disposição. Assim, a escola, sobretudo aquela que é destinada aos estudantes de camadas populares, apresenta sinais de sua ineficácia (Peregrino, 2008).

Diante de uma dura realidade, atravessada por dimensões econômico-sociais e políticas, muitos educadores “recuam” e “evitam” a escola e o aluno. A fonte do problema não estaria no educador, mas nos dispositivos que não encontram, como antes, um tempo e um espaço regulados e propícios à sua ação (Duschatzky & Corea, 2002).

Diante disso, os educadores experimentam uma sensação de impotência, que é acompanhada por uma espécie de saudosismo relacionado à escola de antigamente. Professores se remetem ao passado, querendo resgatar aqueles “bons alunos” de outrora.

Ao desgaste experimentado pelos professores e demais profissionais da educação, Duschatzky e Corea (2002) empregaram o termo resistência. Vale ressaltar que, na perspectiva por nós adotada, resistir é produzir novas alternativas diante de alguns modos de domínio da vida; portanto, resistência é aquilo que invoca a vida. Duschatzky e Corea (2002) empregaram o termo no sentido da impossibilidade e impotência. Para evitar embaraços, substituiremos o termo resistência, no sentido empregado por Duschatzky e Corea (2002), por *hesitação.* Com objetivo de frisar esta alteração anunciada, destacaremos o termo modificado.

> A **hesitação** é um obstáculo porque impede que uma subjetividade se altere para poder se pronunciar nas novas condições. [...] A **hesitação**, em definitivo, é uma **hesitação** a pensar, a pôr em suspenso categorias abstratas ou a declarar que foram eficazes em outras condições sócio-históricas (DUSCHATZKY & COREA, 2002, p. 88, nossa tradução).

No caso dos professores, *hesitar* é esperar por um aluno ideal, é não se abrir às alterações ligadas às instituições família, escola, aluno etc. Segundo Duschatzky e Corea (2002), a *hesitação* é muito prejudicial à educação: "[...] o inimigo da educação é a idéia de determinação, da impotência, da irreversibilidade" (DUSCHATZKY & COREA, 2002, p. 89).

Embora tenhamos elementos indicadores de crise no modelo escolar, nem tudo está perdido. As mesmas autoras mencionadas no parágrafo anterior utilizam o termo *Invenção*[14] para designar singularização, produção de subjetividade, resistência frente à despotencialização vivenciada diante da crise do modelo escolar. Nessa perspectiva, inventar/resistir é criar novos caminhos para enfrentar dificuldades no cotidiano escolar.

Duschatzky e Corea (2002) citaram algumas práticas inovadoras, portanto que remetem à singularização no trabalho escolar. Duas delas serão referidas a seguir: em uma das escolas pesquisadas, o corpo diretivo disponibilizou aos estudantes um depósito de armas, com o objetivo de resolver problemas decorrentes do elevado número de alunos que portavam armas durante os períodos de aula. Em outra escola, um berçário foi disponibilizado para acolher filhos de jovens alunas. Nos dois casos, houve negociação entre atores escolares. Agentes e clientela, direção da escola e alunos entraram em um acordo.

Esses dois exemplos mostram posturas de resistência diante de problemas recorrentes nas escolas de nossa época. Trata do emprego de estratégias normativas, criadoras de dispositivos regulamentadores de conduta. Tempo e espaço foram esquadrinhados para suprir importantes necessidades dos alunos e,

[14] Do original *Invención.*

nessa direção, da escola também. Estratégias como essas podem evitar episódios de violência escolar, evasão de alunos etc.

Uma experiência de recusa ao modelo disciplinar

Singer (1997) considera a proposta educativa de Durkheim como sintoma social dominante, uma vez que alguns de seus elementos básicos permanecem imutáveis nas escolas: criança vista como um ser inferior; centralização do professor; ênfase no controle de comportamentos.

Com a finalidade de romper com o modelo escolar hegemônico do fazer escolar, movimentos de recusa culminaram em distintas experiências realizadas ao redor do mundo. Destacamos aqui, a experiência de Summerhill[15], composta de práticas denominadas "progressistas" ou "libertárias". Sua proposta educativa visa à "liberdade, autonomia e emancipação" de indivíduos. Os alunos não são previamente agrupados, eles se organizam de acordo com seus próprios interesses; formação pedagógica não é requisito para exercer função de professor; a escola é regida através de assembléias; queixas disciplinares são submetidas a uma espécie de tribunal formado por membros da comunidade escolar (Singer, 1997).

Segundo Aquino (2007), uma "escola democrática" pode banalizar o âmbito relacional nas salas de aula, pois

> [...] o jogo de forças inerente ao campo pedagógico seria supostamente equalizado pela paridade formal dos lugares de professor e aluno, redundando na simetrização (ou até mesmo supressão) dos diferentes lugares institucionais escolares e, conseqüentemente, no embaralhamento das fronteiras simbólicas que dão materialidade aos fazeres escolares (AQUINO, 2007, p. 81).

[15] Para saber maiores detalhes, consulte SINGER, H. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo: Hucitec, 1997.

As experiências das chamadas “escolas democráticas” ou “escolas alternativas”, apesar da ousadia e força de resistência, mostraram muitos pontos frágeis. Singer (1997) apresentou relatos de ex-alunos que se recusaram a matricular seus filhos em Summerhill, embora tenham vivenciado momentos agradáveis no período de formação. Diante deste exemplo de experiência, perguntamos: Como resistir ao modelo escolar sem recusá-lo? O disciplinamento pode ser produtivo?

Sobre a indisciplina como movimento de recusa no espaço escolar

Conforme aprendemos com Foucault (1987), a escola foi instituída como um aparelho de normalização do indivíduo e foi decisiva na produção da subjetividade burguesa. Sua principal função consistiu na homogeneização e disciplinamento da diversidade social produzida em nossa sociedade. A escola continua em sua busca incessante pela extinção das diferenças, a figura do bom aluno é uma só: quieto, obediente, atento para a fala do professor.

A indisciplina compõe o processo de escolarização, ela se dá como resistência à normalização praticada pela escola e “[...] faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle [...], a rede de relações disciplinares faculta a indisciplina” (GUIRADO, 1996, p. 68). Para França (1996), indisciplina e disciplina são construídas ao mesmo tempo e a indisciplina pode ser entendida como afirmação da diferença, da heterogeneidade. Muitas vezes, é difícil entendermos ou aceitarmos a diversidade com que se apresentam nossos alunos.

Quando a diferença faz barulho, uma sensação de desordem pode se instalar. Prontamente, recorre-se a estratégias de normalização atitudinal. Correr pelos

corredores, ouvir música durante a explicação de algum professor ou até mesmo clamar por suspensão para ficar em casa, são atos que não correspondem unicamente a um suposto desinteresse do aluno. Se realmente há desinteresse, ele se dá sob influência de fatores de diversas ordens.

Obviamente, um mínimo de ordem é necessário ao trabalho do professor. Mas discutir práticas escolares sem perder de vista a realidade cotidiana dos alunos é fundamental para encararmos as turbulências no cotidiano escolar.

O ato indisciplinado pode demonstrar sua potência produtiva, se for entendido como indicador de algo que não funciona bem na instituição. Nessa perspectiva, a indisciplina possibilita um repensar sobre algumas práticas realizadas na escola, sejam didático-metodológicas, administrativas ou disciplinares. Atos de indisciplina e desinteresse na escola dão margem à reflexão e ação sobre o aluno concreto e sobre as condições de ensino e as estratégias utilizadas (Guimarães, 1996).

Na maioria das vezes, a indisciplina é pensada por diversos profissionais da educação sob uma visão “clínica”: o “aluno-problema”, provindo de uma suposta “família desestruturada”, é posto no centro das explicações psicologizantes. Assim, o campo de análise fica restrito ao indivíduo. Muitas práticas, realizadas sobretudo por profissionais da área *psi*, reforçam este movimento de privatização de problemas coletivos à esfera individual.

França (1996) busca recursos para pensar sobre este processo de “privatização” no indivíduo de problemas que, na realidade, são constituídos e atravessados por diversos fatores. Segundo a autora, houve na sociedade contemporânea um encurtamento da organização pública, a vida das pessoas ficou circunscrita ao âmbito doméstico. A multiplicidade do mundo não é comportada pela

ordem familiar e, deste modo, o medo diante do múltiplo, do diferente, provoca o aprisionamento de sujeitos a uma “existência individual”.

As práticas escolares são levadas em consideração, quando pensamos sobre indisciplina na escola? Por que esperar por um aluno sempre quieto, obediente, passivo e submisso? Temos que agir sempre do mesmo modo, em todas as circunstâncias?

Sobre a dimensão constitutiva do disciplinamento

No início do primeiro capítulo falamos sobre a dimensão moralizadora da escola, amparada por tecnologias disciplinares. Frisamos o lado (des)potencializador do disciplinamento e enfatizamos seus efeitos coercitivos. Agora, discorreremos sobre a dimensão constitutiva da disciplina. Por meio da disciplina, o aluno pode executar exercícios, planejar tarefas e criar diversas produções.

Ao aproximar questões disciplinares da noção de método, Carvalho (1996) contribui com uma caríssima reflexão em torno da problemática do disciplinamento. Partindo de definições do termo “disciplina” retiradas do dicionário Caudas Aulete[16], ele menciona uma definição ligada às formas de disciplina militar e eclesiástica. Tal acepção associa o termo disciplina a um conjunto de prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem, indica modos de agir para a execução de atividades diárias, por meio de submissão austera e relações pautadas por um verticalismo enrijecido.

[16] O Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, mais conhecido no Brasil por *Dicionário Caldas Aulete* é um dos mais reconhecidos dicionários de língua portuguesa.

Ao criticar o disciplinamento no sentido da manutenção da “boa ordem”, Carvalho (1996) propõe o entendimento da noção de disciplina como via de acesso à criação e produção de conhecimento.

> As regras e disciplinas não são só reguladoras (no sentido de permitir, proibir, facultar), mas também **constitutivas**, no sentido de que a sua existência é que possibilita a criação. [...] Ao dar regras e transmitir uma disciplina, o professor não impede o aluno de criar; ao contrário, possibilita a criação (CARVALHO, 1996, p. 136-137, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o disciplinamento não se reduz à “[...] obrigatoriedade e à universalidade de certos comportamentos estabelecidos como incondicionalmente necessários dentro do ambiente escolar” (RATTO, 2007, p. 228).

Um modelo de aluno idealizado por muitos professores pode ser descrito da seguinte forma: quieto, obediente, atento às ordens do mestre, com disposição ao aprendizado. Imaginemos um aluno com essas características incumbido de realizar uma atividade que demande tomada de iniciativa, articulação com outras pessoas, discussões de temas variados, resolução de problemas etc. Agora, imaginemos o mesmo aluno encarregado de resolver um complexo exercício de matemática. Em qual situação nosso *bom aluno* pode despontar?

O aprendizado das variadas disciplinas presentes em um currículo escolar se dá por métodos distintos. Não há apenas uma forma de abordar um objeto do conhecimento. Por exemplo, conversas entre pares são fundamentais em exercícios que envolvam resolução de problemas, entretanto o silêncio pode ser imprescindível em uma aula expositiva.

Portanto, ser disciplinado não é adotar comportamentos padronizados, desvinculados das tarefas ligadas ao aprendizado de uma determinada disciplina, pois a disciplina é "[...] 'um fazer algo', um tipo de ação, um 'saber-fazer' profundamente vinculado às especificidades presentes no tipo de atividade e de objetivos a serem realizados" (RATTO, 2007, p. 227).

A diversidade presente nas formas de pensar, agir e sentir dos sujeitos torna difícil a existência de um aluno pronto a executar qualquer exercício e qualquer disciplina com a mesma inclinação e disposição. Sendo assim,

> [...] **ter disciplina** para realizar algo não significa ser **disciplinado** para tudo. [...] Nesse sentido, disciplina escolar não se identifica com uma **boa ordem**, mas com **práticas** que exigem diversas **disposições** e diferentes tipos de exigência (CARVALHO, 1996, p. 137, grifos do autor).

Assim, em alguns momentos, o sucesso das práticas escolares está atrelado aos atos de ousadia, de resistência. O conhecimento também depende de atitudes que denotem desorganização, desobediência, estranhamento frente o objeto de conhecimento. Nas palavras de Aquino(1996):

> [...] anteriormente, disciplina evocava silenciamento, obediência, resignação. Agora, pode significar movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos. [...] Disciplina torna-se, então, vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer (AQUINO, 1996, p. 53).

Deste modo, disciplina e disciplinamento se apresentam como via de acesso à criação, invenção e, desta forma, à produção de subjetividade. A noção de disciplina

deixa de indicar impossibilidade e mostra caminhos para pensarmos em uma *ética disciplinar* (Ratto, 2004).

Na tese intitulada **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação**, Ratto (2004) analisou questões disciplinares a partir de narrativas presentes em livros de ocorrências utilizados em uma escola pública de Curitiba.

Para Ratto (2004), embora ocorram muitos equívocos na utilização dos livros de ocorrência e nos processos de disciplinamento aos quais estão vinculados, o importante é problematizar modos de funcionamento das normas, pois somente assim é possível pensar em novas formas de disciplinar, reinventar normas, resistir aos modos de subjetivação que assujeitam subjetividades.

A partir do referencial foucaultiano, Ratto pensa a disciplina em termos de uma ética que

> [...] não recai nos códigos morais, nas obrigatoriedades invariáveis que constituem o sujeito moral, mas na singularidade que o constitui como sujeito moral a partir das escolhas e relações ativas que estabelece consigo mesmo (RATTO, 2007, p. 246).

Para discorrer um pouco sobre o conceito de ética em Foucault, torna-se imprescindível ponderar sobre a noção de moral. A moral pode ser definida como um conjunto de valores e de regras de ação introduzido por meio de distintos aparelhos prescritivos. Nessa perspectiva, a escola, além de outras instituições, funciona como dispositivo “moralizador”, uma vez que fornece um leque de prescrições, de regras de comportamentos que aparecem de modo explícito ou implícito.

A moral produz uma “moralidade” dos comportamentos que corresponde à maneira pela qual os indivíduos se submetem a um princípio de conduta, aceitam as normas ou resistem às mesmas. Diz respeito às condutas que os indivíduos realmente adotam diante das prescrições, trata-se do “comportamento real dos indivíduos” (FOUCAULT, 1998, p. 26). “A maneira pela qual é necessário conduzir-se – isto é, se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código” (FOUCAULT, 1998, p. 27).

Nessa perspectiva, ética é entendida como a maneira pela qual o indivíduo se transforma e nesse processo se constitui como o próprio sujeito moral do código. Portanto, a ética pode ser definida enquanto *prática de liberdade* (Foucault,1984), o que nos remete à noção de autonomia. Nas palavras de Foucault (1998), a ética

> [...] não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 1998, p. 28).

Isto quer dizer que as práticas de liberdade se dão em meio a relações de poder, a liberdade não é o outro do poder, mas lhe é inerente. Foucault (1984) considera três níveis ao analisar relações de poder: “relações estratégicas, técnicas de governo e os estados de dominação” (FOUCAULT, 1984, p. 285).

O pensador distingue *relações de poder* como jogos estratégicos entre liberdades e os *estados de dominação*. Quando uns tentam determinar a conduta de outros, “jogos estratégicos” entre liberdades são empregados. Entre os “jogos de

poder” e os “estados de dominação”, estariam as “tecnologias governamentais” (Foucault, 1984).

Podemos pensar também a relação professor-aluno inserida neste campo de forças, articulando a *autoridade docente* como possibilidade de viabilizar práticas de autonomia na escola. A *autoridade docente* pode ser entendida como uma tecnologia governamental em que professores se utilizam de autoridade a partir de uma postura ética, para favorecer a *autonomia discente* na escola (Aquino, 1999). A *autonomia discente* se faz possível onde

> [...] as forças se encontram em confronto permanente e insolúvel, operando em um campo de possibilidades abertas, sobre sujeitos que são em alguma medida, ativos e podem, a qualquer momento, fazer valer tanto seu apoio, quanto sua vontade e sua resistência ao poder (RATTO, 2007, p. 235).

Relações de poder e práticas de liberdade: autoridade docente e autonomia discente

Conforme exposto no primeiro capítulo, Durkheim propôs uma educação centrada na moralização dos indivíduos a fim de “humanizar o homem”. Sua preocupação girou em torno da integração social e conseqüente manutenção da ordem.

No modelo escolar, a autoridade surge com a função de cobrar dos indivíduos o respeito diante de prescrições e regras do convívio social. O que já é de grande valia. “A autoridade, de acordo com Durkheim, é um caráter real ou irreal de que uma entidade se encontra investida, e basta que os sujeitos a considerem dotada de poderes superiores àqueles que a si próprio atribuem” (SETTON, 1999, p. 77).

Ao indivíduo moralizado, caberia seguir as regras sem questioná-la, aceitando passivamente as imposições da ordem social.

Segundo Setton (1999), a autoridade nos moldes tradicionais, mencionados através das contribuições de Durkheim, perdeu o sentido. Agora, uma autoridade é obedecida "[...] pelo conhecimento de suas razoabilidades [...]. O conhecimento, a competência, a autoridade estão sempre sujeitos a revisões" (SETTON, 1999, p. 82).

Para Aquino (1999), a autoridade precisa de sustentação contínua. A negociação do contrato entre professores e alunos deve ser feita freqüentemente. O reconhecimento da autoridade do professor se faz na ação cotidiana.

A relação professor-aluno não é simétrica. Afinal de contas, o professor é aquele que possui mais tempo de iniciação em determinado campo de atuação. Ele não é o detentor do saber, mas é quem possui mais ferramentas para abordar determinados assuntos. Uma relação institucionalizada como a relação professor-aluno depende do estabelecimento de condições que delimitem os diferentes lugares ocupados pelas partes, desse modo, torna-se imperativo recorrer a negociações entre as partes. É "[...] aí que entra em cena a noção de *autoridade* como reguladora das relações entre sujeitos enredados em determinada configuração institucional" (AQUINO, 1999, p. 134). Neste caso, a autoridade é articulada pelas relações de poder que envolvem professores e alunos. O poder da autoridade docente aparece em sua dimensão constitutiva.

> Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas- nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc (FOUCAULT, 1984, p. 284 – 285).

Portanto, a diferenciação de lugares e atribuições entre alunos e professores não é necessariamente prejudicial e só é possível por meio das regras que indicam o que fazer e como fazer. O professor é quem tem autoridade para indicar o caminho. Todavia, sem um aluno atento aos ensinamentos, a ação do professor perde o sentido, porque "[...] um é o **agente**, o outro é a **clientela**, e sem qualquer uma dessas partes presentes não há ação institucional propriamente" (AQUINO, 1999, p. 135, grifos do autor).

Mas essa relação de poder entre professor e aluno não está posta de forma abstrata. A simples presença de um professor encarregado de promover o ensino não garante a atenção e o consentimento dos alunos. Entretanto, o professor poderá cumprir com suas atribuições se tiver sua autoridade reconhecida e consentida pelos alunos. Isso é possível por meio da confiança e credulidade dos alunos, depositadas no professor.

> É por essa razão que se pode afirmar que a autoridade é um fenômeno de cunho institucional, estreitamente vinculada à idéia de delegação e crédito ao outro – o que se verifica quando nos damos por satisfeitos com o tratamento a nós dispensado, ou, ao contrário, quando nele detectamos certa incoerência e/ou inoperância. [...] Logo, a autoridade pode ser compreendida como uma espécie de "amálgama" institucional, o qual se reatuliza a cada instante, dependendo de como a relação entre os parceiros se desenrola (AQUINO, 1999, p. 136).

A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da relação professor-aluno e, por conseguinte, das práticas escolares, não depende apenas do modo pelo qual a autoridade docente é empregada. Há uma diversidade de fatores, intrínsecos e extrínsecos à escola, que favorecem e/ou desfavorecem a relação professor-aluno.

Caso o professor demonstre insegurança ao transmitir seu saber, alguns alunos podem ocupar seu lugar. Tal fato interfere diretamente na autoridade que o professor exerce sobre os alunos. Muitas vezes professores inseguros, por várias

razões, adotam posturas autoritárias para evitar riscos de perder o respeito dos alunos.

Quantos de nós não ouvimos coisas do tipo: “aquele professor sabe muito sobre matemática, mas não sabe ensinar”. Falamos anteriormente sobre o disciplinamento como via de acesso ao conhecimento. Assim sendo, o ato de disciplinar foi ligado à autoridade do professor e às formas de conduzir alunos ao conhecimento.

Embora o professor se apresente e seja posto em um lugar superior ao do aluno, no que diz respeito à iniciação nos campos do saber, o conhecimento discente deve ser considerado. Os alunos carregam saberes adquiridos longe da escola, fora dos domínios do professor. Cada aluno tem sua trajetória de vida e, com ela, inúmeros saberes.

Nesse jogo, deve haver negociação entre professores e alunos. A negociação está relacionada às estratégias de ensino, de avaliação e aos objetivos e conteúdos trabalhados em sala de aula. O professor deve estar aberto ao diálogo para intervir junto aos alunos no jogo da produção do saber.

Com a finalidade de aprender, de produzir conhecimento, o aluno não pode estar totalmente submisso ao professor. O mestre deve mostrar caminhos ao aluno. Portanto, quando falamos sobre “transmissão de saber”, aludimos às formas de transmitir conhecimento, mas o aluno não é um ser ignorante, totalmente leigo. Nessa perspectiva, o professor é o comunicador, é ele quem deve mostrar aos alunos as “formas de conhecer”, os métodos para alcançar conhecimento.

Cada pessoa tem seu ritmo, tempo, modos diversos de lidar com o saber. A produção de conhecimento não se dá em uma relação de total dependência entre as partes. Ao ser iniciado, o aluno deve trilhar caminhos singulares. Nessa direção, a

relação professor-aluno é marcada por movimentos de acolhimento e repulsa. O aluno deve caminhar a partir da iniciação realizada pelo professor.

> É certo que, uma vez no lugar docente, se está sempre a um passo de incorrer no mais célebre e, ao mesmo tempo, mais perigoso dos ideais pedagógicos: o de que o aluno deveria compartilhar dos interesses e projetos do professor na mesma medida em que este, tornando-se uma espécie de discípulo, de descendente direto ou seguidor das idéias e ideais do “mestre” (AQUINO, 1999, p. 144).

Tais expectativas podem frustrar professores diante da constatação de não haver, por parte dos alunos, vontade de trilhar os caminhos do “mestre”. Ao oferecer um saber que, muitas vezes, não condiz com as demandas dos alunos, muitos professores se sentem impotentes.

Além disso, com a falta de clareza de propósitos em torno da relação professor-aluno, quando não há negociação entre os pares (professores e alunos), a tendência é a busca por medidas imediatas. Assim,

> [...] corre-se o risco de se ver instalar (quer de modo sutil, quer de modo explícito) um estado de coerção, despotismo ou tirania: manifestações múltiplas da opressão e, paradoxalmente, avizinhados do fenômeno da autoridade (AQUINO, 1999, p. 147).

Nestas circunstâncias, atos de indisciplina, desrespeito, agressão e violência ganham lugar de destaque no espaço escolar. A depender do modo como a relação professor-aluno está estabelecida, das maneiras pela qual a autoridade docente é empregada, alunos podem encontrar possibilidades para resistir e agir com autonomia. Muitas vezes, tal busca por autonomia é interpretada como indisciplina,

quando na verdade trata-se de matéria do trabalho ético, de resistência e busca por liberdade (França, 1996).

Capítulo 3

DA PESQUISA: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Sobre o referencial teórico-metodológico

Nossa investigação parte de pressupostos da Pesquisa-Intervenção, que traz como referencial teórico-metodológico a Análise Institucional (Rocha, 2006). A Pesquisa-Intervenção se caracteriza como uma "[...] investigação participativa e busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social" (AGUIAR & ROCHA, 2007, p. 650). Contudo, não caracterizamos esse trabalho plenamente como Pesquisa-Intervenção, por razões que serão explicitadas adiante.

Nessa perspectiva, o problema de pesquisa é produzido no processo de investigação. Na trilha dos aportes da Análise Institucional, acreditamos na possibilidade de "transformar para conhecer", procuramos articular pensamento e prática interventiva. Assim, o pesquisador deve analisar sua implicação[17] no campo de pesquisa. Deve se perguntar pelos motivos da investigação e analisar suas relações com a pesquisa, a instituição de pesquisa, as demandas produzidas, os discursos e as práticas do contexto pesquisado.

É preciso investigar o processo de investigação, saber quais são os efeitos oriundos da prática de pesquisa. O que a presença do pesquisador provoca no contexto de pesquisa? Por que pesquisar? Podemos avançar nas questões: Pesquisar para quem?

No processo de ação do pesquisador caracterizado pela pesquisa e intervenção, renuncia-se a pretensão de alcançar objetivos preestabelecidos. O olhar do pesquisador volta-se aos analisadores, aos indicadores de conflito na

[17] Lourau (1993) refere-se à análise de implicação como análise das condições de pesquisa.

instituição. Entretanto, o pesquisador/psicólogo não está incumbido de solucionar conflitos, uma vez que a “conflitividade” é uma condição institucional e a escola é um agitado espaço para a expressão de problemáticas (Percia, 2002).

Torna-se necessário pensar o destino das análises. Nas palavras de Rocha e Aguiar (2003), é necessário pensar a pesquisa

> [...] como prática desnaturalizadora, o que inclui a própria instituição da análise e da pesquisa, as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas (ROCHA & AGUIAR, 2003, p. 71).

Assim, a pesquisa é intervenção na medida em que cria "dispositivos de análise coletiva” (LOURAU, 1993, p. 30).

No presente trabalho, buscamos problematizar dispositivos e práticas escolares, pensar acerca dos impasses e turbulências emergentes num espaço escolar. Tomamos o termo problematização[18] do referencial de análise proposto por Michel Foucault.

Ao realizar problematizações, Foucault (1984) procurou ver “[...] como os processos puderam influenciar uns aos outros na constituição de um domínio científico, de uma estrutura política, de uma prática moral” (FOUCAULT, 1984, p. 230). Sua rede de análise se constituiu no binômio saber-poder, Foucault procurou “[...] identificar os vínculos, as conexões entre os mecanismos de coerção e os elementos de conhecimento, os jogos de reciprocidade e de apoio que se desenvolvem entre eles” (FONSECA, 2008, p. 248).

[18] Segundo Revel (2005), Michel Foucault utilizou o termo problematização nos últimos dois anos de sua vida para definir sua pesquisa. Foucault (1984) disse ter direcionado suas análises às relações entre ciência, política e ética.

Problematizar é efetuar a elaboração de um dado em questão, uma vez que "[...] a transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização" (FOUCAULT, 1984, p. 233).

Portanto, problematizar não é reapresentar um objeto do conhecimento, não é descobrir a solução para um problema que se apresenta, pois,

> [...] várias respostas podem ser dadas para um mesmo conjunto de dificuldades. Na maior parte do tempo, diversas respostas são efetivamente propostas. Ora, o que é preciso compreender é aquilo que as torna simultaneamente possíveis; é o ponto no qual se origina sua simultaneidade; é o solo que pode nutrir umas e outras, em sua diversidade, e, talvez, a despeito de suas contradições (FOUCAULT, 1984, p.232).

No intuito de problematizar impasses e turbulências no cotidiano escolar, devemos nos voltar aos seus dispositivos e práticas, aos elementos que arranjam a instituição escolar. Da mesma forma, levamos em conta os modos de agir e se relacionar dos atores enredados na trama institucional.

Nossas ações são pautadas pelo paradigma *ético-estético-político*. Isto quer dizer que nos posicionamos eticamente através de avaliações constantes durante todo o processo de pesquisa, para afirmar escolhas e caminhos que potencializem a vida. A estética tem por princípio a dimensão da criação e invenção. Não partimos de conhecimentos universais instituídos, pensamos na diversidade e complexidade, no movimento do objeto pesquisado. Por fim, posicionamo-nos politicamente, colocando em análise os efeitos produzidos nas práticas investigativas e interventivas. Como pesquisadores, assumimos riscos ligados a tensões e posições assumidas durante a pesquisa.

Do local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Estadual de São Paulo, situada no distrito de Vila Andrade, na favela de Paraisópolis. O estabelecimento atende aproximadamente mil e duzentos alunos, distribuídos nos níveis de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. As aulas são ministradas em três turnos: matutino, vespertino e noturno. O estabelecimento conta com apoio de uma ONG (organização não governamental), que direciona ações para a educação de crianças e jovens de classe popular. A ONG parceira investe recursos financeiros na manutenção, conservação do prédio e no desenvolvimento pedagógico de professores.

Apresentação da proposta de pesquisa no estabelecimento escolar

Do contato com diretora da escola e outros atores escolares

Em março de 2008, fomos ao estabelecimento escolar para propor a realização da pesquisa. Num primeiro momento, conversamos com a diretora da escola. Dissemos, naquela ocasião, que o objetivo da pesquisa girava em torno de impasses e turbulências presentes no cotidiano escolar. Investigaríamos momentos de invenção e participação autônoma no contexto escolar. Para tanto, pedimos autorização para observar o cotidiano escolar e ouvir professores, alunos, agentes escolares, agentes operacionais e direção da escola.

Perguntamos sobre a possibilidade de participar de reuniões com o corpo docente para discutir alguns temas referentes ao cotidiano escolar. Explicamos as condições éticas ao sigilo, anonimato e participação voluntária (vide anexo 4). A diretora concedeu autorização à realização da pesquisa e se colocou à disposição:

> As portas estão abertas, pode utilizar a escola como celeiro de pesquisa; mesmo que o resultado não seja positivo, acho importante que utilize a escola como referência para pesquisa (diretora).

Em seguida, conversamos informalmente com alguns professores e com o vice-diretor sobre nosso objetivo em realizar uma pesquisa naquele estabelecimento. Após ouvir-nos discorrer sobre o projeto de pesquisa, uma professora perguntou se éramos idealistas. Demonstramos incompreensão frente àquela pergunta. Em seguida, ouvimos a seguinte afirmação: “Você é idealista, quem é idealista não deixa de ser nunca! Você é idealista”.

Minutos depois, na presença de aluna que aguardava o momento para receber uma punição, um membro do corpo diretivo nos falou: “Você vai perder noites de sono, estudar tanto para ajudar esse povo, será que eles merecem?” Após ouvir esta fala, sentimo-nos incomodados, mostramos a ele nossas inquietações e preocupações pertinentes ao campo da educação, formação de alunos, práticas de ensino etc.

Nossa entrada na escola se deu em meio a um clima de agitação. As conversas eram sempre interrompidas por outras pessoas em busca de ajuda para a resolução de algum problema. De modo geral, nosso contato inicial com os participantes da pesquisa ocorreu no rumoroso ambiente escolar.

Do contato com a coordenadora pedagógica

Entramos em contato com uma coordenadora pedagógica responsável pelo período noturno. Apresentamo-nos como ex-professor da escola e atual pesquisador em processo de formação. Discorremos sobre os objetivos da pesquisa e

pergunteamos pela possibilidade de participar de um HTPC[19], para efetuar a apresentação da pesquisa à equipe docente. Também dissemos que gostaríamos de participar de outras reuniões de HTPC, a fim de promover espaços de discussões em torno de elementos do cotidiano escolar detectados no processo de pesquisa. Finalmente, combinamos um dia para apresentação da pesquisa à equipe docente.

Da apresentação da proposta de pesquisa aos professores em HTPC

Após nos reapresentarmos à coordenadora pedagógica, expliquei, pela segunda vez, quais seriam os objetivos do projeto de pesquisa[20]. Dissemos que estávamos ali para apresentar os objetivos da pesquisa ao grupo de professores, conforme havíamos combinado na semana anterior. Mas fomos avisados sobre excesso de pendências entre professores e, portanto, sobre a impossibilidade de efetuar a apresentação do projeto naquela reunião de HTPC. Mesmo assim, insistimos e conseguimos combinar uma breve apresentação aos professores. Vinte minutos depois, recebemos autorização para falar com a equipe.

No início da apresentação, muitos professores conversavam. Aguardamos por alguns segundos, depois dissemos que gostaríamos de utilizar dez minutos da reunião para apresentar um projeto a todos os presentes. Em tom irônico, uma professora comentou: *"Um minuto já foi"*. Após o comentário, os professores fizeram

---

[19] Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): espaço reservado para troca de experiências entre professores e pedagogos. O significado da HTPC é dado pela Portaria CENP nº 1/96 - L.C. nº 836/97. Segundo esta portaria, os objetivos da HTPC são: I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola; II. articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; III. identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; IV. possibilitar a reflexão sobre a prática docente; V. favorecer o intercâmbio de experiências; VI. promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

[20] A reapresentação do pesquisador e da proposta de pesquisa se deu a pedido da coordenadora pedagógica.

silêncio. Ao iniciar a apresentação, entregamos um pequeno roteiro a cada dupla de professores e, em seguida, apresentamos a proposta de pesquisa.

Alguns professores se retiraram da sala, esclarecemos dúvidas referentes ao problema e método de pesquisa aos que ali permaneceram. Dissemos que acompanharíamos situações no/do cotidiano escolar, para compartilhar impressões e análises com eles.

No início de nossa fala havia cerca de vinte professores no local. No transcorrer da apresentação, houve um esvaziamento. Ao final, constatamos a presença de oito professores, dos quais apenas cinco interagiam conosco por meio de olhares atentos e perguntas sobre a pesquisa. Conseguimos autorização verbal de quatro professores para acompanhar algumas aulas por eles ministradas.

Nossa entrada na escola parece ter sofrido o impacto do ritmo acelerado dos processos de trabalho na escola, onde tudo acontece tão rapidamente que não sobra tempo para trocas mais fecundas. Além disso, as estratégias utilizadas na apresentação da pesquisa não permitiram uma ruptura diante da ligeira cadência escolar. Temos a impressão de que esta proposta de pesquisa, da maneira como foi apresentada, foi posta no mesmo lugar das já demasiadas “tarefas” escolares.

Provavelmente, se utilizássemos uma estratégia menos diretiva, na qual os professores pudessem participar mais ativamente, a receptividade do trabalho seria outra. Os professores já sofrem com excesso de atividades que, muitas vezes, não lhes proporcionam retorno satisfatório.

Sobre a contratação

Na apresentação da proposta de pesquisa à direção, coordenação pedagógica e equipe docente, garantimos sigilo absoluto aos participantes da pesquisa. Discorremos acerca da importância em acompanhar vários momentos do cotidiano escolar, dentro e fora das salas de aula. Combinamos efetuar a escolha de três ou quatro situações reveladoras, sucedidas durante o processo, sendo estas positivas ou não, para utilizá-las em reuniões com grupo de professores em HTPC. Por fim, levantamos a previsão para a realização de um último encontro, para discutir análises e considerações sobre a pesquisa com diversos atores da escola.

Os encontros não foram realizados devido a mudanças nos planos da pesquisa. Neles, abordaríamos assuntos levantados durante as rodas de conversa e entrevistas, tais como: excesso de tarefas na prática docente, tensões na relação entre a escola e a ONG parceira, dentre outros assuntos recorrentes no cotidiano escolar. No entanto, ao receber a proposta para os encontros com professores, em meados de agosto de 2008, a diretora não autorizou a realização dos encontros com o grupo docente.

Sabemos das perdas provenientes desta intervenção, pois perdemos a oportunidade de abrir coletivamente aquilo que Lourau (1993) chamou de "caixa-preta", para falar sobre assuntos e temas que não foram abordados nas rodas de conversas e contatos informais com os participantes da pesquisa. A finalidade dos encontros era restituir o saber produzido durante a etapa de observação participante nos encontros com professores[21]. Também perdemos a possibilidade de promover, entre os professores, discussões sobre temas pertinentes ao cotidiano escolar. Uma

[21] Para Lourau (1993), restituir é falar de coisas que, muitas vezes, são deixadas à margem. É enunciar fatos. Vale ressalvar que o conceito de restituição ultrapassa a idéia de *feed back,* de devolutiva. Restituição não é prática exclusiva do pesquisador. Os participantes podem, através dos efeitos suscitados no transcorrer da pesquisa, portanto, no processo de intervenção, produzir outras restituições, processo que Lourau chamou de "socialização da pesquisa" (LOURAU, 1993, p. 56).

vez que os mesmos se queixam da falta de oportunidades para discutir e fazer circular a fala durante as reuniões de HTPC. Nosso objetivo era viabilizar novos processos de análise, disparar novas questões ao corpo docente.

Apesar do impedimento da nossa participação nas reuniões, compartilhamos nossas leituras acerca do cotidiano escolar durante as visitas de observação participante, nas rodas de conversa, no trabalho com grupo de jovens alunos, em conversas nos corredores, enfim, no transcorrer da pesquisa. Partilhamos impressões, incômodos, inquietações, por fim, restituímos. Este ato de restituir não deve ser entendido como "caridade", favor etc. Nas palavras de Lourau (1993), restituir "[...] é uma atividade intrínseca à pesquisa" (LOURAU, 1993, p. 56).

Entendemos que o processo de investigação é co-produzido entre diversos atores envolvidos na pesquisa. Reconhecemos que, sem a participação ativa de alunos, professores, coordenadores pedagógicos, direção de escola e agentes escolares, não haveria pesquisa. Portanto, um pesquisador ciente de seu ato político e de sua *implicação* no campo de análise compartilha dados da pesquisa e levanta questões pertinentes ao processo de investigação.

Lourau (2004) não emprega a palavra implicação como sinônimo de "compromisso, participação, investimento e motivação" (LOURAU, 2004, p. 246). O termo é utilizado para designar uma postura adotada por intelectual e/ou pesquisador diante da sociedade, diante do objeto de investigação. O pesquisador implicado é

> [...] definido como aquele que analisa as implicações de suas pertenças e referências institucionais, analisando também o lugar que ocupa na divisão social do trabalho, da qual é um legitimador. Portanto, analisa-se o lugar que se ocupa nas relações sociais em geral e não apenas no âmbito da intervenção que está sendo realizada; os diferentes lugares que se ocupa no cotidiano e em outros locais da vida profissional (COIMBRA, 1995, p.66).

Das estratégias utilizadas na realização da pesquisa

O uso das estratégias que serão explicitadas adiante se justifica pelo nosso interesse em problematizar impasses e turbulências na escola. As estratégias utilizadas na aproximação do cotidiano escolar foram *observação participante,* seguida de *entrevistas* com professores, *oficinas* com alunos e *elaboração de diários de campo.* Nas palavras de Vicentin: "[...] em montagens sociais de tamanha exclusão, construir diversos planos de visibilidade é quase uma necessidade vital" (VICENTIN, 2005, p.47). A autora sugere uma imersão no contexto pesquisado, a fim de ampliar as possibilidades de mapeamento e visibilidade sobre o mesmo.

Na observação participante recorremos aos seguintes procedimentos: *rodas de conversa com professores; rodas de conversa com alunos; rodas de conversa com agentes escolares; rodas de conversa com agentes operacionais* (funcionários da limpeza e da cozinha)*;* e *acompanhamento de aulas.*

Nos anexos 2 e 3 podem ser encontradas as atividades realizadas durante a etapa de visitas para observação participante. No anexo 2, há uma descrição de todas as atividades realizadas durante a etapa de observação participante; no anexo 3, divulgaremos as atividades realizadas com um grupo de jovens alunos.

a) Observação participante nos/dos espaços coletivos:

Realizamos um total de treze visitas de observação participante para acompanhar ocorrências no/do cotidiano escolar. Foram momentos de imersão no espaço escolar, de convívio com jovens alunos, professores, direção da escola, agentes escolares e funcionários responsáveis por serviços operacionais. As visitas ocorreram no período noturno.

b) Rodas de conversa com professores:

Conversamos com muitos professores durante nossa circulação pelo espaço escolar. Tivemos oportunidade de efetuar conversas individuais, contudo, em muitas oportunidades, conversamos com dois ou mais professores juntos. Conversamos na sala de professores, nos corredores da escola, entre uma aula e outra, e em um local conhecido como “nosso cantinho”. Nas rodas de conversas informais acerca da educação, professores falaram sobre dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Abordamos temas como: “alunos-problema”, “excesso de tarefas destinadas ao professor”, “falta de interesse dos alunos”, “relação comunidade-escola”, “relação entre a escola pública e instituição parceira”. Incluímos neste item nossas conversas com coordenadoras pedagógicas, direção e vice-direção da escola.

c) Rodas de conversa com alunos:

Conversamos com alunos em diversas situações: nos intervalos e horários de entrada e saída. As conversas ocorreram em locais variados: no pátio, na quadra de esportes, nos corredores de acesso às salas de aula e no corredor de acesso à sala da vice-direção, onde alunos aguardam para receber dispensa da escola, advertência, suspensão ou exclusão do quadro discente por motivos de indisciplina. Abordamos diversos assuntos, falamos sobre família, projeto de vida, escola, dificuldades enfrentadas no cotidiano etc.

d) Rodas de conversa com agentes escolares:

Conversamos com apenas um funcionário de secretaria, que se mostrou mais acessível em relação aos outros. Também conversamos com o inspetor de alunos responsável por cuidar da portaria e por manter a ordem entre alunos durante o período noturno. Ambos os participantes mencionados são moradores da

comunidade, o que possibilitou colher mais informações acerca do cotidiano na comunidade, uma vez que os alunos pouco falaram durante o processo de pesquisa.

e) Rodas de conversa com agentes operacionais (funcionários da limpeza e da cozinha):

Conversamos informalmente com funcionários da limpeza e da cozinha. As conversas ocorreram em momentos de pouca circulação de alunos nas dependências da escola. Geralmente, antes do intervalo. As demandas giraram em torno das insatisfações relacionadas com suas ocupações na escola. O principal incômodo vivenciado por tais funcionários da limpeza e cozinha está ligado a questões contratuais, uma vez que a maioria tem contratos terceirizados.

f) Acompanhamento de aulas:

Acompanhamos algumas aulas com a finalidade de observar a interação professor-aluno, as práticas de sala de aula, situações e ocorrências, para compor o material de análise.

g) Entrevistas individuais:

Fizemos entrevistas individuais semi-abertas com duas professoras. A escolha das entrevistadas foi feita a partir de observações realizadas na etapa de observação participante. O critério para a escolha girou em torno do tipo de prática escolar empregada por essas professoras. A primeira entrevistada relatou e demonstrou o uso de práticas *alterativas*[22], voltadas à *autonomia discente*. A segunda, por sua vez, demonstrou o emprego de práticas voltadas ao *assujeitamento* e contenção de alunos. As entrevistas foram registradas em um aparelho gravador de áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas de acordo

[22] Utilizaremos a terminação *alterativas,* precedida de *práticas,* para designar um modo de educar através de processos inventivos e criativos com potencial de transformação do instituído.

com os eixos temáticos do *quadro 2*[23]. Utilizamos trechos das entrevistas na construção do capítulo de análise.

As duas entrevistas foram realizadas na mesma data. Ambas foram realizadas ao ar livre. Na realização da entrevista *número um*, uma professora de Língua Portuguesa falou sobre sua experiência como ex-aluna e atual professora de escola pública. A entrevistada também contou sua experiência como moradora da comunidade. A entrevista *número dois* foi realizada com uma jovem professora que leciona História. A entrevistada falou sobre dificuldades que enfrenta em sua relação com alunos e direção da escola, questionou o modo de organização do trabalho na escola e criticou o atual sistema de ensino.

h) Oficinas com grupo de jovens alunos:

Formamos um grupo de aproximadamente dez jovens alunos com objetivo geral de obter registros fotográficos da favela Paraisópolis e da escola[24]. Após receber autorização da direção da escola, passamos em todas as salas de aula para apresentar a proposta das oficinas e convocar os jovens. Não utilizamos nenhum critério específico para a formação do grupo. Os interessados informaram nome e *e-mail* para marcarmos o primeiro encontro. Além da estratégia das fotografias, promovemos debates sobre: cotidiano, juventude, primeiro emprego, educação, entre outros temas pertinentes à juventude. O grupo foi formado por jovens com idades entre 15 e 17 anos, moradores da favela Paraisópolis e estudantes do estabelecimento de ensino onde realizamos a pesquisa. Pensamos nas oficinas

[23] O *quadro 2* será apresentado posteriormente.

[24] Os participantes criaram um nome para o referido grupo, o qual passou a ser chamado de Grupo *Além da Imagem*.

como dispositivo para promover interlocução com jovens alunos e, com isso, garantir que suas "falas" circulassem na escola. Para tanto, recorremos às seguintes estratégias: *produção de textos, relatos de experiência dos participantes, depoimentos dos jovens, discussões em grupo, produção de fotografias* e *rodas de conversa.*

Criamos um *blog*[25] com objetivo de expor imagens fotográficas, frases, músicas e textos produzidos pelos jovens alunos durante encontros do grupo. No *blog*, as imagens fotográficas seguem acompanhadas de legendas e/ou textos produzidos pelos jovens alunos.

i) Elaboração de diários de campo:

Os diários foram elaborados para registro de ocorrências percebidas durante as visitas de observação participante, relatos de professores, alunos, coordenadores pedagógicos, agentes escolares, direção da escola e agentes operacionais[26]. Registramos também nossas impressões dos aspectos observados durante visitas ao campo, relatamos nossos temores, motivação e eventual desânimo com o processo de pesquisa.

Análise de implicação: algumas questões suscitadas no processo de investigação

Conforme relatado anteriormente, tínhamos como objetivo participar de reuniões com professores para discutir temas e compartilhar efeitos que emergiram no processo de pesquisa. Esperávamos total envolvimento e participação da maioria dos professores. De onde vêm essas expectativas de participação e criação de

[25] *Blog* é um sistema de publicação na *web* destinado a divulgar informações por ordem cronológica, à semelhança de um diário.

[26] Em apenas uma ocasião registramos relatos de mães de alunos. Na ocasião, havia duas mulheres no setor de atendimento da secretaria da escola à procura de vagas para seus respectivos filhos.

práticas de transformação da realidade instituída? Em parte da literatura utilizada para apoiar o desenvolvimento da pesquisa. Uma literatura identificada com pressupostos voltados às práticas de transformações.

Também agimos como pesquisador tomado pelo objetivo de, por meio do trabalho de pesquisa, facilitar o surgimento de espaços de invenção e criação. Daí a idéia de adotar uma atitude crítica durante a pesquisa e ampliar as condições de um trabalho compartilhado. Por que dirigir o olhar às práticas de assujeitamento e não às outras práticas? Por que suportar incômodos durante a pesquisa e não abandonar o trabalho?

Como pesquisador bolsista, matriculado em um curso de Pós-Graduação, temos de concluir o trabalho dentro de um prazo previamente estipulado. Essa condição traz implicações à nossa postura como pesquisador. O processo de pesquisa suscitou em nós momentos de indisposição. Todavia, as mesmas implicações que imobilizam a prática, quando postas em análise impulsionam movimentos.

Nas orientações, pudemos expor inquietações e compartilhar incômodos gerados no processo de pesquisa. Não podemos desconsiderar que passamos por processos de subjetivação nessas ações, fomos atravessados pelas instituições (CNPq[27], PUC-SP, escola pesquisada), além de diversos discursos pertinentes à prática de pesquisa.

Não escapamos, igualmente, dos impedimentos e da sensação de impotência relacionada à nossa imersão no cotidiano escolar. Muitas vezes, questionamos: por

[27] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, agência responsável pelo financiamento desta pesquisa.

que o desânimo nos toma no processo de pesquisa? Em outros: por que a vontade de produzir, escrever e desenvolver essa pesquisa? Essas e outras indagações, inquietações e considerações acompanham a análise de nossa implicação como pesquisador. Nessa perspectiva, implicação remete à "[...] análise coletiva das condições de pesquisa" (LOURAU, 2004, p. 257).

Procedimentos de análise

A leitura dos diários de campo nos permitiu encontrar e destacar aspectos relevantes, produtores de análises sobre o contexto pesquisado. Para a Análise Institucional, isso se dá por meio da utilização de analisadores, uma vez que "[...] é o analisador que realiza a análise" (LOURAU, 2004, p. 69). Analisadores podem aparecer sob a forma de temas disparadores de discussões em grupo, acontecimentos registrados durante a investigação no campo, limitações presentes no contexto pesquisado etc.

Segundo Lourau (2004), analisadores surgem quando algo não está funcionando bem, quando não há conformidade com o instituído. Eles aparecem sob a forma de "[...] acontecimentos ou fenômenos reveladores e ao mesmo tempo catalisadores; produtos de uma situação que agem sobre ela" (LOURAU, 2004, p. 132).

Uma etapa inicial de análise dos *diários de campo* consistiu na construção do *quadro 1*, assim organizado: na primeira coluna apresentamos aspectos descritivos de situações e ocorrências do cotidiano escolar. Na segunda coluna, as situações aparecem desdobradas e referidas a uma categoria que sintetiza o tema ali presente. A seguir, um fragmento do *quadro 1*, que está apresentado na íntegra no anexo 1:

QUADRO 1: síntese das situações observadas durante a etapa de observação participante

1 ª visita - data: 12/03/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Durante a prática de uma atividade nomeada "oficina de histórias", conduzida por uma professora de Artes, um aluno contou uma história ligada ao cotidiano dos alunos. Houve participação e envolvimento por parte daqueles que estavam presentes;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** ***Práticas alterativas***[28] **Oficinas de histórias:** a atividade "oficina de histórias" possibilitou participação e envolvimento de alunos. Um aluno falou sobre injustiça e desigualdade social: *Essa história é ficção, mas faz parte da realidade porque fala sobre a desigualdade entre pessoas que têm muito, enquanto outros nada têm* (aluno – Ensino Médio);
A diretora falou um pouco sobre a história da escola. Enfatizou a necessidade de **conter** os alunos para manter a ordem na instituição;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Desregramento/disciplinamento:** **Manutenção da ordem:** A diretora fala sobre estratégias de contenção utilizadas na escola: *Tivemos que* ***ter pulso firme para controlar*** *a situação no início. Adotamos regras duras, enfrentamos alunos que não queriam estudar, expulsamos alunos vândalos. Eles não têm limites, chegam aqui na escola sem postura, a gente tem que mostrar o que é certo e proibir o errado. Conseguimos botar os alunos nos eixos, não vamos deixar virar bagunça* (Diretora);
2 ª visita - data: 19/03/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Diretora fala sobre atos de indisciplina, "**falta de estrutura familiar"** e **"perda de valores" (sic)** como problemas a serem enfrentados por educadores na atualidade;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação:** a diretora da escola atribuiu muitos problemas de indisciplina apresentados por alunos a uma suposta *"perda de valores"* (sic) na família atual; disse que para **resistir aos problemas apresentados** pelo aluno atual, sempre **impõe limites aos mesmos**.
Uma professora de inglês falou sobre sua estratégia de ensino, a partir de um projeto que integrou música *RAP*[29] e ensino de gramática inglesa;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** ***Práticas alterativas:*** **Hip Hop como estratégia de ensino:** *Eu não gosto de* RAP*, mas, tinha um aluno meu que gostava de colocar medo na turma, não respeitava os professores e dizia que era cantor de* RAP*. Fiz questão de ir até Heliópolis entrevistar o cantor Rapping' Hood. Comprei alguns materiais para ouvir e ler sobre o movimento* Hip Hop *e depois desenvolvi um projeto para o ensino de inglês. O*

[28] Discorreremos posteriormente sobre o que chamamos aqui de *práticas alterativas.*

[29] A sigla RAP vem do inglês *Rhythm and Poetry* (Ritmo e Poesia). É um dos elementos da cultura *hip-hop*. Há uma nota explicativa sobre a nomenclatura *Hip Hop* no capítulo 4.

	resultado foi surpreendente, os alunos mostraram muita motivação e envolvimento com a atividade (Professora de Inglês – ensino Fundamental II e Médio);

A partir da leitura das diferentes situações apresentadas no quadro 1, estabelecemos as temáticas transversais e alguns analisadores. Definimos cada uma dessas temáticas no *quadro 2*:

QUADRO 2: Eixos temáticos

analisadores	definição
IMPASSES E TURBULÊNCIAS:	O cotidiano escolar é marcado por impasses e turbulências, sobretudo na relação entre atores que compõem a trama das relações no estabelecimento escolar. Esse analisador aparece com bastante freqüência, como pode ser visualizado no quadro 1; ele destaca impasses na relação professor-aluno, professor-coordenação, aluno-aluno, aluno-direção, professor-direção, pesquisador-professor, alunos-trabalhadores da escola (agentes escolares e agentes operacionais). As situações indicadoras de impasses e turbulências na escola variam. Podem aparecer sob a forma de brigas; atos de indisciplina; ameaças de violência entre alunos; agressões verbais entre alunos e professores; dentre outras situações provocadoras de agitação no cotidiano escolar;
• **Destituição da escola como local de formação:**	Esse analisador indica a *destituição* da escola como local de formação, de produção de saber, aquilo que Duschatzky e Corea (2002) denominam de modos dessubjetivantes, isto é, a perda do sentido da escola. Dessubjetivação nos remete à noção de impotência, sentida como impossibilidade de agir em determinadas situações, é estar à mercê do que aconteça. "Trata-se de um modo que tira o sujeito da possibilidade de decisão e da responsabilidade" (DUSCHATZKY & COREA, 2002, p. 73, nossa tradução). Dessubjetivação faz referência à percepção de não poder alterar o que se apresenta. Nesse contexto de pesquisa, utilizaremos a noção de dessubjetivação como analisador de despotencialização no cotidiano escolar. Mencionaremos aspectos que nos remetam à sensação de impotência, à perda de sentido da escola para toda a comunidade escolar;

• **Desregramento /disciplinamento:**	Esse analisador mostra estratégias de contenção pelo disciplinamento. Nessa trama, são controlados alunos, professores e até mesmo o corpo diretivo da escola. Segundo Eizirik e Comerlato (2004), é possível localizar estratégias de controle da vida e das condutas de membros que compõem uma escola. Todos são governados por diferentes práticas de poder que, ao mesmo tempo, controlam e utilizam a força dos controlados. Com efeito, as complexas redes micropolíticas formadas nesses processos, formam e manipulam a todos. A contraface desse controle aparece como indisciplina, desregramento. Os "escapes" frente às estratégias de controle são entendidos como "falta de limites", terribilidades, descuido, problema, "falta de compromisso", dentre outras rotulações constatadas através de relatos e observações no contexto escolar;
• **Rotulação:**	Esse analisador está vinculado a relatos e discursos acerca do aluno morador da comunidade, pertencente às classes desfavorecidas. Registramos discursos sobre um suposto "aluno-problema", "sem-valores", "desinteressado", "violento", "sem higiene", "fracassado", "terrível", dentre outras rotulações que circulam no espaço escolar;
• **Assujeitamento/submissão:**	Utilizamos esse analisador para apresentar falas vinculadas ao modo pelo qual os alunos se apresentam. Denominações do tipo: alunos fracos, submissos, subservientes e passivos compõem análises sobre o modo de subjetivação predominante na escola. Entendemos o assujeitamento e a submissão como efeito de práticas que dificultam e vão na contramão dos processos criativos, inventivos e, portanto, processos de subjetivação, de produção de subjetividade;
• **Crise nos processos de trabalho na escola:**	Nesse item inserimos aspectos pertinentes aos processos de trabalho na escola. Apresentamos falas vinculadas à: falta de suporte pedagógico aos professores; tarefismos; incômodos vivenciados por agentes escolares contratados, frente à possibilidade de rescisões contratuais; reclamações a respeito do sistema de ensino; cansaço decorrente da atuação profissional no âmbito escolar;
• **Autoritarismo:**	Esse analisador mostra autoritarismos recorrentes no cotidiano escolar, especialmente, nas relações: professor-aluno, direção-aluno e direção-professor. Indica ações que impedem o diálogo, estratégias de bloqueio dos movimentos coletivos na escola, impedimento de discussões acerca de problemas pertinentes à escola;
SINGULARIZAÇÃO/INVENÇÃO:	Chamamos singularização/invenção toda ação que rompe com a idéia de determinação,

	impotência e irreversibilidade da condição escolar. São práticas inventivas, inovadoras, pautadas em uma ética de transformação do instituído. Não se trata de renunciar ao ensino, principal função da escola. Trata-se de abrir novas possibilidades ao ensino, convidar o aluno à participação, improvisar, trabalhar com o diferente. Uma análise crítica acerca das forças que atravessam o espaço escolar pode ser fundamental aos processos de invenção. Nas palavras de Duschatzky e Corea (2002): "[...] a educação consiste em examinar uma situação de impossibilidade contingente e em trabalhar com todos os meios para transformá-la" (DUSCHATZKY & COREA, 2002, p. 91, nossa tradução).

Capítulo 4

ENTRE SUJEIÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo apresentamos a escola, articulando as situações produzidas na pesquisa de campo, os analisadores e as discussões desenvolvidas nos dois primeiros capítulos. Antes de iniciar a análise propriamente dita, apresentaremos algumas informações acerca da escola e seus arredores.

Da escola

Das cercanias

A escola fica na comunidade Paraisópolis, zona sul da capital paulista. De acordo com dados da Secretaria de Habitação da Prefeitura do Município de São Paulo, Paraisópolis possui quase 800.000 m², abriga aproximadamente 80 mil habitantes em cerca de 17 mil domicílios[30].

De um lado, encontra-se um luxuoso bairro de classe média alta, com academias, *shoppings centers*, colégios tradicionais, áreas de lazer, quadras poliesportivas, praças e toda infra-estrutura necessária a uma habitação digna. Por outro lado, pequenas casas de alvenaria ou de tábuas, ruelas, vielas e becos com esgotos a céu aberto, onde crianças, jovens, adultos e idosos (sobre)vivem sem as devidas condições de habitação.

[30] Os dados apresentados neste item foram localizados no portal da Prefeitura da Cidade de São Paulo: http://portal.prefeitura.sp.gov.br

figura 1: vista para região periférica da favela Paraisópolis

figura 2: esgoto a céu aberto na favela Paraisópolis

figura 3: trecho percorrido por alguns alunos no trajeto à escola

Apesar das constatações procedentes dos registros fotográficos expostos anteriormente, Paraisópolis passa por um processo de urbanização[31]. Algumas ruas e calçadas foram pavimentadas nos últimos anos, houve instalação de aparelhos de lazer para crianças e jovens (vide figura 4):

[31] As fotografias expostas neste trabalho foram feitas pelos alunos participantes do projeto *Além da Imagem*.

figura 4: aparelho de lazer instalado na favela Paraisópolis

Ainda assim, a maioria da população vive em condições precárias. Segundo dados da Secretaria de Habitação da Prefeitura de São Paulo, o percentual de 50,1 % da população da favela é composto por habitantes do sexo masculino, enquanto 49,9 % são mulheres. A maioria das famílias é chefiada por mulheres, atingindo um percentual de 56,63 %, enquanto apenas 43,37 % das famílias são chefiadas por homens. Os chefes de família que chegaram à primeira série do Ensino Médio atingem um percentual de apenas 4,3 %. A maioria (53,89 %) das famílias é composta por três a cinco pessoas.

Por dentro da escola

A escola apresenta um aspecto de organização. Parece que tudo está em seu devido lugar. O local é claro e bem arejado, diferente de grande parte das escolas da rede pública de ensino.

No piso térreo estão localizadas as salas de direção, vice-direção, sala de professores e biblioteca, onde funciona uma sala improvisada para a coordenação pedagógica. Também no térreo ficam o pátio e o refeitório. Na parte externa, encontramos uma quadra de futebol de salão, coberta e bem conservada. Há uma quadra de esportes desativada, que recebe alunos nos momentos de intervalo.

A sala de direção abriga duas mesas, telefone, computador e um armário. A

sala de vice-direção em muito se assemelha à sala da direção, todavia o local é mais acessível, há mais trânsito de pessoas no local.

A sala de secretaria é ampla, com escrivaninhas distribuídas por todo o espaço. A sala de professores também é ampla e bem equipada. Há uma mesa para aproximadamente quinze professores, geladeira, aparelho microondas, cafeteira, computadores, aparelho televisor e armários em madeira de boa qualidade.

No primeiro piso, encontramos oito salas de aula, um banheiro desativado, uma sala de informática e um bebedouro. No segundo, oito salas de aula, uma sala de vídeo e um bebedouro. São dezesseis salas de aula no total, cada uma com cerca de quarenta conjuntos de mesas e cadeiras, um par de cortinas, um aparelho ventilador, um receptor de tomadas e uma lousa.

O funcionamento escolar focaliza a manutenção e preservação da ordem. Tudo deve estar no seu lugar. Há uma entrada de acesso ao interior da escola que é utilizada pelos professores e outra utilizada por alunos que, antes de subir para suas respectivas salas de aula, aguardam o momento de abertura de um portão interno. Nos momentos de entrada e intervalo, os alunos não têm fácil acesso às salas de direção, vice-direção, secretaria, professores e salas de aula.

A sala de aula

As salas de aula são bem iluminadas. Na frente ficam postas a lousa e a mesa do professor. Cadeiras e mesas destinadas aos alunos estão distribuídas em fileiras bem alinhadas. É considerável a ordenação nas salas de aula. Não há inscrições aparentes nas paredes, apenas em mesas e carteiras.

Comumente, os alunos permanecem em seus assentos, enquanto professores ocupam a frente da sala. Às vezes, algum aluno pede licença para sair da sala, a fim

de beber água ou utilizar o toalete.

O silêncio é preservado na escola. As aulas ocorrem num espaço que obedece à ordem, com cadeiras e mesas em fila. Os alunos trabalham individualmente, cada um em seu respectivo lugar. Aulas expositivas são mais freqüentes. Geralmente, professores copiam textos extensos na lousa e utilizam poucos minutos para explicar o conteúdo exposto. Em algumas ocasiões, os alunos apenas copiam, não há momento de explicação de conteúdo. De modo geral, professores conseguem manter alunos em silêncio. Em alguns momentos, alunos excedem o tom de voz, o que, porém, não denota perda de controle.

Da produção do desencontro, da contenção e da "apassivação"

Esta escola desmistifica, pela sua peculiaridade, a visão muito difundida de que os estabelecimentos de ensino da rede pública não têm segurança, são mal iluminados, ou seja, que são desprovidos dos mínimos recursos materiais necessários ao ensino. Todavia, uma gama de impasses paira sobre o cotidiano escolar: percalços nas relações entre usuários da escola, ênfase nas estratégias de disciplinamento de alunos e falta de abertura à participação coletiva dos atores da comunidade escolar, sobretudo nos processos decisórios.

> Bom, eu acho que ***a escola onde eu estudo é bem problemática.*** Penso que os professores ***deveriam dar mais espaço para os alunos exporem suas idéias na escola.*** Não quero viver estudando com uma apostila dada pelo governo que não trata do que está acontecendo no mundo nos dias de hoje. ***Mas por outro lado, a escola pode ser bem produtiva. Algumas pessoas dão espaço para os alunos falarem o que pensam. Esses alunos são poucos,*** poderia ser mais. Mas ***acho que eles têm medo de serem punidos*** por levantar a sua voz e dizer o que pensam. Particularmente ***eu gosto da escola onde eu estudo, mas às vezes, dá vontade de sumir pra bem longe dela.*** Quando certos professores pensam que podem dizer como o aluno deve

> pensar. Outros pensam que chamando os alunos de animais vão conseguir o respeito dos alunos (texto escrito por aluna da 1ª série do Ensino Médio[32]).

Distanciamento, encontros e desencontros na escola

Verificamos na escola o que designamos como *distanciamento/desencontro*, um tipo de montagem em que a "forma-professor" e a "forma-aluno" parecem não encontrar conexões; são referidas desconexões relativas à dificuldade em acompanhar mutações dos alunos e parece difícil construir um sentido comum para a escola, em meio a um clima de cansaço e frustração.

> Dou aulas há mais de vinte anos. Antigamente ***era muito melhor para trabalhar,*** os alunos queriam aprender e respeitavam o professor. O problema é que ***os alunos de hoje em dia não querem saber de nada.*** Além disso, são muito fracos. ***Estou desanimado.*** De que adianta tanto trabalho? (professor; conversa realizada durante intervalo)

Uma postura saudosista pode ser notada nos relatos e testemunhos dos educadores que não conseguem entender o que se passa no cotidiano escolar:

> Antes, no início da minha carreira eu estava como você [pesquisador], sempre querendo melhorar algo, compreender a realidade do aluno. Agora, ***já não consigo acompanhar o que se passa com esses alunos, tudo mudou.*** Está cada vez mais ***difícil de acompanhar as mudanças*** (professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio; conversa realizada durante intervalo).

O professor fala sobre sua dificuldade em acompanhar novos estilos, condutas e modos de ser dos jovens alunos. A aproximação com esses "novos

[32] Este texto foi produzido em um dos encontros ligados ao projeto *Além da Imagem.*

alunos” torna-se tarefa difícil, assim o distanciamento entre os atores da comunidade escolar persiste.

O distanciamento favorece a sustentação, sobretudo nos professores, de expectativas perante a existência de uma “forma-aluno” que, em realidade, inexiste. De modo geral, professores aguardam a chegada de um aluno atento às suas ordens, interessado pelos estudos, ávido pelo conhecimento e, nessa direção, abstrato, ideal. A ausência desse aluno ideal também traz embaraços à comunidade escolar.

O comentário a seguir também traz elementos indicadores de distanciamento e desencontros na escola:

> Às vezes entro aqui e quando vou pra casa penso ‘***não aprendi nada, prefiro aulas que têm debate’*** (aluno do Ensino Médio; conversa realizada durante o intervalo).

O aluno fala do isolamento mantido nas práticas escolares, reclama por formas menos rígidas de administração das aulas, sugere práticas compartilhadas, capazes de resistir ao distanciamento.

Agora, mostraremos uma fala que nos faz pensar acerca da perda de sentido da escola:

> Vamos gente! ***Quero*** tomar logo uma suspensão pra ***ficar uma semana em casa*** (aluno do Ensino Médio).

Neste caso, a suspensão perdeu o efeito punitivo e, paradoxalmente, foi utilizada pelo aluno como estratégia para “suspender” seu compromisso diário com a escola.

Essa desconexão dificulta a relação e atuação de alguns professores com jovens alunos. Registramos discursos que rotulam e classificam a “forma-aluno” predominante na escola como “aluno-problema”, “desinteressado”, “violento”, “fracassado”, “terrível”, além de outras rotulações que circulam no espaço escolar. Uma concepção sobre um hipotético aluno “desinteressado” pode ser vista a seguir:

> Quem quer consegue, basta querer; o grande problema é que **os alunos não querem aprender** nada (professor; durante uma roda de conversa na sala de professores).

São inúmeras as tentativas de explicar os impasses experimentados na escola:

> Parece que os alunos *preferem mais estar na escola a ficar em casa.* Acho que a *escola é um lugar mais organizado. Acho que a escola é um lugar mais limpo, mas o problema é que acaba virando um* ***lugar de encontro, os alunos têm amigos aqui****. Eles não faltam por nada* (coordenadora pedagógica; durante conversa informal).

Na concepção de muitos educadores, o ímpeto da juventude, a alegria, a comunicação entre jovens não se coadunam com a educação formal, sugerem desordem à escola. Vimos acima como o fato de os alunos tomarem a escola como ponto de encontro gera incômodo. Ao contrário do que sugere Machado (2008), quando diz que os encontros dos alunos compõem o processo educacional, “[...] participar de rodas de conversa, ler, aprender, fazer amigos, se apaixonar, perguntar, pesquisar, exercer a cidadania[...] (MACHADO, 2008, p. 03).

Tal reprovação parece relacionar-se, também, com uma concepção de ação educativa atravessada pelo poder disciplinar, em que a lógica de controle opera a

partir do isolamento, com objetivo de evitar movimentações e comunicações entre sujeitos submetidos ao poder das disciplinas (Varela, 2002).

Também consideramos que o processo de escolarização demonstra sua fragilidade, pois essa escola está atravessada por políticas que promovem "aceleração" dos processos de aprendizagem e desvaloriza o processo de escolarização. Isto ocorre por conta da "expansão" da escola pública, que a torna cada vez mais "habitada" e cada vez menos experimentada pelos seus usuários[33] (Peregrino, 2008).

Outro ponto nos chamou a atenção no relato:

> Acho que a escola é um lugar mais organizado. Acho que a escola é um lugar mais limpo (coordenadora pedagógica).

Realmente, a organização e a limpeza dessa escola contrastam com outras instalações na comunidade. Contudo, isso não significa que os alunos, de maneira geral, vivam imersos em sujeira. Conviver com poucos recursos materiais e falta de infra-estrutura não exprime falta de higiene. Vejam o comentário a seguir:

> Você já viu lixo na porta das casas em bairros de classe média, ou classe média alta? Eu queria saber o que leva o pobre a destruir o ônibus que precisa para se locomover, o que faz uma pessoa jogar lixo na porta de casa. ***As pessoas perderam os valores, o problema está na falta de valores*** por parte das pessoas (professora do Ensino Médio; durante roda de conversa na sala de professores).

Identificamos na fala acima um jargão muito utilizado na tentativa de explicar impasses pertinentes à realidade na qual a escola funciona. Um professor, morador

[33] Discorreremos, em outro momento, acerca da crise nos processos de trabalho na escola.

da comunidade, ponderou em resposta ao comentário anterior:

> Não é bem assim. Nos bairros de classe média há mais fiscalização, o lixo é recolhido. Aqui, no Paraisópolis, a coisa é diferente, alguns moradores têm que se deslocar para tirar o lixo da frente de suas casas. Não é bem assim como você está falando (professor do Ensino Médio; durante roda de conversa na sala de professores).

A população menos favorecida é vinculada à falta de higiene e, até mesmo, ao perigo. Por conta de heranças do pensamento evolucionista e, por conseguinte, de um pensamento influenciado pelas noções da degenerescência, indivíduos das camadas populares ainda são vistos como seres inferiores (Coimbra, 2003).

Ainda que, da metade do século passado em diante, conforme nos informam Duschatzky e Corea (2002), indivíduos pobres sejam pensados a partir da condição de trabalhadores - e não mais por meio de classificações como “vagabundos”, “perigosos”, etc. -, “[...] outras formas sutis de classificação e rotulação mantêm impetuosa a chama da matriz educativa fundada no par “civilização – barbárie” (DUSCHATZKY & COREA, 2002, p. 83; nossa tradução).

Outro educador, também morador da comunidade, disse:

> Têm pessoas que vivem bem por aqui, mas têm outras que passam sufoco. Sempre converso com o aluno que retiro da sala, às vezes pergunto o que está acontecendo e eles respondem: ‘hoje briguei com a minha mãe, ela me chamou de vagabundo’. Algumas meninas dizem: ‘meu namorado está preso’. Sei que são várias situações, mas ***na escola não tem espaço pra ver essas coisas.*** Você [pesquisador], que é psicólogo, deve entender o que estou falando. Algumas meninas de treze anos chegam pra mim e falam: ‘acabei de transar com um cara ali no barraco’. Os meninos também, desde cedo já estão usando drogas e transando à vontade. Alguns alunos chegam nervosos aqui no portão. Não é fácil ficar no portão, parece que tudo o que acontece durante o dia reflete aqui durante a noite. Parece que os alunos descarregam tudo de ruim aqui. ***O problema é que os professores não conseguem perceber isso*** (inspetor de alunos; conversa realizada após o horário de saída dos alunos).

Estes relatos nos dizem sobre distanciamento, encontros e desencontros na escola e, do mesmo modo, expõem a dificuldade perante a possibilidade de a escola resistir diante das adversidades que se apresentam. As cenas a seguir falam um pouco mais sobre empecilhos vivenciados no turbulento ambiente escolar:

Cenas nº 1

a) Ao receber textos produzidos pelos alunos, manuscritos em folhas de papel, uma professora falou: ***Eles não têm cuidado com nada, não sabem respeitar o professor*** (professora; comentário feito ao pesquisador no corredor da escola, durante transição de uma turma à outra, a professora estava com as atividades em mãos);

b) Uma professora se irrita com a assiduidade dos alunos e diz: **"esses alunos não faltam por nada, também, a maioria vem só pra comer"** (professora; comentário feito na sala de professores, antes da primeira aula);

c) Aluna critica escola e relata preferência por outras instituições: "gosto da escola, mas eu aprendo mais na ONG, onde faço curso de preparação sobre o primeiro emprego, ***aqui é briga o tempo todo, muita ignorância***" (aluna, 3ª série do Ensino Médio; durante oficinas com grupo de jovens alunos).

Na cena (a), verificamos uma ocorrência comum na escola: a atividade foi entregue sem o asseio esperado pela professora. Quando ela diz que os alunos "não têm cuidado com nada", está se referindo ao âmbito escolar; mas pode ser que, em outras circunstâncias, o aluno citado demonstre esmero.

A cena (b) revela que a presença física dos alunos não garante aproximação às propostas da escola. Diz muito sobre a desconexão dos atores da comunidade escolar. Versa sobre a ineficácia enunciativa da escola aos alunos e, ao mesmo tempo, aponta o sofrimento do professor nesta situação de desencontro.

Professores e alunos mantêm uma relação tensa, o que leva um aluno à escola não coincide com os objetivos da prática discente. Podemos dizer que a destituição da escola atinge a toda comunidade escolar.

Por fim, a última cena indica um desdobramento da tensão estabelecida na desencontrada relação professor-aluno. Imersa em uma relação com pouco entendimento entre as partes, a aluna relata sua experiência diante de posturas autoritárias em sua relação com outros atores da comunidade escolar, demonstrando sua preferência pela ONG, onde pode projetar seu futuro e preparar sua entrada no mercado de trabalho. A preferência pela ONG também se justifica, uma vez que a escola demonstra seu enfraquecimento e oferece poucos estímulos aos processos de criação e inventividade.

Sofrem alunos e sofrem professores em uma escola questionada em seus sentidos, com pouco espaço para circulação da fala entre seus atores. Professores e alunos vão à escola com objetivos diferentes, parecem não constituir um sentido comum no encontro das diferentes expectativas e usos da escola.

Podemos dizer que professores e alunos quase sempre convivem num clima tenso. As salas de aula são tomadas pelo que podemos chamar de “pequenas batalhas”, as quais, geralmente, envolvem a ambos.

> ***É muito difícil entender esses alunos, faz trinta anos que eu estou na educação e já passei por várias situações desagradáveis.*** Certa vez, ***um menino me ameaçou dentro da sala de aula, disse que arrebentaria minha boca.*** Então, eu falei: ‘Venha, mas só se for agora, seu moleque’. Depois, fiquei sabendo que o irmão dele era um bandido da pesada. Passados alguns dias, o tal irmão do rapaz apareceu na escola e conversou comigo, disse que ninguém encostaria as mãos em mim. Sei que o aluno ficou uns dez dias sem vir à escola. Acredito que ele tenha tomado uma prensa dos bandidos (professora; após ouvir o pesquisador falar sobre os objetivos desta pesquisa).

O relato aborda uma situação tensa na relação professor-aluno, em que

posturas autoritárias são adotadas por ambas as partes. O autoritarismo parece ser empregado em tentativas de resolver os constantes impasses na escola. Essa postura não é adotada apenas por educadores, mas pelos usuários da escola de modo geral, embora seja mais facilmente exercida por quem se encontra em posição de poder, de coerção e de punição. Nas palavras de uma professora:

> Se é que existe uma diferença, em minha opinião, é entre autoridade e autoritarismo. Sim, 'naquela escola tem regras e devem ser cumpridas'. Até aí ok! Mas, ***'aqui a gente não está nem disposto a ouvir sua opinião'.*** Isso já ***não é mais autoridade, é autoritarismo.*** Enquanto a coisa era mantida na autoridade estava tudo bem, estava bom. Hoje, ***a escola já está usando de autoritarismo.*** E aí ***a coisa começa a ficar um pouco mais perigosa*** (professora; trecho da entrevista II).

A professora citada reconhece os "perigos" das relações autoritárias na escola, ela faz menção às possíveis conseqüências da falta de diálogo:

> ***Eu tento não descontar a raiva que a gente fica da direção nos alunos, mas*** por outro lado nós somos todos humanos, ***em algum momento deve passar alguma coisa***, ninguém é cem por cento infalível. Então, ***depois que você sai de uma reunião de portas fechada*** com a direção***, e você tinha que estar dando aula, mas não está dando aula porque está ouvindo a direção reclamar que você está reclamando de alguma coisa... Aqui dentro é difícil contestar, bem difícil contestar.*** Por exemplo, a gente teve que entregar notas quarta-feira, quarta-feira estava sendo entregue notas que não estavam no diário, mas tinham que ser entregues. Isso, ***quando você tem uma situação*** dessas, ***que você tem que questionar, dependendo pra quem você questiona, você não deveria ter questionado. É só um exemplo das coisas que está (sic) acontecendo dentro da escola e está incomodando o corpo docente*** (professora; trecho da entrevista II).

Por conta da hierarquia presente na escola, que atravessa as relações entre os atores escolares, geralmente, temos situações pertinentes ao que foi exposto

acima: professores sofrem com posturas autoritárias adotadas por membros do corpo diretivo e, por sua vez, no lugar mais baixo da escala hierárquica, os alunos também convivem com “autoritarismos” oriundos de posturas adotadas por pessoas da direção e, principalmente, na relação com os professores, durante as aulas.

Um aluno contou sobre uma punição coletiva aplicada à sua turma. Segundo ele, muitos estavam ausentes no dia da ocorrência, mas mesmo assim receberam três dias de suspensão.

> Tinha várias pessoas falando alto, daí o [nome da pessoa] já chegou falando: ***‘essa sala é um zoológico,*** vocês *são* um ***bando de animais.*** Será que vou ter que por uma placa *escrito* curral, aqui?’ (aluno; durante roda de conversa realizada em encontro do projeto *Além da Imagem*).

Dentro da mesma roda de conversa, uma aluna relatou outra situação marcada pelo autoritarismo na relação direção-aluno. Ela se referiu a um episódio em que os alunos do noturno foram proibidos de realizar a tradicional Festa Junina na escola, mas não soube explicar o motivo. Perguntei sobre o posicionamento dos alunos frente essa decisão e ela respondeu:

> Ah, ninguém falou nada. Parece que esse grêmio não faz nada. E por falar em grêmio: ***proibiram a candidatura da nossa chapa, mas não falaram o motivo*** (aluna; durante roda de conversa realizada em encontro do projeto *Além da Imagem*).

Expusemos trechos de entrevista e relatos obtidos em rodas de conversas que falam de um cotidiano turbulento, “agitado” e, paradoxalmente, pacífico, silenciado, com pouca abertura para o diálogo entre os atores da comunidade escolar, onde posturas autoritárias sustentam um poder de dominação que se exerce no cotidiano escolar. Trata-se de um campo de forças contornado por linhas

duras, enrijecidas, atreladas a tecnologias que agenciam assujeitamento de subjetividades, operadas com a finalidade de exercer controle sobre os corpos submetidos à instituição escolar.

Quando nos referimos aos “atores da comunidade escolar”, incluímos também aquelas pessoas da comunidade que se responsabilizam pelos alunos (pais, mães, tios, padrastos, madrastas, vizinhos etc.). Portanto, vale expor, mesmo que timidamente, algo sobre distanciamento e desencontros na relação *família-escola.*

Notamos pouca presença de familiares de alunos na escola, ou mesmo de pessoas legalmente responsáveis por eles. Normalmente adultos responsáveis pelos alunos vão à escola em duas circunstâncias: quando há necessidade de resolver alguma pendência na secretaria, ou nas chamadas Reuniões de Pais e Mestres, realizadas a cada bimestre. Na maioria das vezes, são encontros utilizados apenas para a transmissão do boletim de notas de alunos aos respectivos pais ou responsáveis dos mesmos. Conforme as palavras de uma professora:

> Os pais normalmente só vêm, e alguns pais só vêm na escola no dia da reunião, por convocação. Quando vêm, eles têm uma certa urgência de ***assinar o papel e ir embora***. Saber o que está acontecendo com o filho, o que tem melhorado para o filho, como discutir a vida com o filho, se rende ou não rende na escola, isso, ***para eles****,* é secundário (trecho da entrevista II).

As “reuniões de pais e mestres” poderiam se constituir em dispositivos de aproximação entre os diversos atores da comunidade escolar. No entanto, a burocracia educacional, que produz fragmentação das ações escolares, reduz o que seria uma reunião para a coletivização dos processos educativos a um entediante ritual de entrega e recebimento de notas de alunos. A participação de alunos, pais e

demais moradores da comunidade se enfraquece diante do caráter impermeável das relações que as unidades escolares dos bairros mantêm com seus usuários (Spósito, 1992).

A relação família-escola também é tensa, alguns professores reclamam do modo pelo qual familiares de alunos lhes dirigem a palavra. Muitos dizem que os responsáveis pelos alunos são “irresponsáveis” e negligentes com a educação de seus filhos; em contrapartida, familiares desaprovam o tratamento dado a eles por agentes escolares, professores e direção da escola.

Tomadas as devidas precauções para evitar generalizações ingênuas, é lícito dizer que, sobretudo nas classes populares, a educação do lar não condiz com a formação escolarizada; lógicas socializadoras diferentes entram em confronto. Ao contrário do que ocorre no contexto escolar, no qual existe separação entre tempos de práticas e tempos de aprendizagem, a socialização familiar no ambiente popular ocorre, especialmente, pelos atos da vida cotidiana e, muitas vezes, sem separação da vida em comum da família ou do bairro (Thin, 2006).

A presença de culpabilizações e discursos classificatórios nas falas de alguns professores são patentes. No entanto, concordamos com Machado (2008), quando diz que rotulações, preconceitos, humilhações, culpabilizações de alunos por professores nos causam estranhamento, mas, por outro lado, convocam-nos a “[...] pensar em formas de os professores discutirem as divergências que ocorrem nas maneiras de pensar o sentido do trabalho educativo” (MACHADO, 2008, p. 09).

Desconsiderar a existência de um “novo aluno”, distinto daquele antigo aluno disciplinado, atento às ordens dos adultos e que não apresenta muitas resistências aos dispositivos operados pela lógica do poder disciplinar, é bloquear-se diante do “novo”, o que “[...] impede que uma subjetividade se altere para poder enunciar-se

nas novas condições" (DUSCHATZKY & COREA, 2002, p. 88; nossa tradução).

A postura resignada de muitos professores, de bloqueio às alterações do contemporâneo, está vinculada aos *modos dessubjetivantes* postos em funcionamento pelas práticas escolares e à despotencialização da função do educador. Trata-se da percepção de não se poder alterar a realidade, o que inibe práticas de transformações e resistências diante dos percalços do cotidiano escolar.

A relação entre atores que compõem a comunidade escolar é tecida em meio a impasses e turbulências. Falamos sobre relações professor-aluno, professor-coordenação, aluno-aluno, aluno-direção, professor-direção, alunos-trabalhadores da escola (agentes escolares e agentes operacionais), as quais não encontram conexões suficientes para funcionar de modo a produzir sentidos compartilhados.

Num segundo plano, analisamos uma escola *destituída* de sua função nos processos de produção de saber. A formação intelectual dos alunos ocupa posição secundária, enquanto processos de contenção de alunos são realçados. Nessa trama, ocorre o que chamamos de "apassivação" de alunos por meio de investidas nos processos de sujeição estabelecidos no ambiente escolar, com a finalidade de produzir "subjetividades pacificadas".

Da ênfase nas estratégias de "disciplinamento pelo disciplinamento"

Analisaremos as táticas de contenção de alunos pelo disciplinamento, aplicadas com ênfase na manutenção da ordem escolar. Trata-se de estratégias de controle das condutas e da vida dos membros da comunidade escolar (Eizirik & Comerlato, 2004). Alguns dizem que as regras da escola são operadas com injustiça. Na concepção de outros, a rigidez no emprego de punição é imprescindível para garantir tranqüilidade e segurança para a escola.

A postura enfática da escola no uso de procedimentos de disciplinamento para conter alunos também pode estar relacionada à história dela dentro da comunidade. Segundo relato de pessoas diretamente ligadas ao corpo diretivo, alguns moradores da comunidade apedrejaram a escola no período de sua inauguração. Surgiram vários boatos sobre a instituição, muitos alegavam que ali estudariam alunos não aceitos em outras escolas da comunidade.

> Tivemos que ter ***pulso firme para controlar a situação.*** No início ***adotamos regras duras,*** enfrentamos alunos que não queriam estudar, expulsamos alunos vândalos. Com muito trabalho, conseguimos transformar a escola em referência para os moradores da comunidade. ***Conseguimos botar os alunos nos eixos,*** não vamos deixar virar bagunça (direção).

Outro membro do corpo diretivo falou sobre a postura da escola, no que diz respeito ao controle e regulamentação da conduta dos alunos:

> Os alunos já sabem que ***nós dispensamos, suspendemos ou expulsamos facilmente em casos de indisciplina.*** Rolam boatos sobre nossa escola entre os moradores da comunidade. Todos sabem que ***aqui não tem moleza, pisou na bola está fora.*** O aluno é convidado a se retirar quando não entra no esquema da escola. Não precisa aprontar muito, ***a escola já é bem rígida para não deixar virar bagunça*** (direção).

Os relatos indicam o referido realce na aplicação de regras de conduta. O emprego de “regras duras” demonstrou eficácia, a escola em questão não sofre com muitos problemas de indisciplina, quando comparada a outras escolas da região:

> Aqui é uma escola boa, você [pesquisador] não vai ver a realidade. Vá até a escola onde eu trabalho no período da tarde! Os alunos são terríveis, falam palavrões, agridem professores, entre outras coisas que

> não acontecem aqui (professor; durante conversa realizada na sala de professores).

As normas rígidas de funcionamento foram instituídas para tonificar o controle. Quanto maior a rigidez no conjunto de regras, maior é a sensação de controle para os dirigentes da escola. As proibições alcançam o definitivo, o controle. Entretanto, a proibição pensada como resolução de um conflito às vezes se constitui em uma ilusória sensação de êxito e, ao mesmo tempo, atua como o “veneno” de uma gestão, pois imperfeição e insuficiência fazem parte de uma gestão, dirigir e gerir é lidar com problemas que não são passíveis de resolução (Percia, 2002).

Mesmo com toda a preocupação em esquadrinhar o tempo e os espaços ocupados, principalmente por alunos e professores, há sempre algo que escapa aos olhares vigilantes amparados por mecanismos disciplinares. Podemos citar os momentos de intervalo como exemplo de “fuga” ao olhar *panóptico* existente na escola.

Geralmente, durante os intervalos, alunos comem e conversam no pátio, outros apenas conversam. Em alguns casos, alunos buscam “esconderijos” para namorar, fumar, enfim, para se esquivar dos olhares vigilantes de inspetores escolares e, por conseguinte, da direção da escola. Mencionaremos exemplos de “esconderijos” utilizados na escola, ocupados tanto por alunos, quanto por professores.

Por conta da proibição do uso de tabaco nas dependências da instituição, os alunos costumam fumar no banheiro. Professores também recorrem a “esconderijos”

nos momentos de intervalo, alguns procuram fumar longe dos olhares atilados dos alunos[34].

Há um local nomeado por alguns professores como “nosso cantinho”, onde além de fumar é possível conversar sobre diversos assuntos:

> ***Aqui é melhor do que na sala dos professores.*** Não sei se você [pesquisador] já reparou, mas, ***evito ocupar aquele lugar.*** A turma daquele pólo é muito conservadora (professor; em conversa realizada durante o intervalo).

Conforme nos informa o professor citado, o “nosso cantinho” possibilita uma “escapada” dos ambientes que predominam na escola. Segundo ele, a sala de professores é predominantemente ocupada pelo que ele denominou de “outro pólo”, referindo-se a professores com perspectivas diferentes, onde circulariam discursos conservadores, culpabilizadores, elitistas e pré-concebidos acerca de alunos e seus respectivos familiares.

Os chamados “esconderijos” são ocupados nos intervalos, quando dispositivos de vigilância perdem força, possibilitando “suspensão” do controle e fixação rigorosa dos corpos (Ratto, 2004).

A comunidade escolar, a despeito dos “escapes” mencionados, fica debaixo de olhares vigilantes na maior parte do tempo, todos são governados por diferentes práticas de poder que, ao mesmo tempo, controlam e utilizam suas forças. Nessa trama, são controlados alunos, professores e até mesmo o corpo diretivo da escola. As complexas redes micropolíticas constituídas nesses processos formam e

[34] A Lei n.º 9.294 de 15 de julho de 1996 dispõe sobre a proibição do uso de cigarros, cigarrilhas, charutos, cachimbos, ou de qualquer outro produto fumígeno derivado do tabaco, em recinto coletivo, privado ou público.

manipulam todas as pessoas. Todavia, o alvo principal dos dispositivos de contenção utilizados na escola é o corpo discente.

Alguns alunos apresentam comportamentos e atitudes incongruentes com as normas de conduta e, por este motivo, recebem punição. Cenas e situações do cotidiano da escola mostram que, apesar do investimento na contenção de alunos, problemas de indisciplina e outras formas de “escapismos” podem ocorrer:

Cenas nº 2

a) ***Ao final do intervalo, dois alunos trocam agressões físicas,*** a confusão teria sido motivada por uma discussão iniciada na quadra de esportes, os dois alunos envolvidos no episódio são dispensados antes do horário de saída;

b) ***Ao término da primeira aula, três alunos da 3ª série do Ensino Médio abandonam a sala de aula para percorrer os corredores da escola*** e, por este motivo, são levados pelo inspetor de alunos à sala da vice-direção, onde cada um recebe três dias de suspensão.

Os episódios envolvendo atos de indisciplina ocorrem principalmente durante intervalos e ao final de cada aula. Mesmo assim, incidentes disciplinares, como os que foram expostos acima, ocorrem em baixa freqüência na escola, conforme relata uma professora:

> Na verdade, assim, ***problemas de indisciplinas maiores são quebras de regras.*** Então, assim, ***uso de celulares dentro das salas de aula. Isso a gente tem muito***, né? Mas propriamente indisciplina de ***brigas, por exemplo, dentro da sala de aula, normalmente não tem***. Muito raro isso acontecer, ***mas de vez em quando acaba acontecendo;*** aluno enfrentando professor, saindo sem autorização da sala de aula, acontece de vez em quando no Ensino Médio (professora; trecho da entrevista II).

Problemas de indisciplina freqüentes assemelham-se aos que serão expostos a seguir:

Cenas nº 3

a) ***Aluno*** da 1ª série do Ensino Médio ***recebe suspensão por ouvir música através de um aparelho celular, na sala de aula,*** enquanto um professor explicava conteúdo pertinente à disciplina para toda a turma (cena acompanhada pelo pesquisador na sala da vice-direção);

b) ***Aluna*** da 2ª série do Ensino Médio vai à sala da vice-direção, ***relata falta de vontade para assistir a aula*** e pede para ser dispensada, uma pessoa do corpo diretivo diz: *"Vou lhe dar uma suspensão, daí você pode descansar. Aonde você quer chegar com esse jeito, não sabe que estudar é necessário?* ***Vou mandar você para outra escola"*** (membro do corpo diretivo; cena acompanhada pelo pesquisador na sala da vice-direção).

As ocorrências de atos indisciplinados na escola indicam falhas, demonstra a fragilidade da ação pedagógica que visa o controle absoluto sobre o corpo dos alunos, mostra a impossibilidade de exercer controle total sobre as "existências".

As ocorrências são registradas nos denominados "Livros de Ocorrência", instrumento capaz de fazer brotar algo como "crimes" e "pecados", dos quais os alunos seriam os algozes (Ratto, 2007). Os Livros de Ocorrência afirmam a inocência da escola e a culpa dos alunos, as "autoridades escolares" estabelecem a verdade de cada caso. São instrumentos utilizados na rede de vigilância e, àqueles que não se encontram registrados nos livros, resta o conhecimento desta real possibilidade. Embora nossa investigação não esteja diretamente vinculada aos Livros de Ocorrência, observamos recursos e práticas que alcançam efeitos semelhantes.

Essa dimensão "moralizante" da escola leva alunos à adoção de condutas

orientadas segundo uma meta que precede cada ato. As ações devem estar ajustadas a determinados fins. Uma tensão moral é um campo de luta entre ações que tendem a desviar-se do modelo e ações que conduzem ao modelo instituído (Percia, 2002).

Nossa preocupação ultrapassa o julgamento em torno do que a escola deve ou não punir, ou seja, se alunos que ouvem música durante a aula, ou brigam na escola, merecem suspensão ou qualquer outro tipo de punição. A questão não é apenas saber quais dispositivos disciplinares devem ser empregados diante das distintas ocorrências e situações cotidianas. A regulamentação da conduta e o ordenamento de tempo e espaço com objetivo de organizar ações dentro de um limite, são estratégias imprescindíveis ao bom funcionamento da escola.

Problematizamos a normatização que diz respeito ao modo pelo qual as normas são postas em funcionamento (Ratto, 2007). Nessa perspectiva, discutimos os modos de entendimento em torno da disciplina e da indisciplina na escola.

O “disciplinamento pelo disciplinamento” - sustentado pela ênfase nos processos de contenção em detrimento dos espaços para reestruturação e reinvenção das normas e sem participação da população institucional nos processos decisórios etc. - não garante aos alunos uma formação para a autonomia. Tais estratégias delegam ao professor uma função de guardião da ordem escolar, assim sua atuação fica restrita ao controle e regulação da conduta dos alunos.

O disciplinamento ganha relevância nos processos formativos quando é pensado como “método de conhecimento” e, deste modo, rompe com estratégias de “disciplinamento pelo disciplinamento”. Propor condições para o bom desenvolvimento de alunos a partir da delimitação do tempo e do espaço, com a finalidade de transmitir um “saber-fazer”, confirma a dimensão constitutiva do

disciplinamento (Carvalho, 1996).

A crítica não visa à regulação da conduta dos alunos em si. No entanto, estratégias que enfatizam o controle, bem como a busca incessante pela manutenção do silêncio, constituem práticas que conformam comportamentos e atitudes. Deste modo, produzem o que podemos chamar de “subjetividades pacificadas”.

Da “pacificação subjetiva”

As práticas disciplinares objetivam os alunos, definindo-os através de recursos voltados à normalização. A maioria dos alunos demonstra passividade diante dos padrões de conduta instituídos e sustentados na escola.

Conforme verificamos e listamos no item anterior, a escola não sofre com excessos de incidentes disciplinares. No entanto, educadores adotam posições diferentes quanto aos efeitos alcançados pela ênfase no disciplinamento. Seguem alguns comentários acerca da postura passiva e submissa adotada, de modo geral, pelo alunado:

> Parece que ***os alunos daqui são mais subservientes***, se você pedir para um aluno descer e ajudar você pegar materiais didáticos na sala dos professores, pode ter certeza que quatro ou cinco alunos estarão prontos para te ajudar (professor; roda de conversa realizada na sala de professores).

Alguns professores aprovam a passividade dos alunos:

> ***Estou gostando dessa escola, os alunos daqui são mais submissos***, consigo trabalhar tranquilamente, são “boas pessoas” (professor falando sobre a impressão obtida em seus primeiros dias de trabalho na escola).

> Eu tenho mais facilidade com turmas participativas do que com turmas apáticas. Mas por outro lado ***eu prefiro uma turma apática do que uma turma indisciplinada.*** Entendeu a escala? ***Se eu tiver que entrar numa sala todos os dias e tiver que colocar alguns sistemas de disciplina, eu prefiro uma sala apática***, porque eu não tenho esse desgaste (professora; trecho da entrevista II).

Trabalhar com alunos submissos parece amenizar o desgaste sentido pelos professores diante da “pesada” realidade escolar, mas alguns professores se incomodam com a postura passiva da maioria dos alunos:

> Alguns colegas dizem que os alunos são bons porque obedecem, são “bonzinhos”. ***Na verdade, os alunos têm medo do professor. Será que é bom o aluno ter medo de professor?*** (professor, em conversa realizada na sala de informática, após aula ministrada pelo mesmo).

Algumas práticas, embora não sejam causadoras, contribuem com o que chamamos aqui de “pacificação subjetiva”, conforme veremos nas situações referidas a seguir.

Enquanto uma professora fazia perguntas aos alunos de uma determinada turma, uma aluna disse:

> Professora, pesquisei o assunto em um site de busca, porque eu ***não entendi o que estava escrito no livro***.

Prontamente, a professora retornou:

> ***Não era para pesquisar***, já estava no livro! Eu mandei alguém pesquisar na internet?

A situação mencionada acima parece banal, mas indica efeitos de uma escola atrelada ao modelo disciplinar, no qual qualquer atitude que não esteja previamente programada é censurada. O pouco tempo que o professor tem para realizar seu trabalho também merece destaque, porque isso impede, muitas vezes, que haja a interação e as trocas nas salas de aula necessárias ao processo pedagógico.

Em outra ocasião, quase todos os alunos ficaram em silêncio enquanto uma professora fazia perguntas acerca de um conteúdo abordado em sala. Um aluno estava prestes a responder uma das questões apresentadas pela professora, mas ele recuou e, quase emudecido, disse:

> Tenho medo, não sei se estou certo. (aluno; situação observada durante uma aula).

Entendemos que em locais freqüentados por jovens, como as salas de aula, exposições pessoais dificilmente ocorrem sem embaraços. Todavia a postura hesitante de grande parte do grupo de alunos chamou a nossa atenção. Alguns dispositivos e práticas promovem alunos receosos. O relato que veremos a seguir traz elementos para pensarmos acerca das práticas de dominação produtora de subjetividades pacificadas pelo medo:

> ***Existe profissional que ainda trabalha com a questão do medo.*** [...] 'Você faz o que eu mando e fica tudo bem! Eu sou autoridade, eu digo o que você faz e pronto. Você ***não tem que perguntar, você não tem que fazer nada'.*** [...] ***Ele é o general.*** Então como ele trabalha com a

> questão da ordem, ele fala: *Eu sou autoridade, você pede. Você vai pedir alguma coisa emprestada com alguém?Você me pergunta se você pode.* ***Eu digo se você pode levantar ou não, eu digo se você pode falar na minha aula ou não.*** E os alunos que infringem algumas destas regras, ***o preço que o aluno paga***, pra uma criança, ***é pesado demais***. [...] Você receber uma convocação para os pais virem até a escola responder por que seu filho é mal educado, por que você levanta se o professor não autorizou, por que você fala se o professor não permitiu, por que o aluno fez uma coisa que o professor não autorizou antes. [...] ***São pré-adolescentes, eles têm defeitos, têm vontades, são normais, são seres humanos normais, de acordo com a idade.*** [...] ***Para outros professores a ordem é que faz o progresso.*** Concordo, mas ordem a que preço? Então é complicado, ***tem muito professor trabalhando com essa ideologia. Eu mando, você obedece.*** Esse é o professor que ***o aluno copia, entrega o papel, ele dá nota e está certo*** (professora; trecho da entrevista I).

Os professores não podem ser culpabilizados pela produção de alunos passivos, temerosos. Existem múltiplos determinantes que sugerem o uso das estratégias de dominação freqüentemente empregadas nas salas de aula. Muitas vezes, uma imposição autoritária visa a uma resposta imediata diante de uma situação de agitação no ambiente escolar.

Outras vezes, recorrer a proibições imprime sensação de êxito ao educador. Mesmo assim, a falta de diálogo e negociação na relação professor-aluno dá margem à “desordem”, portanto o professor não fica isentado de responsabilidade nessa relação (Aquino, 1996).

Um aluno temeroso dificilmente encontra forças para romper com o instituído e criar alternativas. Portanto, entendemos o medo como efeito de práticas que apontam para a contramão dos processos criativos, inventivos, capazes de promover práticas de autonomia na escola. Aprender com medo é possível, resta-nos saber o que se aprende nestas condições, o que acontece com alunos formados por meio de processos “apassivadores”.

Vale dizer que toda a comunidade escolar participa desse processo de “apassivação subjetiva”, que estabelece padrões de condutas e punições aos desvios, em que ações são delimitadas no tempo e no espaço e no qual as rotinas, distribuídas em uma relação hierarquizada, não são exclusividade de alunos. Educadores também são afetados, suas tarefas são fragmentadas, o trabalho na escola perde o sentido diante da burocracia que recobre a ação pedagógica.

Além dos dispositivos de manutenção da ordem escolar, com suas antigas práticas pautadas na lógica disciplinar, a condição turbulenta da escola enreda-se no que chamamos de “crise dos processos de trabalho na escola”. Ampliaremos agora nosso campo de análise por meio de uma discussão acerca dos processos de trabalho.

Sobre a crise nos processos de trabalho na escola

Antes de falar mais detidamente sobre dificuldades relacionadas à crise dos processos de trabalho do educador, vale ressaltar que elas decorrem de fatores que ultrapassam os muros da escola. Dimensões político-econômicas e sociais permeiam todo o funcionamento escolar.

A crise mencionada será abordada com ênfase em análises sobre o trabalho dos professores, no âmbito de políticas públicas que “sucateiam” o sistema escolar. Sua atuação profissional não garante reconhecimento social, os salários são irrisórios e não há um plano de carreira (Fernandes, 2007). A centralização administrativa da escola, um dos grandes empecilhos ao enfrentamento do problema, segue a pauta dos modelos de gestão escolar que foram implantados ao longo dos anos e reflete políticas fundamentadas na hierarquia e na verticalidade.

Os processos de trabalho na escola são tolhidos por diversos problemas,

entre eles: fragmentação, fragilidade pedagógica, tarefismo, curto espaço de tempo para realização das atividades educativas e isolamento.

a) Da fragmentação

Com o rígido esquadrinhamento do tempo e do espaço de ação, educadores se vêem impedidos de criar alternativas ao trabalho escolar. Suas práticas são atravessadas e engessadas por um aparato burocrático que dificulta e fragmenta todo o processo de trabalho. A fragmentação não se reduz à transmissão de conhecimento e ao uso de estratégias didático-pedagógicas, o problema também incide nos processos administrativos e na constituição do corpo docente.

A fragmentação é um modo de viver e de ver o funcionamento escolar que cria personagens como, por exemplo, o “aluno-problema”, “famílias negligentes”, “perda de valores”, entre outras rotulações comuns, conforme citado anteriormente. Pela fragmentação, fatos e situações são objetivados, processos são desqualificados e a articulação entre profissionais se enfraquece frente a outras lutas importantes a serem travadas pela qualidade no trabalho (Rocha, 2006).

Em decorrência da fragmentação, as dificuldades pertinentes à participação dos professores nos processos escolares por causa da centralização administrativa fazem a escola funcionar ao estilo da direção responsável por cada turno. Assim, a escola apresenta distintos modos de organizar seu funcionamento, mas a rigidez amparada pela burocracia escolar persiste.

> Essa escola são ***três escolas dentro de uma só***, porque a escola da manhã funciona de um jeito, a escola da tarde funciona de outro e a escola da noite funciona de outro. Porque ***muda quem está na coordenação, muda na direção, então muda o esquema. As regras da tarde não são as regras do noturno, as regras do noturno não***

> ***são da manhã, as regras da manhã não são da tarde*** (professora; trecho da entrevista II).

Além das mudanças mencionadas pela professora entrevistada, outro indicador de fragmentação refere-se à rotatividade, sobretudo na coordenação pedagógica e no corpo docente, fato que impossibilita a construção de um plano de trabalho para médio e longo prazos com o mesmo grupo de profissionais.

A escola conta com o trabalho de muitos professores contratados, os quais vão para outras escolas após um ano, quando vence o contrato. Permanecem apenas os professores efetivos no cargo, ou seja, aqueles que prestaram concurso público.

Entretanto, os elementos mencionados não são determinantes exclusivos da fragmentação. Podemos dizer, por meio de uma análise mais apurada, que tal problema reflete a ampliação dos processos de privatização do ensino, os quais trouxeram com suas práticas as noções de eficiência e competência, que foram transpostas dos grandes sistemas corporativos para as escolas públicas. Treinamentos, palestras e estratégias de gestão organizacional tornaram-se freqüentes na escola.

> [...] Nós temos várias reuniões de HTPC que é ***o pessoal da parceria que vem aqui dizer o que é que tem que ser feito na sala de aula.*** Vêm ensinar a gente a dar aula. ***Os professores recebem de uma maneira quase que na base do menosprezo,*** porque não é que a gente não sabe dar aula, é que existe um problema conjuntural no meio, que vai além da gente saber ou não saber dar aula (professora; trecho da entrevista II).

Especialistas foram encarregados de realizar o planejamento geral, a

supervisão e a orientação do processo educacional; o professor passou a ocupar o lugar de simples executor das práticas escolares (Rocha & Gomes, 2001).

Desse modo, houve estratificação dos poderes no espaço escolar, o que trouxe mais problemas aos processos, sobretudo para os professores. Houve intensificação da hierarquia na escola, a atuação docente foi despotencializada e a ação pedagógica ficou ainda mais afetada, demonstrando então sua fragilidade.

b) Da fragilidade pedagógica

Nesse arranjo escolar influenciado pela participação da iniciativa privada, professores são cobrados como se estivessem atuando dentro de empresas, mas há uma discrepância entre esses dois setores. Nesse descompasso entre a realidade do setor corporativo e a situação confusa da escola pública, temos a fragilização da ação pedagógica. Professores convivem com impasses relacionados à parceria entre a escola e a iniciativa privada, conforme veremos no relato abaixo:

> Você tem todo um sistema que promove um aluno, quando o aluno já está acomodado dentro do sistema. ***Você tem*** um ser externo chamado ***parceria***, que olha pra você e fala: “Eu quero resultados” (pausa). Independente de a parceria querer ou não resultados, os professores querem resultados. A questão é que o que a parceria quer é o resultado, a questão é que nós, professores, também queremos resultados. E ***independentemente da parceria, os nossos resultados dependem de todo um contexto*****, *só que a gente não consegue.*** Só que ***a parceria força a barra,*** falando assim: “Se vocês não conseguirem, a gente corta a grana.” Então cortem a grana, porque não depende só do esforço do corpo docente para conseguir esses resultados (professora; trecho da entrevista II).

Os professores sentem-se pressionados, incomodam-se com as inúmeras cobranças de profissionais que não atuam no contato direto com a realidade da

escola. Algumas estratégias, influenciadas pelos modelos de gestão de pessoas e transportadas da iniciativa privada para a escola, estimulam competitividade e individualismo no corpo docente e no alunado. Podemos citar como exemplo de estímulos ao trabalho individual e competitivo, as premiações destinadas a professores na realização de alguns projetos pedagógicos promovidos pela ONG parceira.

Enquanto atuávamos como professor nesta escola, a parceria propôs um tema para a Feira Cultural, evento anual que conta com a participação de outras escolas mantidas com auxílios da referida ONG parceira. Naquela ocasião, os professores foram levados a desenvolver projetos em torno de um tema específico, pertinente à disciplina Matemática. Alunos e professores reclamaram da proposta, queixaram-se da falta de abertura para a participação no processo de escolha do tema, o qual foi imposto pela parceria.

Os gestores enfatizam a necessidade de priorizar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, entendidas como fornecedoras de conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento intelectual dos alunos. No ano anterior, a Feira Cultural teria sido organizada em torno da Língua Portuguesa, portanto, desta vez Matemática seria a disciplina central.

Essa estratégia, por se constituir em uma proposta vertical e hierarquizada, incomoda professores de outras disciplinas e estimula a competitividade no corpo docente, ao oferecer prêmios com base no modelo da *meritocracia,* estratégia comum no ramo corporativo e talvez pouco cabível na estrutura que mantém a escola pública. Trata-se de projetos que, na concepção de alguns professores, dificultam o trabalho docente ao aumentar a demanda por realização de tarefas.

Conforme havíamos mencionado, as cobranças que chegam aos professores

são divididas com os alunos. A figura a seguir mostra uma prática escolar direcionada aos alunos que foi pautada pelo conceito de meritocracia[35]:

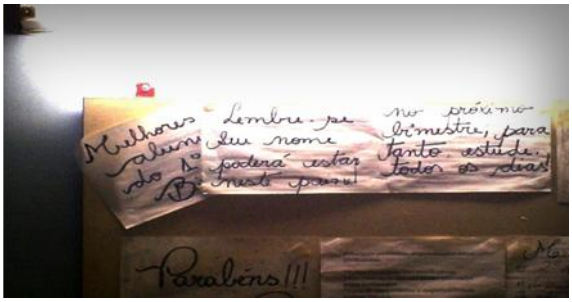

figura 5: lista de classificação utilizada para indicar os "melhores" alunos de uma determinada turma.

Práticas como essas são influenciadas pela chamada "privatização do ensino", uma vez que os gestores parceiros promovem ações nas escolas que copiam o modelo de empresas da iniciativa privada[36]. O objetivo do gestor é aumentar a produtividade de alunos e professores a partir do discurso da competência e da qualidade no trabalho (Valle, 1997). Como efeito destas adaptações nem sempre acertadas, cresce em tamanho e força o problema do tarefismo na escola.

c) Do tarefismo

Professores reclamam do excesso de tarefas que demandam execução em um curto espaço de tempo. No geral, eles vêem suas ações reduzidas ao preenchimento de relatórios, formulários e implantação de projetos que geralmente não alcançam os resultados esperados. O tarefismo causa incômodos em boa parte

---

[35] Fotografia registrada durante a realização das atividades ligadas ao projeto *Além da Imagem*. Trata-se de um grande mural, instalado na escadaria da escola, por onde todos os alunos passam a caminho de suas respectivas salas de aula.

[36] O aviso registrado pronuncia o seguinte: "Lembre-se, seu nome poderá estar neste painel no próximo bimestre; para tanto estude, todos os dias".

da comunidade escolar.

> ***São tantos papéis*** que não sobra tempo pra nada. ***Não sei pra que preencher tantos formulários, implantar projetos*** que não dão resultados. **Com tanta coisa,** *a gente não consegue ver resultados de verdade.* ***Têm alunos no terceiro ano que ainda não sabem fazer concordância verbal. Muitos são analfabetos funcionais*** (coordenadora pedagógica).

A gestão, realizada em parceria entre a ONG e a administração escolar, cobra resultados que justifiquem a utilização dos recursos investidos. Desse modo, a demanda pela realização de tarefas na escola aumenta significativamente.

> A partir do momento que você tem uma parceira, ***a parceira quer resultados,*** e quer resultados ***de acordo com olhar deles***. A gente entra numa questão de ***educação como mercadoria*****,** é a ***mercantilização da educação dentro da rede pública.*** Então você tem um dinheiro "extra Estado" que é injetado dentro da escola, e ***quem injeta quer resultados dentro da escola*** **(professora; trecho da entrevista II)*.***

Cobranças por resultados são influenciadas pelo ritmo adotado no ramo empresarial. Os instrumentos para mensuração do desempenho dos alunos demonstram fragilidade. Geralmente, notas obtidas pelos alunos, principalmente nas atividades de Língua Portuguesa e de Matemática, são registradas em relatórios e encaminhadas para a ONG parceira.

O *tarefismo* está diretamente ligado à aceleração da produtividade, valor vinculado ao projeto corporativo que preza a "qualidade total". Professores devem cumprir múltiplas atividades concomitantes, assim a agilidade nos processos ganha *status* de valor, como também a quantificação dos resultados e o achatamento das diferenças (Rocha, 2006).

Na etapa de observação participante, acompanhamos uma atividade atrelada a um projeto desenvolvido para atender a algumas exigências da entidade parceira, cujo objetivo girava em torno do desenvolvimento das habilidades de audição e escrita dos alunos.

Todos os alunos do período noturno participaram desta atividade. Em cada sala de aula, havia um professor responsável por ler, em voz alta, uma narrativa. Num segundo momento, os alunos deveriam desenvolver uma redação para relatar suas impressões sobre o texto lido pelo professor. A relevância do projeto citado acima parece inquestionável. Contudo, essa prática de ensino não teve boa aceitação entre alunos e professores.

> ***Essa atividade é muito chata, a professora só explicou uma vez.*** Às vezes os alunos ficam conversando, daí a gente não consegue fazer nada (aluna do Ensino Médio).

Segundo o relato de uma professora da escola, os textos utilizados na atividade são escolhidos pelos professores de Língua Portuguesa, mas não há discussões no corpo docente antes da escolha dos conteúdos e temas abordados. O objetivo principal do projeto gira em torno do desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos.

De modo geral, houve pouco envolvimento dos alunos durante a realização da atividade e muitos professores não se mobilizaram para a execução dessa atividade. Uma professora entrevistada contou sua impressão acerca desse projeto:

> A [nome da pessoa] inventou um projeto que a gente lia um texto para o aluno e o aluno tinha que reproduzir aquilo que ele ouviu. ***Isso veio de cima pra baixo, os professores não concordaram com esse projeto.*** [...] Dentro do nosso cronograma, ***pra seguir tudo aquilo que***

> ***o Estado já está propondo, já está apertado.*** Pra gente ainda usar duas, três aulas por semana, para aplicar esse projeto, a gente ***atrasa ainda mais o conteúdo do Estado.*** **[...]** ***Não tem tempo hábil*** pra sentar e ***fazer isso.*** Existe toda uma ***dinâmica estadual*** que precisa ser seguida, nem eles dão conta dos projetos que eles inventam. ***A gente não dá conta do projeto do Estado, a gente não dá conta de projetos paralelos*** (professora; trecho da entrevista II).

A professora mencionou problemas comuns à maioria dos docentes, abordou o problema da não participação docente nos processos decisórios, reclamou da pressão exercida diante do excesso de tarefas a serem executadas em um tempo parco e fugaz.

d) Da fugacidade do tempo escolar

A realidade escolar se apresenta em ritmo acelerado. Tomemos como exemplo a rotina de sala de aula: o professor deve, em aproximadamente quarenta minutos, acomodar toda a turma, fazer a chamada de alunos e, eventualmente, deve transmitir algum recado, expor conteúdos e daí por diante.

> O bimestre é muito curto. Com os feriados e tudo mais, ***não dá tempo para concluir aquilo que a gente planeja*** (professora; conversa realizada durante o intervalo).

O tempo urge, professores se vêem impossibilitados de elaborar e/ou pôr em prática um plano de trabalho, alguns reclamam da falta de tempo e espaço para coletivização do processo de trabalho. O espaço que possuem é utilizado para a resolução de pendências e o cumprimento de exigências burocráticas.

> O espaço que existe dentro do HTPC não é suficiente. [...]

> Porque o problema é muito maior do que uma hora, do que uma hora e meia de reunião. Socializam-se as angústias, só se resolvem as angústias (professora; trecho da entrevista II).

Nesse modelo escolar em crise, no campo de forças que atravessa as relações entre seus atores, os efeitos surgem de modo diverso. O próprio autoritarismo, muito presente em relações instituídas na escola, pode estar ligado ao ritmo acelerado do turbulento cotidiano escolar. Uma aluna reclama:

> O que ***falta*** é ***diálogo***, ***têm professores que já chegam gritando*** e não querem saber de nada (conversa realizada durante oficina *Além da Imagem*).

À primeira vista, os professores a que a aluna se refere parecem autoritários, sem disposição para viabilizar espaços de diálogo com seus alunos, pouco compreensivos, agressivos, entre inúmeras acusações possíveis. Denúncias deste gênero ganham tônus por carregar teor crítico, demonstram responsabilidade política no pensar educativo. No entanto, ao dirigirmos um olhar cauteloso à escola, veremos o problema em sua complexidade.

A ausência de espaço para conversas e discussões na escola é uma realidade, conforme marcamos exaustivamente, mas apontar causas dos problemas recorrentes na escola não é o suficiente para resolvê-los. Devemos ampliar nosso campo de análise, pois quase sempre aquilo que se apresenta como causa é efeito.

Saber se o professor encontra espaço/tempo para dialogar, como é a relação entre professores e corpo diretivo da escola e se há tempo suficiente para o professor/educador pensar sobre sua prática, pode nos ajudar a efetuar análises mais coerentes com a complexidade dos fatos do cotidiano escolar (Machado, 2008).

e) Do isolamento

Em algumas ocasiões, conversamos com alguns professores acerca da falta de comunicação no trabalho docente. De modo geral, eles trabalham isoladamente, sem possibilidades de experimentar uma atuação em conjunto.

> ***Ninguém sabe o que o outro professor está fazendo, não há um controle.*** Eu não sei sobre o conteúdo que os outros professores de História passam para os alunos (professora; conversa realizada na sala de professores, enquanto a professora corrigia algumas provas).

Quando são convocados para reunião, ou conversação, diante do corpo diretivo, professores já sabem que serão cobrados.

> Não nos perguntam se está tudo bem. ***Nós nunca somos chamados pra conversar e falar das dificuldades, nos procuram só para cobrar pendências.*** Eu nunca entrei na sala da diretora pra ter uma conversa tranqüila (professor; durante conversa individual realizada na sala de professores).

O fato de o professor não encontrar espaço para discutir sobre sua situação na escola pode agravar problemas relacionados à sua prática. A falta de oportunidade de falar já é um problema.

Entendemos o baixo envolvimento dos professores e outros membros da comunidade escolar nos processos de decisão e a falta de coletivização das questões escolares como produtos de uma complexa realidade.

A centralização da administração escolar não tem seu início na escola, o modo estritamente hierárquico no qual as relações entre os atores da comunidade escolar são assentadas não se restringe ao estabelecimento escolar. O problema é

estrutural. A direção da escola se submete a uma diretoria de ensino que, por sua vez, também presta contas sobre suas ações para um superior hierárquico.

A verticalidade na comunicação imposta pela lógica do poder disciplinar provoca isolamento, além de outros impasses na relação entre professores. As freqüentes reuniões não garantem uma comunicação efetiva entre eles (Guimarães, 2003).

Uma estratégia interessante para viabilizar a participação coletiva nas decisões efetuadas na instituição escolar e, deste modo, descentralizar a administração para torná-la mais efetiva é a viabilização do "dispositivo grêmio" na escola. Todavia, criar dispositivos deste gênero, capazes de promover democratização da escola, demanda esforço e estratégias de resistência diante dos modos de manutenção da realidade escolar.

Lembramos, a partir de contribuições da Análise Institucional, que o instituído, o *status quo,* opera com um jogo de forças visando produzir imobilidade (Lourau, 1993). Vejamos dois casos ligados às tentativas de alteração da realidade escolar, de resistência ao instituído.

Caso 1:

"DISPOSITIVO GRÊMIO" EM ZONA DE CONFLITO

A constituição de um grêmio estudantil na escola pode viabilizar a comunicação entre alunos e demais atores escolares (professores, agentes operacionais, corpo diretivo), além de servir como instrumento no processo de formação.

Acompanhamos uma situação curiosa durante a etapa de observação participante, na qual um professor do Ensino Médio, interessado em viabilizar um processo eleitoral para se escolher uma chapa para o grêmio estudantil, esbravejou diante de um agente escolar:

> Só acontece ***anormalidade*** nessa escola. **Quero ajudar os alunos na**

> **formação de chapas para concorrer às eleições do grêmio, mas a escola não contribui.** Queria que você (agente escolar) tivesse transmitido o recado a todos os alunos, mas, pelo visto, você não divulgou a reunião pra hoje às 18 h. Que dificuldade é esta? Nem na ditadura era assim. Vamos democratizar um pouco essa escola. Qual tem sido o esforço da escola para formar uma chapa do grêmio? **Sei que professores não gostam do grêmio, alguns têm medo da reunião de alunos, outros falam que atrapalha as aulas** (professor – Ensino Médio).

Quando lecionamos nessa escola, em meados do ano de 2007, acompanhamos a trajetória de uma chapa eleita para compor o grêmio. Na ocasião, o processo de eleição das chapas ocorreu em meio a reclamações de alguns professores, pois eles se incomodavam diante de freqüentes interrupções em suas aulas, causadas por "alunos candidatos" em busca de votos.

A chapa eleita era composta apenas por alunos do período noturno. Após as eleições, os "alunos do grêmio" mostraram serviço: organizaram uma espécie de "correio elegante" durante os intervalos; limparam a sala de vídeo; contribuíram com um trabalho de reorganização na biblioteca; auxiliaram inspetores de alunos durante o período vespertino - foram solicitados a observar "atos de indisciplina" praticados por alunos do ensino Fundamental II.

Essa primeira "realização" do grêmio, o correio elegante, parecia interessante, estimulando movimentos de participação entre alunos. Da segunda em diante, o grêmio atuou de acordo com interesses da direção da escola, num trabalho de preservação da ordem no ambiente escolar.

Regulamentar, orientar, cuidar dos mais jovens não são ações nocivas, mas alguns aspectos da administração carecem de questionamentos por parte dos alunos. O "dispositivo grêmio" tem potencial educativo para trabalhar cidadania, sociedade, participação política e práticas de transformação social. Com o apoio de um grêmio estudantil, alunos poderiam participar de fóruns de discussão para tratar de distintas situações do cotidiano escolar. Um dos ganhos em ações desse gênero diz respeito à descentralização da administração da escola e à participação coletiva na gestão escolar (Rocha, 2001).

Um dispositivo com tamanha potência não poderia ter suas funções reduzidas ao controle e regulação de condutas de alunos no espaço escolar, o "dispositivo grêmio"

possibilita mais do que isto. Todavia, constituir o grêmio estudantil na escola não é tarefa fácil.

Uma das professoras entrevistadas falou sobre empecilhos relacionados à participação dos alunos no cotidiano escolar:

> O grêmio é uma tentativa, fazer o grêmio funcionar. Mas **esse é o segundo ano que temos o grêmio funcionando e não funciona muito bem, não** (professora do ensino Fundamental II e Ensino Médio – trecho da entrevista II).

Conforme a mesma professora entrevistada disse, a escola

> é um sistema administrativo que **quer as pessoas mais quietas**, é mais fácil, dá menos trabalho! Então, fica difícil trabalhar assim com **os alunos**, eles **acabam sendo podados**. **Nós também**, para desenvolver este tipo de trabalho (professora do ensino Fundamental II e Ensino Médio – trecho da entrevista II).

O grêmio passou a funcionar no jogo de poder que se desenvolve no campo institucional. Na maioria das vezes, a eleição do grêmio é "apadrinhada" pela direção da escola e, assim, torna-se instrumento de controle sobre alunos, ao invés de favorecer seus interesses. Por outro lado, um grêmio com autonomia em sua constituição e atuação na escola pode manipular alunos em benefício deles mesmos (Zibas, Ferrete & Tartuce, 2006). Mais uma vez, aparece a tensão entre autoridade e autonomia. O grande desafio da escola é promover autonomia sem recusar a autoridade na escola.

Abordamos alguns impedimentos para a participação coletiva na escola, onde as decisões administrativas são centralizadas, mantendo a hierarquia na instituição. Assim, as turbulências do contexto ganham força e as relações entre atores escolares sofrem com diversos impasses. Esta situação nos fez lembrar de alguns embaraços experimentados por nós, quando atuávamos como professor de uma escola da rede pública.

Caso 2:

UMA BREVE RECORDAÇÃO DO PESQUISADOR

Lembramo-nos de algumas atividades que sugerimos aos alunos, quando atuamos como professor do Ensino Médio em uma escola da rede pública. Em algumas ocasiões, exigimos silêncio de toda a turma, porém, em outras, sobretudo nos debates e discussões, incentivei trocas, conversas e outras formas de interação entre alunos.

No início, o desenrolar das atividades contava com resistência de alunos, eles não encontravam meios para participar das conversas. Alguns professores também resistiram, desconfiaram de nosso trabalho, sentiam incômodo frente ao diferente (um professor que sugere conversas entre alunos; coloca as cadeiras da sala de aula em forma de círculo; convoca a participação de todos durante as aulas etc.).

Muitas aulas eram interrompidas por um inspetor de alunos que, costumeiramente, abria a porta de forma abrupta para observar o que se passava. Fomos levados a utilizar outras estratégias, pois a direção da escola reprovava a nossa iniciativa de sugerir aulas diferentes, alegando provável descontrole da situação.

Passamos, então, a lecionar à frente da sala, com todos os alunos sentados em fileiras. Logo os debates perderam a força e, ao final do ano, deixei de trabalhar nessa escola por conta de mecanismos de recrutamento de professores contratados pela Rede Pública de Ensino, com rotatividade no quadro de profissionais.

Algumas atividades realizadas com alunos exigem interlocução entre os mesmos. Há práticas escolares que incitam a fala, mexem com os ânimos dos alunos. Por exemplo, quando alunos são orientados a construir um texto em grupo, a comunicação verbal na busca por informações, entre outras ações, torna-se imprescindível. Nessas ocasiões, é preciso compreender a postura apresentada pelos alunos e viabilizar formas de interação que não atrapalhem as turmas vizinhas.

Como vimos, buscar alternativas ao trabalho não é fácil. Impedimentos diante da possibilidade de utilizar novas estratégias de ensino, bem como empecilhos aos processos de coletivização da ação educativa, bloqueiam movimentos de resistência. Assim, professores continuam isolados, cada vez mais enfraquecidos, envolvidos por uma série de impasses e turbulências.

Essa experiência exemplifica uma situação de vigilância sobre o trabalho do

professor. Na escola, as ações dos docentes também são esquadrinhadas, regulamentadas e delimitadas. O poder disciplinar, muito presente nas práticas escolares, distribui todas as pessoas em um campo de forças permanente e contínuo. Na escola, todos estão submetidos a este poder que incide nos gestos, falas, comportamentos e atitudes (Foucault, 1987). Regulamentar o trabalho do professor até certo ponto é interessante, mas algumas exigências devem ser questionadas e reinventadas.

Das alternativas de resistência ao "saber-fazer-escolar"

Em meio aos diversos impasses e turbulências presentes na escola e apesar da predominância de práticas escolares pouco afeitas à experimentação, invenção e participação coletiva, algumas resistências aos dispositivos de assujeitamento e cristalização de subjetividade foram localizadas no cotidiano escolar.

Acompanhamos situações de rupturas frente ao modelo instituído do "fazer escolar". Em alguns casos, professores desfizeram a idéia de determinação, impotência e irreversibilidade e buscaram estratégias inovadoras para o trabalho em sala de aula. Denominamos o trabalho dos referidos professores de *práticas alterativas.* Nestas aulas, alunos foram retirados de uma posição de dependência e submissão, professores experimentaram novos modos de ensinar e de se constituir como professores.

Outra forma de abertura aos processos de criação e invenção na escola se deu com a realização de uma experiência com um grupo de jovens alunos, por meio do projeto *Além da Imagem*. Apresentaremos uma exposição detalhada acerca dessa experiência e, logo em seguida, discorreremos sobre as *práticas alterativas*.

Do dispositivo "Além da Imagem" como tática de resistência[37] na escola

Os seis encontros do projeto *Além da Imagem,* realizados pelo pesquisador com um grupo jovens alunos, demonstraram a possibilidade de experimentar novos modos de pensar e agir por meio de práticas escolares menos verticalizadas[38]. Houve participação ativa de todos os envolvidos na realização das atividades.

A partir de registros fotográficos feitos por alunos dentro e fora da escola, houve troca de experiências e discussões sobre a escola e a vida na comunidade. As discussões não ficaram limitadas aos problemas pertinentes à escola, assuntos relacionados ao projeto de futuro dos alunos também motivaram algumas discussões.

Os participantes expuseram alguns objetivos relacionados ao futuro. Alguns pretendem ingressar em cursos de nível superior, enquanto outros pensam em abrir um negócio próprio. Apesar das projeções citadas, de modo geral os jovens demonstram dificuldades ao falar sobre o futuro e incertezas quanto ao projeto de vida são muito comuns. Os principais impedimentos giram em torno das dificuldades impostas principalmente pela falta de recursos financeiros. Muitos jovens encontram saídas para pensar e se preparar para o futuro nos projetos sociais viabilizados pelas organizações não governamentais (ONGs), as quais estão presentes em grande quantidade na comunidade Paraisópolis[39].

Um aluno contou sobre uma experiência possibilitada por sua participação em

---

[37] Referimo-nos aqui aos encontros para a realização da oficina denominada *Além da Imagem.* Esse procedimento está detalhado no capítulo sobre as estratégias metodológicas.

[38] O quadro com a descrição das atividades do projeto *Além da Imagem* está no anexo 3.

[39] Para saber detalhes sobre a forte presença das ONGs em Paraisópolis, consulte trabalho de CASTRO (2009).

um projeto promovido por uma ONG. Na ocasião, ele se apresentou em uma ONG com o grupo de dança do qual é um dos integrantes. O evento marcou a visita de *Ja Rule*, *rapper* norte-americano, que veio ao Brasil e passou pela comunidade Paraisópolis[40]. Isto corrobora a informação apresentada por Costa (2007), que versa sobre o importante papel de outros estabelecimentos educativos para alunos. Por conta da lacuna deixada pela baixa incidência de dispositivos que viabilizem a experimentação e movimentos instituintes aos alunos, muitos encontram maior acolhida nas turmas, festas, movimentos sociais, ONGs e centros culturais.

Inicialmente, mostraremos uma fotografia que foi publicada no *blog* do projeto e discutida em grupo. Em seguida, exporemos duas fotografias que, apesar de não publicadas, também serviram para as discussões no grupo:

figura 6; título: O corredor!
Legenda: *Um corredor vazio, sem esperança... Um dia cheio, pra quem convive com o cansaço, desânimo, violência...* (Aluna do Ensino Médio)

A foto exposta traz um registro do interior da escola, mas a legenda que a acompanha vem carregada de informações sobre a vida dos alunos. Essa aluna testemunha a condição em que se encontra a maioria dos usuários da escola. Testemunhar é insinuar vozes omitidas na trama das experiências cotidianas, é

[40] Ja Rule é ligado a uma ONG nova-iorquina voltada a crianças carentes. (RAPPER..., 2008)

murmurar algo que escapa de modo imprevisto. Muitas coisas não podem ser percebidas. O testemunho viabiliza a transformação do “imperceptível” em um problema. Sem testemunhos, zonas do acontecimento ficam escondidas nas mais variadas práticas e discursos (Percia, 2002).

Em outro encontro com o grupo de jovens alunos, a partir das fotografias a seguir continuamos com uma discussão em torno das dificuldades enfrentadas pelos moradores da comunidade:

figura 7: vista para o bairro vizinho da comunidade Paraisópolis

figura 8: vista para algumas casas da comunidade Paraisópolis

Essas duas fotografias apresentadas foram registradas a partir de um mesmo ponto (o quintal da casa de uma aluna integrante do grupo). O contraste entre o bairro vizinho (à esquerda) e a comunidade Paraisópolis (à direita) é evidente. A partir desses registros, discutimos temas como: desigualdade social, violência, desemprego, alcoolismo e preconceito.

Pudemos interrogar o sentido da escola, suas condições de funcionamento, suas problemáticas, enfim. Esse processo indica o que chamamos aqui de *produção de subjetividade,* uma vez que houve novas experimentações e

enfrentamento dos dispositivos de assujeitamento de subjetividade.

Essa experiência possibilitou ao grupo (pesquisador e alunos) a ocupação de um lugar diferente na escola, pois as discussões viabilizaram questionamentos e problematizações. Alunos encontraram possibilidades de pensar sobre o cotidiano escolar e “o pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímo-lo como objeto e pensamo-lo como problema” (FOUCAULT, 1984, p. 232). Essa experiência nos mostra a possibilidade de constituir dispositivos de resistência ao modelo predominante de escola, viabilizando outros vetores de produção de subjetividade na escola. Além dessa experiência, outras situações e relatos indicaram a possibilidade de viabilizar processos criativos, de produção de subjetividade, de resistência às práticas que tendem ao assujeitamento, conforme veremos a seguir.

Das práticas alterativas

Citaremos dois relatos de uma professora acerca de suas práticas escolares, consideradas alterativas, de transformação e criação. Em seguida, discorreremos sobre duas aulas, também inovadoras, acompanhadas pelo pesquisador durante a realização da pesquisa.

Prática 1

HIP HOP NA SALA DE AULA[41]

Uma professora de Inglês falou sobre sua estratégia de ensino a partir da construção de um projeto que integrou música *RAP* e ensino de gramática inglesa[42]:

> Eu não gosto de *RAP*, mas ***tinha um aluno meu que gostava de colocar medo na turma, não respeitava os professores e dizia que era cantor de* RAP.** Fiz questão de ir até Heliópolis para entrevistar o cantor *Rappin Hood*[43]. Comprei alguns materiais para ouvir e ler sobre o movimento *Hip Hop* e depois desenvolvi um projeto para o ensino de inglês. O resultado foi surpreendente, os alunos demonstraram motivação e envolvimento com a atividade (professora; conversa realizada na sala de professores).

A atividade consistiu na tradução de trechos de algumas músicas internacionais, cantadas no estilo *RAP*. Os alunos, segundo relata a professora, apoiaram-se em pesquisas feitas pela internet durante a realização dessa atividade. Foram notadas mudanças significativas na postura de alunos que, antes dessa atividade, apresentavam pouco interesse e, muitas vezes, provocavam agitações no ambiente de sala de aula.

---

[41] Os títulos que nomeiam as *práticas alterativas* foram atribuídos pelo pesquisador.

[42] "O termo *Hip Hop*, que significa, numa tradução literal, movimentar os quadris (*to hip,* em inglês*)* e saltar (to *hop)*, foi criado pelo DJ África Bambaataa, em 1968, para nomear os encontros dos dançarinos de *break*, DJs (disc-jóqueis) e MCs (mestres-de-cerimônias) nas festas de rua no bairro do Bronx, em Nova York, no final dos anos 60. [...] Hoje, no Brasil, designa basicamente uma manifestação cultural das periferias das grandes cidades, que envolve distintas representações artísticas de cunho contestatório" (ROCHA, DOMENICH & CASSEANO, 2001, p. 17-18). Vale considerar que a utilização da música *RAP* se mostra potente em trabalhos com jovens da periferia, uma vez que, vinculado ao movimento *Hip Hop*, trata-se de um estilo de música que pode ser entendido como "produto da sociabilidade juvenil, revelador de uma forma peculiar de apropriação do espaço urbano e do agir coletivo, capaz de mobilizar jovens excluídos em torno de uma identidade comum" (SPÓSITO, 1994, p. 167).

[43] Rapping Hood é cantor de *RAP* e apresentador em programas de rádio e TV. Ele viveu parte de sua juventude em Heliópolis, bairro que abriga a maior favela do município de São Paulo.

Prática 2

CONHECER PARA ESCOLHER

A mesma professora falou sobre outro projeto inovador, porém vinculado à gramática da Língua Portuguesa, disciplina também lecionada por ela. Nesta segunda atividade, ela propôs a utilização de notícias publicadas em jornais impressos, iniciativa que promoveu discussões sobre violência, gravidez na adolescência, abuso de álcool e drogas, entre outros temas relacionados aos problemas mais comuns na comunidade, buscando agregar temas próximos à realidade de alunos ao ensino da Língua Portuguesa.

Quando contou sobre o projeto, a professora disse estar preocupada com a falta de informação, sobretudo de alunos jovens.

> ***Quando a gente pergunta o que esses alunos querem do futuro, o que ouvimos está mais próximo da ilusão do que da realidade.*** Pensando nisso, iniciei esse projeto das redações. Um dos textos terá o título: O que eu quero para o futuro? Quero ensiná-los a ter um olhar crítico para efetuarem suas escolhas. Busquei fazer um projeto que trabalhasse temas relativos ao tempo futuro. Aproveito para trabalhar tempos verbais, leitura e escrita (professora; conversa realizada na sala de professores).

Com alguns textos produzidos pelos alunos em mãos, ela se declarou motivada com o projeto.

Prática 3

PENSANDO NO FUTURO

Um professor propõe uma aula diferente: distribui “Guias do Estudante” aos alunos para falar sobre profissões e programas de bolsas de estudo. Ele deu explicações básicas sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PROUNI (Programa Universitário) e, depois, iniciou um bate-papo com a turma acerca da construção de um projeto de formação. Os alunos participaram ativamente dessa aula por meio de olhares atentos e inquietos. Alguns alunos se manifestaram a fim de sanar algumas dúvidas. Ao final da aula, formaram um círculo em volta do professor, muitos contavam sobre seus planos pessoais e profissionais.

Conversamos com o professor ao término desta aula, ele disse que reside na

comunidade desde a sua infância e, por este motivo, notava falta de perspectivas e informações da parte dos alunos. Ainda segundo ele, problemas relacionados à juventude estão se agravando na comunidade. Por isso, pensou em abdicar do ensino de Geografia naquele dia, numa tentativa de propiciar uma aula com maior poder de intervenção junto aos jovens.

Prática 4

"CRIAÇÃO" DE HISTÓRIAS

Uma professora de Artes resolveu inovar e ministrou uma aula na quadra de esportes. A turma recebeu as orientações para a realização da atividade que, supostamente, teria um caráter lúdico. Sentados ao chão, em círculo, no centro da quadra, todos receberam orientação para contar ou inventar alguma história. A participação não era obrigatória.

Primeiro a professora tomou a iniciativa e contou algumas histórias e, enquanto isto, todos a ouviam atentamente, com exceção de uma aluna que escrevia um texto durante a atividade.

Em um dado momento, um aluno contou uma história que narrava impasses vivenciados por um migrante nordestino que luta para se manter em São Paulo. A história contada relatava episódios de violência, humilhação e restrições vivenciadas pelo migrante. Ao final, o aluno disse que a história contada por ele trazia elementos da vida real. Houve participação e envolvimento por parte de todas as pessoas presentes na ocasião.

> ***Essa história*** é ficção, mas ***faz parte da realidade*** porque fala sobre a desigualdade entre pessoas que têm muito, enquanto outros nada têm (aluno do Ensino Médio).

Essa história durou cerca de vinte minutos e, depois, foi interrompida pela sirene que anunciou o término da aula. Pude conversar rapidamente com o aluno responsável pela comovente história do migrante nordestino. Ele disse que, na realidade, criou uma história fictícia com base na real e penosa história de vida de um de seus tios.

Durante o intervalo, a professora responsável pela referida atividade falou de sua

comoção ao ouvir a história contada pelo aluno. Uma de suas falas ficou registrada em minha memória:

> ***O que aconteceu*** lá na quadra hoje ***fez valer meu dia de trabalho*** (professora; ensino Fundamental II e Ensino Médio).

Sobre os processos de singularização na escola

As situações observadas, bem como os testemunhos dos educadores, indicam possibilidade de buscar alternativas perante o modelo instituído do "pensar-fazer" escola. Designaremos esses movimentos insurgentes por *práticas alterativas*. Embora não apareçam com muita freqüência, são práticas singulares que funcionam como dispositivos importantes para a produção de subjetividade. Retomaremos cada situação mencionada acima, para analisar possíveis efeitos das chamadas *práticas alterativas*.

Quando a professora de inglês percebe a ineficácia de algumas práticas escolares e, a partir dessa constatação, busca alternativas ao ensino, numa tentativa de resolver um problema surgido na sala de aula, ela recorre ao imprevisto, enfrentando a lógica de exclusão operada na maioria dos casos como este ao não encaminhar o aluno "problemático" para a direção. Sua atitude abriu espaço aos alunos, sem fazer distinção entre a *forma(ta)ação* predominante na escola (aluno passivo e submisso às ordens de professores e professoras) e a *forma-ação* que, embora apareça em menor número, resiste às estratégias de "disciplinamento pelo disciplinamento" utilizadas na escola.

A professora demonstrou entusiasmo ao falar sobre esse projeto, sua atitude criativa lhe proporcionou novas experimentações e os alunos puderam aprender com o diferente. Daí o caráter singular desta prática. A situação vinculada à

disciplina de Língua Portuguesa, denominada *conhecer para escolher,* realizada por essa mesma professora, segue na mesma direção: ela parte de um problema identificado no cotidiano escolar e faz integração entre o conteúdo programático já estabelecido e as necessidades dos alunos.

Melhorar a vida de alunos é, também, melhorar sua própria vida na comunidade. Em entrevista, a professora moradora da comunidade falou:

> ***Eu conhecia a realidade da escola pública, a condição social, a condição de trabalho,*** tudo isso pra mim era muito claro. ***Então pra mim foi uma escolha, trabalhar na escola pública era uma escolha própria, eu tinha que trabalhar e fazer uma coisa boa para o ser humano.*** [...] ***Então*** quando ***eu pensei***... ***Uma vez formada eu vou trabalhar com essa escola*** [escola pública], eu ***vou*** trabalhar, ***ajudar as crianças,*** tentar ***influenciar de alguma forma a vida delas e***, claro, ***ganhar meu sustento dignamente.*** E ***a experiência tem sido boa até aqui***, depois que eu comecei a ganhar mais força. ***Depois que eu me tornei professora, muitas portas se abriram pra eu melhorar o meu saber, hoje eu me sinto muito mais segura, muito melhor como professora.*** [...] Na minha prática, eu tento pelo menos agir assim, ***é importante que o aluno reconheça em mim a pessoa que foi lá para ensinar, pra trabalhar, pra melhorar a vida deles,*** pra levar o conhecimento pra eles (professora do ensino Fundamental II e do Ensino Médio; trechos da entrevista I).

A atuação desta professora se dá a partir de estratégias de sublevação frente aos impedimentos ligados à sua trajetória de vida e a evidente busca por *práticas alterativas* não se restringiu às atividades escolares - sua atuação está atravessada por uma ética do cuidado de si e dos outros.

Do mesmo modo, quando o professor, a exemplo da professora de inglês, altera o rígido “programa de aulas” para falar sobre profissões, carreiras e instituições formadoras com os alunos, por meio da abertura de um espaço para discussões e problematizações, o que está em jogo é a adoção de uma postura pautada por uma ética de transformação do instituído.

Nessa perspectiva, a transformação é pensada no plano micropolítico, e é transformação dos outros e de si. Eles fizeram cumprir a função do educador - que consiste justamente no cuidado do outro, e, dessa forma, no cuidado de si, - em um processo de se constituírem como sujeitos do ato educativo.

Vale observar que a professora de inglês e português (responsável pelas práticas de *Hip Hop na sala de aula* e de *conhecer para escolher)*, e o professor de Geografia (que propôs uma aula diferente), residem na comunidade e, sendo assim, possuem maior proximidade com problemáticas pertinentes à condição social dos jovens. Suas atuações marcam um posicionamento crítico diante dos "estados de dominação" pertinentes à vida na comunidade e na escola.

Esses movimentos de busca por formas inéditas de operar na realidade escolar e alcançar novos modos de existência e novos modos de se constituir como sujeitos, são fundamentais para a superação de sensações de impotência e irreversibilidade facilmente sentidas no cotidiano escolar (Duschatzky & Corea, 2002).

A *prática 4*, denominada *criação de histórias,* distinguiu-se das anteriores pela sua proposta, a qual deveria, na perspectiva da professora, favorecer um momento lúdico. Todavia, após a participação da professora, que contou histórias bem humoradas, os alunos foram convocados à fala, logo aparecendo os primeiros sinais de sofrimento comuns na vida de alunos. Embora seja uma constante na comunidade, pouco se discute acerca das problemáticas do cotidiano. Nessa perspectiva, esta atividade também permitiu um contato com o "diferente".

Esta afirmação parece contraditória, mas ironicamente versa sobre uma intrigante realidade da escola: pouco se fala sobre os problemas que acometem alunos e seus familiares. A escola teria então que abdicar de sua tarefa mais nobre,

que é a formação intelectual de seus alunos, para lidar com demandas pertinentes às escolas destinadas aos pobres? Provavelmente a resposta mais adequada apresentaria uma negativa frente a essa questão. Porém, tapar os olhos frente a essa realidade pode levar educadores a crenças em uma “forma-aluno” abstrata, o que pode bloquear interessantes processos de produção de subjetividade.

As situações apresentadas abordaram *práticas alterativas*, inventivas e, portanto, singulares. Alunos foram convidados a saírem de lugares de submissão e passividade, geralmente a eles reservados, o que só foi possível mediante rompimentos difíceis de se operar dentro dessa escola.

As estratégias empregadas pelas professoras e pelo professor visaram à experiência, acima das verdades na maioria das vezes impostas por meio dos conteúdos abordados nos livros. Mesmo assim, o saber constituído não foi negado, regras não foram renunciadas. A normalização continua a operar nos processos singulares, nas práticas de invenção, mas há espaço ao pensamento. Nessa direção, as relações de poder não são “abafadas” por “estados de dominação”. Trata-se da construção de autogoverno.

Isto nos faz pensar que o convite ao diálogo com alunos, a abertura à fala, a mudança de rotina não tiraram a autoridade das professoras e do professor que adotaram *práticas alterativas*. Pelo contrário, a *autoridade docente* só é possível por meio de ações pautadas nesta ética do cuidado de si e do outro.

Uma boa formação educativa, a principal e mais nobre função da escola, inclui possibilidades de exercer práticas como as que foram mencionadas acima. Podemos dizer que uma pessoa pronta apenas para servir e obedecer não teve uma formação adequada. Do mesmo modo, professores necessitam autonomia para exercer a profissão em condições favoráveis.

Considerações Finais

Em tempo de “concluirmos” este trabalho, perguntamo-nos: quais são as possíveis contribuições desta pesquisa? O que ela produziu, do ponto de vista da compreensão acerca dos processos que envolvem práticas assujeitadoras e/ou *práticas alterativas*?

Sobre os processos acompanhados

Em nossa imersão no campo buscamos identificar e analisar práticas escolares em uma modulação ora de assujeitamento de subjetividade, ora de práticas de produção de subjetividade. Acompanhamos as práticas de sala de aula, bem como as que envolveram o “dispositivo grêmio”, ocorrências durante os intervalos e na sala de professores, entre outras práticas. Desse ponto de vista, pudemos lançar um olhar sobre as práticas em seu processo de produção. Fomos levados ao encontro de pontos de sujeição, porém, também encontramos formas de rupturas, momentos de desestabilização do instituído. Aproximamos-nos da complexidade dos processos vividos na escola.

Nessa perspectiva, simplesmente culpar a direção e os professores por utilizarem determinadas práticas escolares, é buscar respostas imediatas e simplistas a partir de rotulações tão comuns no espaço escolar. O que parece a causa de algum problema é efeito do complexo campo de forças que enreda a escola, influenciando suas práticas e seus atores.

Formas de distanciamento mantidas por professores, coordenadores e membros do corpo diretivo em relação ao alunado parecem funcionar como um modo de resistir à situação de crise que atravessa a escola. Vimos como as condições de trabalho na escola, enredadas neste contexto de crise, interferem nos

modos de operar as práticas escolares. Problemas como: *tarefismos, isolamento e fragilidade pedagógica* permeiam o “pensar-fazer” escolar.

Rotular, culpabilizar, distanciar-se são ações que parecem pautar-se em uma busca por soluções imediatas para os inúmeros impasses que surgem na comunidade escolar e parecem trazer alívio a quem procura as causas destes.

Pensemos no caso de um professor que, a despeito de estar inserido numa instituição mais bem equipada, com mais recursos para exercer o trabalho pedagógico, sofre com processos de assujeitamento decorrentes da hierarquia presente na administração escolar. Nesse caso, recorrer a autoritarismos comuns na escola perde a conotação única de causa de problemas, já que, em certa medida, configura-se também como efeito.

Em relação à ênfase nos processos de disciplinamento, podemos dizer que ela não se dá por acaso ou pela simples vontade da direção escolar. Há todo um contexto no qual a escola está inserida. O histórico da escola, segundo o relato da diretora, como vimos no capítulo 4, evidencia um momento de tensão na relação comunidade-escola e indica que os conflitos entre moradores da comunidade e a escola foram solucionados a partir da adoção de uma direção “linha-dura”.

Vale ressaltar que a preocupação excessiva com os processos de disciplinamento ultrapassa o histórico desta escola, remetendo-nos às primeiras versões do dispositivo escolar. Basta lembrarmo-nos dos processos de moralização infantil e disciplinamento vinculado às primeiras versões de escola, nos idos do século XIX, conforme discorremos no capítulo 1.

Podemos enxergar ganhos e perdas no modo rígido pelo qual a escola é dirigida. Consideramos que o estabelecimento e o emprego de regras, limites ou cerceamentos são fundamentais ao funcionamento da escola, do mesmo modo que

a possibilidade de participação em processos de reestruturação e restauração das prescrições e das regras de comportamento. As relações de poder não são “naturalmente” prejudiciais, “o poder não é o mal”. As práticas disciplinares são importantes, desde que possam ser revistas e reinventadas com a participação de toda a comunidade escolar. Qualquer normatividade deve ser passível de críticas.

Regulamentação e espaço para a ação são de suma importância para os processos educacionais. Torna-se necessário, porém, pensarmos em organizações que viabilizem a formação de alunos críticos, criativos e autônomos. O contrato pedagógico deve permitir que o aluno transforme e se transforme com autonomia, em uma relação de autogoverno, num trabalho ético.

Conforme Carvalho (1996) nos aponta, o disciplinamento, quando empregado no sentido de um “saber-fazer”, pode permitir escolhas, ação, criação e invenção no espaço escolar. Na realidade, os objetivos propostos pela escola caminham nesta direção. Para tanto, a relação específica professor-aluno mostra-se crucial, pois professores são os educadores que atuam no contato mais direto com os alunos, sobretudo nas salas de aula. No entanto, vimos que há distintas formas de distanciamento e desencontros nessa relação.

Uma construção negociada entre essas partes (educadores e alunos) se faz necessária. Professores precisam renunciar aos modelos idealizados de aluno, de professor e da própria relação professor-aluno, com a finalidade de investir nos vínculos concretos. Trata-se de uma importante aproximação com a realidade (Aquino, 1996). Apenas inserir conteúdos na lousa, sem antes fazer um acordo entre as partes que compõem essa relação, impede encontros e fortalece o distanciamento e o esvaziamento desta.

É necessário que o professor firme um contrato de trabalho que “[...]

geralmente pressupõe entendimentos e acertos entre duas partes, precedidas de negociações que desemboquem em um mínimo de vantagens para ambos os lados" (RATTO, 2007, p. 224). A permeabilidade para a mudança parece imprescindível, o professor deve ser flexível diante do múltiplo que se atualiza no cotidiano escolar. O aluno concreto é atravessado pela multiplicidade do real, não há um modelo único de aluno e, portanto, o professor deve ser flexível. Esse ponto de vista: "[...] obriga-nos a sondar novas estratégias, experimentações de diferentes ordens" (AQUINO, 1996, p. 54).

Assim, este trabalho nos mostra que, se há uma crise permanente no sistema escolar, há também diversos caminhos possíveis para serem percorridos no sentido do enfrentamento e da superação.

Para finalizar podemos dizer que esta proposta almejou contribuir com o incremento de práticas de transformação na escola. Além disso, "mapeamos" o cotidiano escolar, olhamos para a promoção do disciplinamento na escola, presenciamos e analisamos situações pertinentes à tensão que há entre modos de assujeitamento e práticas mais autônomas.

Sobre o processo de pesquisa

Na proposta inicial deste trabalho, pretendíamos restituir aos professores os resultados obtidos no processo de pesquisa, abrindo possibilidades de uma análise conjunta. As ações de restituição ocorreriam durante reuniões de HTPC. O objetivo central dessas discussões com o grupo de professores seria o de poder colocar os analisadores em processo de reflexão coletiva.

A direção da escola, entretanto, se interpôs no processo e impediu a realização dessa restituição, ao longo do processo. Além disso, nossa apresentação da proposta de pesquisa na escola parece ter causado incômodo nos professores.

Não bastasse o excesso de tarefas que já lhes são atribuídas, tais discussões em HTPC entrariam como mais um acréscimo ao trabalho docente.

Embora não tenhamos realizado as intervenções pretendidas durante as reuniões de HTPC, a nossa interferência no campo de pesquisa se deu nos contatos informais, nas rodas de conversa, nas pequenas discussões com professores durante os momentos de intervalo, entre outras estratégias já relatadas no capítulo 3. As entrevistas individuais realizadas ao final do processo de pesquisa permitiram o contato com visões distintas da mesma escola, o que se constituiu como fator enriquecedor da análise. E a pesquisa deve ser entregue e discutida a partir dos interesses da escola.

O grupo de alunos que participou do projeto *Além da Imagem* viabilizou uma intervenção em termos mais coletivos, o que não foi possível com os professores nos HTPCs. Ainda assim, o trabalho ficou restrito aos participantes do projeto, pois não havia tempo suficiente para divulgar o *blog* aos demais alunos. Gostaríamos também de ter conseguido convocar um número maior de alunos para discussões em torno das problemáticas da escola.

Reconhecemos que esse amplo campo de observação nos trouxe a dificuldade de trabalhar com um material muito extenso. Poderíamos ter escolhido estratégias que facilitassem uma aproximação mais direta em relação à "polarização" *assujeitamento* X *autonomia*, como fez, por exemplo, Ratto (2004) ao pesquisar processos de assujeitamento na escola a partir de sua investigação com *Livros de Ocorrência*[44].

Contudo, nossa iniciativa de seguir alguns pressupostos da Pesquisa –

[44] Na tese intitulada **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação**, Ratto (2004) analisou questões disciplinares a partir de narrativas presentes em livros de ocorrências utilizados em uma escola pública de Curitiba.

Intervenção permitiu-nos constatar que, de fato, o momento da pesquisa é também o momento da produção do objeto e daquele que está implicado no processo. Isto é o mesmo que dizer que o pesquisador transforma para conhecer e se transforma ao conhecer. O trabalho com observação participante pareceu interessante, ainda que dificultado pela imersão em um campo amplo e multifacetado, pois nos abriu uma visão menos formalizada e direcionada acerca da realidade investigada.

No âmbito desta pesquisa, optamos por fazer um sobrevôo “panorâmico” pelo cotidiano escolar sem eleger um foco de atenção específico. Esta é uma dentre várias estratégias possíveis de ingresso no campo de pesquisa. Uma possibilidade de desdobramento futuro deste trabalho, e que pode trazer resultados interessantes, seria proceder a uma análise mais sistemática em torno da relação professor-aluno. Pensamos que uma nova pesquisa deveria priorizar o acompanhamento de situações ocorridas nas salas de aula, o que pode nos trazer maior entendimento sobre a dinâmica escolar e suas eternas crises.

Esta pesquisa, então, abre novas perspectivas de se fazerem outras incursões no campo escolar. Pensamos que avançar nas investigações em torno de problemáticas relacionadas à escola pública e seus possíveis processos de subjetivação pode ser tarefa das mais gratificantes, ainda que árduas e complexas, especialmente pelo potencial de transformação política e social que tais iniciativas engendram.

Referências bibliográficas

AGUIAR, K. F; ROCHA, M. L. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise**. Psicologia Ciência e Profissão, v. 27, p. 648-663, 2007.

AQUINO, J.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

————. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999.

————. **Instantâneos da escola contemporânea.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

BARROS, R. D. B de. Subjetividade repetente. In: GUIMARÃES, E; PAIVA, E. (orgs.). **Violência e vida escolar.** Contemporaneidade e Educação. Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação, ano II, nº2, p. 111 – 129; Setembro, 1997.

————. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 9.294** de 15 de julho de 1996. (Proíbe o uso de cigarros, cigarrilhas, charutos, cachimbos, ou de qualquer outro produto fumígeno derivado do tabaco, em recinto coletivo, privado ou público). Disponível em: http://cedoc.ensp.fiocruz.br/descentralizar/anexos/Abordagem%20e%20tratamento%20do%20tabegismo%20na%20rede%20SUS_Junho_2004.pdf> Acesso em: 10/02/2009.

CARVALHO, J. S. F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

CASTRO, L. O. **Uma análise dos sentidos da não-participação para os moradores de uma favela em São Paulo nos serviços prestados por**

organizações do terceiro setor. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

COIMBRA, M. C. **Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível?** Revista do departamento de Psicologia - UFF, v.7 – nº 1, p. 52 – 80; janeiro/abril, 1995.

————. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, C. P; IULIANELLI, J. A. S. (orgs.). **Jovens em tempo real.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

COSTA, M. V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: VEIGA-NETO. A; MUNIZ DE ALBUQUERQUE Jr. D; SOUSA FILHO. A. (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA, S.S.G. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, A.M; FERNANDES, A.M.D; ROCHA, M.L. (orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DELEUZE, G. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

————. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2007.

DUSCHATZKY, S; COREA, C. **Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.** Buenos Aires: Paidós, 2002.

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

ENGUITA, M. **A face oculta da escola.** Educação e trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUCONNET, P. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, E; **Educação e Sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2007.

FERNANDES, A. D. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MACHADO, A.M; ————; ROCHA, M.L. (orgs.).

Novos possíveis no encontro da Psicologia com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FERNANDES, H. R. **Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo: editora Escuta, 1994.

FERNÀNDEZ, A. M. **Política y subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas**. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2006.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 2003.

————. Entre a vida governada e o governo de si. In: VEIGA-NETO, A; MUNIZ DE ALBUQUERQUE Jr., D; SOUSA FILHO, A. (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

————. A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade. In: MOTTA, M. B. da (org.). **Michel Foucault: ética, sexualidade, política.** (Ditos & Escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

————. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

————. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

————. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRIGOTTO, G. Desigualdades sociais e mutações da escola. In: Vários. (Org.). **Políticas que produzem educação.** 1 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Á. M. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

LOURAU, R. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. In: RODRIGUES, H.B.C. (org.). **René Lourau na UERJ.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

————. **Análise Institucional.** Petrópolis: Vozes, 1996.

————. Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral.** São Paulo: Hucitec, 2004.

MACHADO, A. M. **A produção de desigualdade nas práticas de orientação.** Disponível em: http://www2.fe.usp.br/cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf> Acesso em: 23/12/2008.

NASCIMENTO, L. R. **Memórias de uma jovem estudante moradora de periferia.** Trabalho de Graduação Interdisciplinar. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2005.

Ó, J. R. O Governo do aluno na modernidade. In: **Revista Educação Especial-Foucault pensa a educação**, p. 36-45. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

PERCIA, M. Ideas que no responden, preguntas que no cesan: para una clínica de las instituciones. In: DUSCHATZKY, S; BIRGIN, A (orgs.). **¿Donde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.** Buenos Aires: Flasco Manantial, 2001.

PEREGRINO, M. A expansão do ensino fundamental e a escolarização dos jovens pobres: uma análise de trajetórias institucionais. In: Vários. (orgs.). **Políticas que produzem educação.** 1 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

RAPPER Ja Rule visita jovens de Paraisópolis. **Folha de S. Paulo.** Disponível em:< http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u419814.shtml> Acesso: 01/02/2008.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação.** Porto Alegre (Tese de doutoramento). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

————. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação.** São Paulo: Cortez, 2007.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, J; DOMENICH, M; CASSEANO, P. **Hip Hop: A periferia grita.** São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2001.

ROCHA, M. L. Educação e Saúde: coletivização das ações e gestão participativas. In: MACIEL, I (org.). **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação.** Ed. Ciência Moderna, p. 213-229, 2001.

————; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** Psicologia: ciência e profissão: Conselho Federal de Psicologia, Brasília, v. 23, n.4, p.64-73, 2003.

————. **Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento.** Revista Psicologia, v. 37, n. 2, p. 169-174, maio/ago, 2006.

————. A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. In: MACHADO, A.M; FERNANDES, A.M.D;————. (orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Habitação.** (informações sobre a população da favela Paraisópolis). Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br> Acesso em: 3/02/2008.

SEQUEIRA, V. C. Família: uma crítica ao discurso técnico sobre a família desestruturada. In: Vários. (orgs.). **Introdução à Psicologia do cotidiano. Núcleo de Estudos e Pesquisas Psicossociais do Cotidiano.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2007.

SINGER, H. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo: Hucitec, FAPESP, 1997.

SPÓSITO, M. P. Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 11, nº 56, p. 43-53, out./dez., 1992.

———. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade.** Revista de Sociologia, FFLCH/USP, v, 28, p.161-178, 1994.

THIN, D. **Para uma análise das relações entre famílias de classes populares e escola.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

VALLE, L do. **A escola imaginária.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 2002.

VICENTIN, M. C. G. **A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei.** São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2005.

ZIBAS, D. M. L; FERRETI, C. J; TARTUCE, G.L.B.P. **Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr., 2006.

ANEXOS

Anexo 1

Quadro 1: síntese das situações observadas durante a etapa de observação participante

1 ª visita - data: 12/03/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Durante a prática de uma atividade nomeada "oficina de histórias", conduzida por uma professora de Artes, um aluno contou uma história ligada ao cotidiano dos alunos. Houve participação e envolvimento por parte dos alunos presentes;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** ***Oficinas de histórias:*** a atividade "oficina de histórias" possibilitou participação e envolvimento de alunos. O aluno falou sobre injustiça e desigualdade social: *Essa história é ficção, mas faz parte da realidade porque fala sobre a desigualdade entre pessoas que tem muito, enquanto outros nada têm (aluno – ensino médio);*
A diretora falou um pouco sobre a história da escola. Enfatizou a necessidade de **conter** os alunos para manter a ordem na instituição;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Desregramento/disciplinamento:** ***Manutenção da ordem*:** A diretora fala sobre estratégias de contenção utilizadas na escola: *Tivemos que **ter pulso firme para controlar** a situação no início. Adotamos regras duras, enfrentamos alunos que não queriam estudar, expulsamos alunos vândalos. Eles não têm limites, chegam aqui na escola sem postura, a gente tem que mostrar o que é certo e proibir o errado. Conseguimos botar os alunos nos eixos, não vamos deixar virar bagunça* (Diretora);
2 ª visita - data: 19/03/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Diretora fala sobre atos de indisciplina falta **de estrutura familiar**, e, **"perda de valores" (sic)** como problemas a serem enfrentados por educadores na atualidade;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** a diretora da escola atribuiu muitos problemas de indisciplina apresentados por alunos a uma suposta *"perda de valores"* (sic) na família atual; disse que para **resistir aos problemas apresentados** pelo aluno atual, sempre **impõe limites aos mesmos**.
Uma professora de inglês falou sobre sua estratégia de ensino, a partir de um projeto que integrou música RAP e ensino de gramática inglesa;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** **Hip Hop como estratégia de ensino:** *Eu não gosto de "RAP", mas, tinha um aluno meu que gostava de colocar medo na turma, não respeitava os professores e dizia que era cantor de RAP. Fiz questão de ir até Heliópolis entrevistar o cantor Rapping' Hood. Comprei alguns materiais para ouvir e ler sobre o movimento Hip Hop e depois desenvolvi um projeto para o ensino de inglês. O resultado foi surpreendente, os alunos mostraram muita motivação e envolvimento com a atividade* (Professora de Língua Portuguesa – ensino fundamental II e Médio);
Segundo uma coordenadora pedagógica seu exercício profissional é impedido pelo tarefismo,	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:**

que é fato no cotidiano escolar;	**Excesso de tarefas:** *são tantos papéis que não sobra tempo pra nada* (coordenadora pedagógica);
Vice-diretor reclama de sua profissão, fala sobre sua frustração na atuação profissional;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Frustração no corpo diretivo:** *Se dedicar à educação é dar murro em ponta de faca* (vice-diretor de escola);
Aluna pede autorização para ser dispensada da escola antes do horário oficial. Por esse motivo, o vice-diretor ameaçou **puni-la;**	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Autoritarismo:** **Autoritarismo na relação vice-direção – aluno:** Fala do vice-diretor à aluna que pediu para sair antes do horário: *Vou dar uma suspensão para você ficar uma semana em casa, assim você pode descansar e ver o que você vai fazer da vida.* Em seguida, a aluna perguntou se o motivo apresentado era o suficiente para ser suspensa por uma semana, ou conforme o vice-diretor havia ameaçado anteriormente, ser removida para outro colégio. O vice-diretor respondeu: *Aqui tem regras a serem seguidas, se quiser estudar aqui vai ser assim, se não quiser, posso mandar você para outra escola;*
3 ª visita - data: 14/04/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Para coordenadora pedagógica, problemas familiares, carência afetiva e econômica são problemas que atingem alunos e, conseqüentemente, a instituição escolar;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Encontrar X estudar:** *Parece que os alunos preferem mais estar na escola a ficar em casa. Acho que a escola é um lugar mais organizado. Acho que a escola é um lugar mais limpo; mas, o problema é que acaba virando um lugar de encontro, os alunos tem amigos aqui. Eles não faltam por nada* (coordenadora pedagógica).
Professora reclama do modo pelo qual alunos ocupam o espaço escolar;	*O problema é que eles vêm para conversar, comer e namorar. Não querem saber de estudar* (professora);
Vice-diretor **repreende** atitude de **aluno** que busca informações acerca de sua matricula na escola;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Autoritarismo:** **Autoritarismo na relação vice-direção – aluno:** Um aluno entrou na sala do vice-diretor e foi direto ao assunto: *Meu nome não está na lista de alunos?* O vice-diretor respondeu: Boa noite, mal educado! Você não sabe cumprimentar não? O que você quer? O aluno prosseguiu: *Meu nome não está na lista de presença, quero saber o motivo!* Vice-diretor: *Você é aluno? Nunca vi você por aqui!* Aluno: *Sim, sou aluno. Estudo aqui, desde o ano passado.* Vice-diretor: *vou verificar se você é aluno mesmo... Ah! Não se esqueça de aprender como se fala, seu boca aberta* [risos] (vice-diretor). Após a saída do aluno, o vice-diretor disparou uma gargalhada em tom irônico;
Aparece o tema **violência** em conversa com professora;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Violência no espaço escolar:** *É muito difícil*

	entender esses alunos, eu estou a trinta anos na educação e já passei por várias situações desagradáveis com alunos. Certa vez, um menino me ameaçou dentro da sala de aula, disse que arrebentaria minha boca. Então, eu falei: 'venha, mas só se for agora seu muleque'. Depois, fiquei sabendo que o irmão dele era um bandido da pesada. Passados alguns dias, o tal irmão do rapaz apareceu na escola e conversou comigo, disse que ninguém encostaria as mãos em mim. Sei que o aluno ficou uns dez dias sem vir à escola. Acredito que ele tenha tomado uma prensa dos bandidos (professora do ensino fundamental II e ensino médio)*;*
4ª visita - data: 22/04/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Professores não demonstraram aceitação à proposta de pesquisa, realizada em uma reunião de HTPC[1].	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Falta tempo aos professores:** Após reapresentar-me, a pedido da coordenadora, expliquei novamente os objetivos do projeto, manifestei vontade em apresentar o projeto de pesquisa aos professores. Segundo a coordenadora pedagógica havia muitos trabalhos pendentes e, por conseguinte, professores com pouco tempo disponível para me atender. **Houve esvaziamento da sala**, alguns professores alegaram falta de tempo saíram do recinto. Mesmo assim, prossegui e apresentei o projeto de pesquisa;
Professora fala sobre dificuldades enfrentadas com uma turma, designada por ela de **"turma problemática"** (sic);	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **"turma-problema":** *Estávamos falando sobre essa turma hoje, é uma turma problemática. Os alunos não querem saber de nada*, *não sabemos mais o que fazer* (professora do ensino médio);
Professora fala sobre uma suposta **"perda de valores"** como empecilho ao ensino;	**Alunos "sem valores":** *Tudo mudou, esses **alunos perderam os valores**, os pais não estão nem aí* (professora do ensino médio);
Professor diz que alunos praticam atos de **indisciplina** nos momentos de recreação e lazer;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Desregramento/disciplinamento** **Professor propõe brincadeira disciplinada:** *Uns marmanjos que não estão nem aí com nada, não querem saber de nada. Eles não têm educação nem mesmo para jogar bola. Futebol é disciplina! Para eles, um bando de mal educados, não há regras* (professor do ensino médio);
Uma professora em posse de um livro leu um parágrafo do mesmo, onde estava escrito algo mais ou menos assim: *Mesmo com fome, o aluno vai à escola. Logo, ele quer aprender.* Depois, a professora mencionada teceu alguns comentários acerca dos alunos	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **"Alunos não querem aprender":** Segundo uma professora, fome não é desculpa. Sendo assim, alunos pertencentes às classes desfavorecidas não aprendem por que não querem. A professora mencionada falou: *Você viu o que o autor falou? A*

[1] Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

	fome não é desculpa. O aluno pode aprender. Mas a questão é que ***eles não querem aprender.*** *Quando é de graça as pessoas não valorizam. Os alunos daqui ganharam uma pasta com diversos materiais (cadernos, canetas, lápis, borracha, etc.). Alguns alunos jogaram no terreno baldio, aqui mesmo, ao lado da escola* (professora do ensino médio);
Professora diz que **pessoas das classes populares não preservam o bairro**, **são** pessoas **desorganizadas**;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Rotulação:** **"Pobres fazem sujeira:"** *Você já viu lixo na porta das casas em bairros de classe média, ou classe média alta? Eu queria saber o que leva o pobre a destruir o ônibus que precisa para se locomover, o que faz uma pessoa jogar lixo na porta de casa? As pessoas perderam os valores, o problema está na falta de valores por parte das pessoas* (professora do ensino médio);
Em sala de aula, alunos demonstraram **receio** em responder questões levantadas por professora;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Assujeitamento/submissão:** **Medo de falar:** ao acompanhar algumas aulas, notei pouca participação dos alunos. Do mesmo modo, observei poucos convites à participação. Em uma ocasião, um aluno quase respondeu a uma das perguntas realizadas por uma professora em sala de aula. Mas, bateu com as mãos na cabeça e comentou, em baixo tom: *Eu não falo porque eu* ***tenho medo de errar*** (aluno do ensino médio);
Agente escolar (inspetor de alunos) fala sobre a **sofrível vida** da maioria dos alunos que freqüentam a instituição;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Sofrimento que pára na porta:** *tem pessoas que vivem bem por aqui, mas têm outras que passam sufoco. Sempre converso com o aluno que retiro da sala, às vezes, pergunto o que está acontecendo, e, eles respondem: 'hoje briguei com a minha mãe, ela me chamou de vagabundo', algumas meninas dizem: 'meu namorado está preso'. Sei que são várias situações, mas a escola não abre espaço pra ver essas coisas. Você que é psicólogo deve entender o que estou falando. Algumas meninas de treze anos chegam pra mim e falam: 'Tico, acabei transar com um cara ali no barraco', os meninos também, desde cedo já estão usando drogas e transando à vontade. Alguns alunos chegam nervosos aqui no portão. Não é fácil ficar no portão, parece que tudo o que acontece durante o dia reflete aqui à noite. Parece que os alunos descarregam tudo de ruim aqui. Só que os professores não percebem isso* (inspetor de alunos);
Agente escolar, morador da comunidade, critica postura de uma professora do ensino médio;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **preconceito na relação professor aluno:** **"inspetor da escola, morador da comunidade desaprova postura de professora":** *Essa professora tem* ***muito discurso e pouca prática****.*

	Ela fala muito bem, mas não age de acordo. Eu até evito discutir, mas ***parece que ela não gosta de pobre****, não entende quem mora em comunidade. Fazer o quê? É de berço mesmo, pode até não ser por maldade, mas não gosto do jeito que ela age com os alunos* (inspetor de alunos);
Agente escolar fala sobre incômodo vivenciado frente **mudanças contratuais** ocorridas na escola;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Trabalhador na mira da expulsão:** *A situação não está fácil, agora parece que o governador tirou a APM (Associação de Pais e Mestres) das escolas. Os porteiros e inspetores vão ser contratados de outra forma. Daqui cinco meses vou sair daqui. Já ouvi dizer que o cara que for trabalhar aqui como porteiro vai ser zuado pelos alunos. Eu sou da comunidade, conheço todo mundo, agora eles vão colocar gente de fora* (inspetor de alunos);
5 ª visita - data: 25/04/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Professor critica postura de alunos;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Segundo professor, alunos não têm compromisso:** *Eles não têm perspectiva de vida, não enxergam muito longe, só estão para brincadeiras* (professor, ensino médio);
Ao final do intervalo, alguns alunos trocaram agressões físicas.	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Autoritarismo:** **Desentendimentos entre alunos:** dois alunos trocaram empurrões no pátio da escola. Segundo depoimentos de alguns alunos, a confusão foi motivada por uma discussão iniciada na quadra de esportes. Os dois alunos envolvidos no episódio foram dispensados antes do horário de saída. Uma coordenadora pedagógica apartou a briga. Por conta da ausência do vice-diretor, os alunos envolvidos foram dispensados. Ambos os alunos seriam encaminhados à sala do vice-diretor, na próxima vez que retornassem à escola. A confusão foi iniciada na quadra de esportes, quando um dos envolvidos insistiu em permanecer na quadra. *Eles vão ver o que é bom pra tosse. Agora, vão ficar uma semana sem quadra. Não sabem jogar bola sem brigar* (inspetor de alunos);
Professor sente desânimo para prosseguir na profissão:	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Frustração ao trabalhar em um sistema burocratizado:** *Outro problema da escola é a falta de tempo, a burocracia presente na escola não permite momentos para discussão e reflexão entre os professores. A gente sempre tem atividades para entregar em prazos determinados. Sinceramente, estou desanimado* (professor, ensino médio);
Professor fala sobre suas dificuldades em compreender o aluno atual;	**Distanciamento na relação professor-aluno:** *Antes, no início da minha carreira eu estava como*

	você [pesquisador], *sempre querendo melhorar algo, compreender a realidade do aluno. Agora, já* ***não consigo acompanhar o que se passa com esses alunos*** (professor, ensino médio);
Professor faz comentários sobre a presença de diversas ONG's na comunidade, e, possíveis conseqüências do modo de trabalho empregado pela maioria das entidades instaladas na comunidade;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Assujeitamento/submissão:** **Presença das ONG's:** *com o 'boom' das ONG's aqui na comunidade, os moradores passaram a ganhar* ***tudo nas mãos****. Eles* [ong's] *vêm aqui, dão camisetas para os alunos e desaparecem. As ong's recebem incentivos do governo, assim, muitas ong's estão infiltradas aqui na comunidade. Não vejo trabalhos para a transformação da realidade dessas pessoas, ao contrário, os moradores aprendem a receber, mas não conseguem buscar saídas. Quase todos os pais de alunos recebem cestas básicas, entre outros auxílios* (professor, ensino médio); **Alunos subservientes:** *Parece que os* ***alunos*** *daqui são mais* ***subservientes****, se você pedir para um aluno descer e ajudar você pegar materiais didáticos na sala dos professores, pode ter certeza que quatro ou cinco alunos estarão prontos para te ajudar* (professor, ensino médio);
Professor associa política assistencialista, perpetrada pelas ong's, à postura dos alunos;	**Alunos subservientes:** *Esses alunos não têm conteúdo algum, são muito fracos. Também, tem alunos que tem mais qualidade de vida do que pessoas que moram fora daqui. Eles ganham cesta básica, convênio com uma grande rede de hospitais. Não estão nem aí para o ensino, sabem que terão suas necessidades supridas* (professor, ensino médio);
Professor demonstra satisfação perante alunos submissos;	**Para alguns professores, aluno bom é aluno submisso:** *Estou gostando dessa escola, parece que* ***os alunos*** *aqui* ***são mais submissos****. Consigo trabalhar tranquilamente, são boas pessoas* (professora, ensino médio);
Professor convida aluno acuado à fala;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** *Por favor, fale com mais convicção, não basta gesticular, tenho que ouvir o que tens a dizer* (professor, ensino médio);
Funcionário da limpeza fala sobre incômodo vivenciado na instituição, sua preocupação está ligada a questões contratuais, uma vez que, ele é contratado, presta serviços terceirizados;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Agentes escolares com medo de perder o emprego:** Um funcionário da limpeza relatou o momento de tensão vivenciado entre agentes operacionais na instituição: *Eu sou terceirizado, posso ir para outro lugar. Agora, o pessoal da cozinha e até o Tico já está com os dias contados. Eles fizeram uma prova aí, acho que... Concurso, isso mesmo, concurso. Ninguém passou nessa prova, agora, vão ter que sair. Daqui cinco meses eles vão sair. É uma pena porque eles são da comunidade, já conhecem todo mundo aqui* (agente operacional);

Professores criticam postura de coordenadora pedagógica;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Autoritarismo:** **Impasses na relação professores - coordenação pedagógica:** *tem uma coordenadora pedagógica que não sabe nada, mas age como se soubesse muita coisa. Chegou com muita arrogância, dizendo que é a terceira pessoa na hierarquia: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Tenho que rir com uma coisa dessas* [risos] (professor do ensino médio);
6ª visita - data: 29/04/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Professor ministra aula para turma denominada por ele de "turma-problema";	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Impasses enfrentados por alguns professores:** Antes de entrar em sala de aula, um professor comentou: *A sala que a gente vai entrar agora é terrível, é bom mesmo que você esteja nessa aula pra ver como esses alunos são. É a pior sala que temos aqui.* Perguntei como ele se sentia antes de entrar na sala. Ele respondeu: *Eh! Não é fácil. Tem cada aluno aí dentro* [suspiro] (professor - ensino médio); Em uma roda de conversa, uma professora relatou: *No 1ºB tem um aluno que é terrível, não agüento. Nossa! Como ele é inconveniente e chato* (professora, ensino médio);
Segundo um professor, presente durante conversa realizada na sala dos professores, a escola aqui mencionada é atípica. Uma vez que, **há poucos casos de indisciplina** entre alunos;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Assujeitamento/submissão:** **Alunos fáceis de lidar:** *Aqui é uma escola boa, você [pesquisador] não vai ver a realidade. Vá até a escola onde eu trabalho no período da tarde! Os alunos são terríveis, falam palavrões, agridem professores, entre outras coisas que não acontecem aqui* (professor, ensino médio);
Acompanhamento de aula produtiva;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** **Professor que faz a diferença:** em uma ocasião, observei uma aula em que o professor explicou os exercícios de forma pausada, ele **procurou respeitar o ritmo dos alunos**, **demonstrou empatia.** Por outro lado, os **alunos demonstraram interesse e envolvimento no transcorrer da aula.** Em conversa com o professor mencionado acima, ele disse: *O negócio é ter jeito com os alunos, respeitar, negociar o modo de trabalho. Mas, acho que eu não vou continuar aqui não, faço mestrado em uma grande instituição e não vou me submeter a isso aqui* (professor, ensino médio);

7 ª visita - data: 30/04/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Professora reclama do modo pelo qual alunos zelam por materiais escolares;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Alunos descuidados:** ao receber textos produzidos pelos alunos, manuscritos em folhas

	de papel, uma professora falou: *Eles não têm cuidado com nada, não sabem respeitar o professor* (professora do ensino médio);
Professora denomina uma turma de "turma-problema";	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **"professora faz pedido de ajuda":** Enquanto uma professora eventual e eu aguardávamos a entrada dos alunos de uma determinada turma, ela me disse: *Esta sala é terrível, vale a pena você comparecer. É a pior sala do noturno* (professora – ensino médio);
Durante uma determinada aula, a professora censurou aluna que consultou sites da *web*. A aluna teve como objetivo buscar informações sobre um tema que estava sendo abordado com apoio de um livro didático;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **É proibido pesquisar:** Em aula, uma professora perguntou se alguém havia feito a tarefa de casa. Uma aluna falou*: Professora, como eu não entendi o que estava escrito no livro pesquisei no site de busca* (aluna). A professora a interrompeu e disse: ***Não era para pesquisar, já estava no livro.*** A aluna prosseguiu: *Então professora, mas não posso ficar só na questão que você passou, queria entender o assunto*. A professora desconsiderou a fala da aluna e disse: *Alguém fez o exercício em casa? Eu já falei que esta leitura é difícil, vocês não conhecem o vocabulário, mas com o passar do tempo fica melhor para entender* (professora do ensino médio);
Todos os alunos do período noturno participaram do projeto Ouvir e escrever. Na ocasião, cada professor deveria ler um texto, previamente escolhido por professores de Língua Portuguesa. Após ouvir a leitura do texto, efetuada pelo/a professor/a, todos os alunos deveriam escrever uma redação. Havia muita conversa entre os alunos. Depois de vinte cinco minutos de negociação, a professora conseguiu iniciar a atividade. Alguns alunos gritavam pelos corredores, a professora se mostrou incomodada durante a aplicação da atividade;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Projeto *Ouvir e escrever***: à frente da sala, com uma folha nas mãos, uma **professora aguardava silêncio** para dar início às atividades relacionadas ao projeto ***Ouvir e escrever.*** Durante a explicação acerca da atividade, dos trinta e três alunos presentes na sala, pelo menos a metade conversava e andava pela sala. Após negociar com os alunos, por cerca de vinte e cinco minutos, a professora deu início à atividade. Enquanto a professora repetia a leitura do texto, a pedido dos alunos, estes copiavam palavras para montar seus respectivos textos. Quando a professora percebeu a estratégia dos alunos, parou de repetir a leitura. Notei os **alunos enfileirados**, à espera de uma brecha da professora para buscar auxílio com o/a colega. De repente, a professora disse: *Vocês têm que entender que regras devem ser seguidas, há procedimentos, normas, as coisas não são de qualquer jeito* (professora – ensino médio);
8 ª visita - data: 06/05/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Intervalo prolongado (durou cerca de 35 minutos);	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Desregramento/disciplinamento:** **Intervalo extenso:** embora a direção da escola apresente excessiva preocupação com a organização e ordem na escola. Percebi que os **intervalos têm hora marcada para começar**,

	todavia, cada dia termina em um horário diferente. De modo geral, os **intervalos** são **extensos**, em algumas ocasiões, os alunos ficam por cerca de 35 minutos fora de suas respectivas salas de aula;
Três alunos da sala visitada pelo pesquisador receberam **suspensão** de três dias, **por indisciplina;** Vice-diretor fala sobre **modos de controle** utilizados na escola;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Desregramento/disciplinamento:** *Os alunos do período noturno já sabem que nós dispensamos, suspendemos ou **expulsamos facilmente,** em casos de indisciplina. Já foi o tempo que tínhamos problemas com alunos que não queriam estudar. Entre os moradores da comunidade, rolam boatos sobre nossa escola. Todos sabem que **aqui não tem moleza**, pisou na bola está fora;*
Professora lamenta falta de espaços para a produção de processos coletivos na escola;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Problemas? Aqui não:** professora lamenta o fato de não encontrar, na escola, espaço para falar sobre suas práticas de ensino;
Vice-diretor critica sistema de recrutamento de professores na rede pública estadual;	**Professor corpo-mole:** *na rede estadual há professores ótimos, conheço vários que faziam bons trabalhos. Mas, quando eles chegam ao ensino público não querem trabalhar. Em minha opinião, estabilidade no emprego é o problema central da escola pública;*
Alunos preferem copiar lição na lousa a ouvir explicação do professor;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Desregramento/disciplinamento:** **"salvos pela lousa":** Ao encontrar dificuldades para tomar atenção dos alunos, durante a explicação de alguns conteúdos, um professor do ensino médio recorreu à lousa. Iniciou a cópia de um texto, conseqüentemente, os alunos fizeram silêncio. Então, o mestre tornou à tentativa de explicar o texto. Um aluno disse: *Ei professor, copie lição na lousa. Queremos copiar* (aluno, ensino médio). Prontamente, o professor obedeceu ao aluno. Finalmente, os alunos silenciaram;
A fim de fechar médias de uma determinada turma, um professor de Geografia disse a seus alunos que utilizaria notas de uma avaliação aplicada por outro professor. Alguns alunos questionaram o emprego desta estratégia apresentada pelo professor;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **A ordem é avaliar, atribuir notas:** uma aluna perguntou a seu professor, quais métodos de avaliação seriam utilizados na atribuição de notas bimestrais. Ao responder, o professor informou a todos os alunos que, naquele bimestre, utilizaria notas referentes a uma avaliação feita no início do bimestre. No entanto, a referida avaliação não tinha relação alguma com a disciplina por ele ministrada. Depois desta informação, apenas um aluno se manifestou: *Mas o que tem haver com essa disciplina?* O professor respondeu: *Além desta nota, têm as minhas observações**, eu sei quem é quem**, posso ver o comportamento de quem quer estudar ou não* (professor, ensino médio);

Vice-diretor relata casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes freqüentadores a escola. Segundo ele, crianças abusadas tendem a apresentar comportamentos "inadequados" (sic) na escola;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** **Histórias de abuso sexual:** os maiores problemas de indisciplina ocorridos no espaço escolar, segundo relato do vice-diretor, sobretudo aqueles ocasionados entre alunos do ensino fundamental II, estão ligados à violência. *Já atendi quatro casos de crianças que haviam sido abusadas pelo pai ou padrasto, na maioria dos casos, os agressores são os padrastos. Geralmente, as mães das crianças sabem, mas não falam nada para não perder o namorado. Essas crianças chegam à escola e não podem ver um pinto que já metem a mão, ou então, temos meninos que não podem ver um peito que passam a mão**. Nossos maiores problemas de indisciplina estão ligados à sexualidade.*** *Infelizmente, alguns* ***professores não consideram a realidade*** *em que estão inseridos, e só querem transmitir conteúdos. Não adianta ser ótimo em matemática e não conhecer a realidade do aluno. Não dá pra ensinar só a matemática* (vice-diretor);
Professora fala sobre suas práticas de ensino apresenta propostas convidativas à participação de alunos. No entanto, ela **não encontra espaço para discutir** questões ligadas às suas práticas de ensino, em HTPC;	**Produção de textos sobre o cotidiano:** uma professora que estava corrigindo algumas redações me apresentou dois trabalhos, produzidos por alunos do ensino fundamental II. Ambos os textos apresentavam dados da realidade local, tais como: **violência, abuso sexual, gravidez precoce, dentre outros.** Segundo relato da professora, os alunos demonstraram **envolvimento e participação** durante a execução das tarefas propostas;
Vice-diretor comenta acerca de dificuldades pertinentes à sua atuação profissional. Ele traz relatos de sua experiência no cargo de direção;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Dificuldades para administrar:** vice-diretor fala sobre problemas enfrentados na direção da escola: Na rede estadual não há dispositivos para impedir o trabalho de determinados profissionais. Como resultado, chega um monte de professores loucos aqui e eu tenho que me virar. Ano passado eu trabalhei com um professor completamente maluco; quase todos os dias ele 'surtava' com os alunos. Mas, ainda bem que agora ele está afastado;
9 ª visita - data: 13/05/2008 - tempo de duração: 3hs30min.	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Professora fala sobre sua **sensação de impotência** no exercício profissional;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação:** **Professora se lamenta:** ***não agüento mais essa vida de professora eventual[2].*** *Já sou aposentada, por esse motivo não consigo aulas e tenho que me submeter a esse sofrimento. Além disso,* ***não estou bem, um psiquiatra falou para eu procurar***

[2] O professor eventual substitui professores que se ausentam por alguma eventualidade.

	um psicólogo. *Minha mãe morreu e eu tive que reconhecer seu corpo depois de quinze dias. Mas, o que me deixa pior mesmo é a falta de grana, depois que ajudei meu marido na compra de um caminhão fiquei totalmente endividada. O pior de tudo: o negócio dele não deu certo* (Professora eventual - ensino fundamental II e ensino médio). Após ouvir a professora eventual contar alguns de seus problemas, acessei a internet, entrei no site de uma instituição que oferece atendimento psicológico a preços acessíveis. Anotei telefone e endereço da instituição em um papel, depois entreguei nas mãos da professora mencionada, ela demonstrava inquietação e tristeza naquele momento;
Um aluno que trabalha, e vez por outra chega atrasado à escola, mesmo de posse de uma autorização para entrar depois do horário convencional, comumente encontra problemas para entrar nas dependências da escola. Segundo o aluno mencionado, o funcionário que abre e fecha uma das vias de acesso ao interior do colégio sempre o recebe com "ignorância" (sic);	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Autoritarismo:** **Aluno atrasado é barrado no portão:** Um aluno disse: *Cheguei atrasado mais uma vez, quase não consigo entrar, ainda bem que o vice-diretor falou para aquele homem da secretaria abrir o portão. Acho que* ***ele não vai com a minha cara****, não consigo nem conversar com ele.* ***Muita ignorância [suspiro] quase que fiquei lá fora de novo.*** *Eu chego atrasado por que trabalho e às vezes tem pendências no trabalho* (aluno do ensino médio).
Alunos relatam **impasses** vivenciados **na relação professor-aluno;**	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Aluno contesta:** *Às vezes entro aqui e quando vou pra casa penso...* ***Não aprendi nada****.* ***Prefiro aulas que tem debate*** (aluno do ensino médio); **Aluno contesta:** *às vezes, professores que são ateus acham que todo mundo tem que ser ateu. Uma vez discuti com a professora de história. Ela falou que entendia mais de história que todos os alunos, mas eu disse que da bíblia eu entendia mais* (aluno, 3 ª série do ensino médio);
Para um agente operacional que reside na comunidade, **professores "menosprezam" (sic) alunos**. Segundo ele, alunos são vítimas de **preconceito de classe** no espaço escolar;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Rotulação:** **Morador da comunidade testemunha preconceito na relação professor-aluno:** *eu gosto de ficar observando qual professor é de verdade, quem trata os alunos como pessoas, como seres humanos mesmos. Tem gente que pensa que morador da comunidade é burro, não tem futuro. Aqui eu sou tratado como o bonzinho, como aquele que manobra os carros, que guarda vagas. Mas, não tem problema, continuo na minha. Eu aprendo com isso, assim, quando estiver dando aulas, posso aplicar com alunos. Daqui poucos dias vou sair daqui, não sei como vai ser. Vou ensinar meu substituto as coisas básicas, onde ficam as chaves, como e quando tocar o sinal. Agora,* ***como tratar os alunos, conhecimentos sobre a realidade dos alunos não tem como ensinar****.* ***A vida vai ensinar****. Depois de formado*

	quero voltar para trabalhar aqui, já conheço todo mundo mesmo, moro aqui, gosto daqui. ***Tem muitos alunos inteligentes nessa escola, mas alguns professores não valorizam,*** *pensam que são todos burros, pobrezinhos, coisa e tal* (agente escolar, morador da comunidade). Depois deste relato, falei que ele já era educador, e muito qualificado por sinal. Acrescentei que a perda do posto de trabalho poderia ser complicada no início, mas, poderia abrir caminhos, outros encontros e, portanto, possibilidades de aprendizado e crescimento profissional;
Professor propõe aula diferente. Distribui "guias do estudante" aos alunos e fala sobre profissões e possibilidades de conseguir bolsas de estudo em algumas universidades;	**INVENÇÃO/SINGULARIDADE** **Práticas de transformação:** **Aula convidativa:** Professor propõe aula para apresentação do guia do estudante aos alunos, cada aluno recebeu um guia. O professor falou sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PROUNI (Programa Universitário) e, depois, iniciou um bate papo com alunos, acerca de planejamento da formação. Os alunos participaram ativamente da aula, não através de perguntas, mas por meio de olhares instigantes e inquietos. Alguns alunos se manifestaram, a fim de sanar algumas dúvidas;
10 ª visita - data: 20/05/2008 - tempo de duração: 6hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Enquanto aguardavam a chamada para participação na reunião do conselho, alguns alunos demonstraram insatisfação. Uma vez que, a reunião estava marcada para as 19hs e já passava das 21hs;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Desregramento/disciplinamento:** **Reunião em atraso:** conversei com um grupo de quatro alunos. Eles aguardavam chamada para participação na reunião do conselho de classe. A **reunião não ocorreu no horário** programado: *Faz duas horas e meia que a gente tá aqui esperando e eles não chamam* (aluno, ensino médio);
Professor comenta acerca de dificuldades enfrentadas no espaço escolar;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Impasses na relação professores-direção:** além de reclamar acerca das lamentáveis condições salariais, um professor disse não gostar da postura da direção da escola: *A gente tem diretores que falam com nós apenas para fazer cobranças, nunca nos perguntam se estamos bem, se precisamos de um apoio qualquer. Eu nunca entrei na sala da diretora para ter uma conversa tranqüila. Quando ela me procura, eu já sei que é para fazer cobranças* (professor - ensino médio);
Professores reclamam de falta **de** projeto pedagógico na escola**;**	**Crise nos processos de trabalho na escola:** Uma professora reclamou a falta de projetos pedagógicos na escola. Discorremos a respeito do modo individualista, empregado no trabalho docente: *Ninguém sabe o que o outro professor está fazendo, não há um controle. Eu não sei o que os outros professores de história passam para os alunos* (professora de História, ensino médio);
Professor compara escolas da rede pública de	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO**

ensino, com escolas privadas;	**Destituição da escola como local de formação:** **Escola pública X escola privada:** O professor de geografia fez comparações entre a escola pública e a escola privada. Segundo ele professores trabalham com melhores condições nas instituições privadas. Há plano de ensino, projeto pedagógico e cronograma de trabalho: *Muitos **professores não querem saber de trabalhar.** Na particular (instituição privada) trabalham de um jeito, e aqui (escola pública) trabalham de outro jeito. Eu conheci um colega que estava cansado de trabalhar e disse: **'cansei, não quero mais trabalhar, vou lecionar na escola pública'*** (professor do ensino médio);
Aluno reclama da postura de alguns funcionários que, segundo ele, não tratam alunos respeitosamente;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Autoritarismo:** **Impasses na relação entre funcionários de secretaria e alunos:** um aluno relatou ocorrências envolvendo ele e um funcionário da secretaria: *Aquele cara me tirou de novo, ele **não vai com a minha cara** mesmo. Nunca vi pessoa tão ignorante* (aluno 3ª série, ensino médio);
Aluna relata impasses na relação professor-aluno;	**Impasses na relação professor-aluno:** *o que **falta** é **diálogo**, tem professores que já chegam gritando e não querem saber de nada* (aluna-ensino médio);
Pesquisador e alunos presenciam gestora gritar com uma professora no corredor da escola;	**Diretora grita em público com professora:** Presenciei uma cena desagradável em que a diretora gritava com uma professora. Depois, soube do motivo: a professora não havia entregado uma pendência no prazo correto. Alguns alunos viram a cena envolvendo diretora e professora;
Professor **culpa aluno pelo "fracasso escolar";**	**Destituição da escola como local de formação::** **Alunos que fracassam:** durante uma roda de conversa na sala de professores, um professor culpou alunos pelo **fracasso escolar**: *Quem quer consegue, basta querer; o grande problema é que os alunos não querem aprender nada* (professor do ensino médio);
Por meio de um olhar crítico, uma professora aponta **falta de tempo** como obstáculo à efetuação de leituras de livros, jornais, revistas etc.	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** **Falta tempo ao professor:** professores reclamam haver pouco tempo para planejar aulas e/ou praticar o exercício da leitura: *O professor da escola pública não tem tempo para ler. Pergunte a um professor sobre a quantidade de livros lidos no último ano. Como vamos cobrar prática de leitura dos alunos?* (professora, ensino fundamental II e ensino médio);
Professora que reside na comunidade e ministra aulas de Língua Portuguesa me falou sobre projeto que realiza com alunos do ensino fundamental II, o qual integra produção de textos com discussões sobre projeto de vida;	**Relatos cotidianos:** Professora de Língua Portuguesa, moradora da comunidade, relata sua motivação em desenvolver projeto de ensino, a partir dos temas pertinentes à realidade cotidiana dos alunos: *Quando a gente pergunta o que esses*

	alunos querem do futuro, o que ouvimos está mais próximo da ilusão do que da realidade. Pensando nisso, iniciei esse projeto das redações. Um dos textos terá o título: O que eu quero para o futuro? ***Quero ensiná-los a ter um olhar crítico para efetuarem suas escolhas*** (professora de português – ensino fundamental II – ensino médio);
Professor, morador da comunidade, relata sua experiência em um projeto com alunos do ensino fundamental II, quando propôs o ensino de geografia, por meio da realização de pesquisas de campo, na própria comunidade. O projeto foi premiado em um concurso promovido por uma ONG instalada na comunidade. Segundo ele, a experiência foi produtiva, alguns alunos demonstraram interesse e envolvimento. Contudo, o professor não encontrou apoio do corpo diretivo e, do mesmo modo, não foi apoiado por seus colegas professores;	**Aulas externas, na comunidade: Professor responsável por projeto de aulas de geografia, na comunidade, disse:** *Eu percebi que os alunos que participaram do projeto mudaram muito. Alunos que nenhum professor acreditava mudaram completamente. Muitos passaram a me respeitar mais. Ganhamos o prêmio! A ong me pagou cinco mil reais. Antes de iniciar o projeto, conversei com os alunos e falei sobre a premiação à equipe vencedora. Fiz uma festa para comemorar o prêmio, os alunos puderam assistir vídeos que foram gravados durante a realização do trabalho. Comprei salgadinhos, refrigerante e fiz um coquetel para todos; muitos alunos ficavam constrangidos, sem saber como se portar no evento que programei para comemorar o prêmio. Mas, antes disso, eu tinha levado todos os alunos para uma pizzaria. Foi muito bom. Por outro lado, foi muito cansativo. É difícil trabalhar sozinho. Professores não gostam de trabalhar em grupo, não estão acostumados* (professor do ensino médio);
11ª visita – data: 25/05/2008 - tempo de duração: 6hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Aluno pede para ser punido, a fim de se ausentar da escola por alguns dias;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Estratégias para se livrar da escola:** *Vamos gente!Quero tomar logo uma suspensão pra ficar uma semana em casa* (aluno – ensino médio);
Intervalo ultrapassa o tempo previsto;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Desregramento/disciplinamento:** **Intervalo extenso:** geralmente, os intervalos são extensos, alguns com duração de 40 minutos;
Professora fala sobre impasses na relação com alunos;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Impasses na relação professor-aluno:** Professora de língua portuguesa sentou-se à mesa, na sala de professores, e, disse: ***Não estou bem****. Tenho problemas nas vistas e, além disso, tive que resolver um* ***conflito na sala de aula*** (professora de língua portuguesa – ensino fundamental II e médio);
Aluna passa mal, pede para ser dispensada e recebe criticas de uma professora;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Rotulação:** **Aluno de classe popular é "terrível":** uma aluna havia colocado um *piercing* na língua. Por conta disso, não se alimentou adequadamente e sentiu ânsia de vômito. Ela

	pediu para ser dispensada antes do horário de saída. Uma professora que presenciou a cena me disse: *Não entendo **essa gente** viu! Aquela aluna colocou um 'piercing' na língua. Não tinha outro lugar para enfiar essa porcaria? **Essa gente é terrível*** (professora do ensino médio);
Agentes escolares falam sobre o fim de seu contrato como funcionário da escola;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Demissões ocorridas na escola:** ex-funcionário de secretaria retorna à escola e fala sobre sua situação atual: *Eu não trabalho mais na escola, mas venho aqui dar uma força para o pessoal. O Tico (porteiro e inspetor) também vai se desligar, mas vai trabalhar até sexta-feira. Nem sei como vai ficar aqui! Mas já estou quase empregado de novo* (ex-funcionário de secretaria);
Professora reclama **excesso de tarefas** a entregar;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Excesso de tarefas:** Professora se irrita com o excesso de tarefas burocráticas no exercício de sua função: *Nossa, são tantas notas pra fechar. O bimestre é muito curto, com os feriados e tudo mais, não dá tempo pra concluir aquilo que a gente planeja* (professora do ensino fundamental II);
Agente escolar fala sobre **incômodo** relacionado a questões contratuais;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Incômodo frente o problema das demissões ocorridas na escola:** O inspetor de alunos e porteiro da escola contou: *Sexta-feira será meu último dia de trabalho. Na semana seguinte, depois de minha saída, estarei aqui na escola. Quero só ver! Outro dia fui jantar e não voltei rápido. Saí daqui às 19hs e retornei às 22hs. Daí os alunos estavam desesperados: 'Onde você foi? A escola está uma bagunça geral'* [risos] (porteiro e inspetor de alunos);
Professor conclui tarefa e fala sobre seu desânimo frente mais uma noite de trabalho;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Desânimo:** Depois de concluir a digitação de um texto, um professor disse: *Estou cansado. Bateu um desanimo agora! O pior de tudo é que tenho todas as aulas no noturno* (professor do ensino fundamental II e médio);
Professora conta uma situação que, segundo ela, foi frustrante;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Frustração:** professores questionam se há realmente, transparência nos projetos voltados à educação pública. Uma professora disse: Na década de noventa criaram as 'escolas padrão'. Naquela época, professores e alunos se envolveram em diversos projetos, com a finalidade de fortalecer o ensino. No entanto, **professores** sentiram-se **frustrados** ao saber que o resultado do trabalho era utilizado para promoção de outros profissionais, os quais

	ocupam postos superiores na hierarquia da rede pública de ensino (professora – ensino fundamental II ensino médio);
Professora fala sobre práticas de ensino voltadas à conscientização de alunos;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** **Estratégias inovadoras ao ensino:** Professora de Língua Portuguesa cria projeto de ensino, a partir da utilização de notícias publicadas em jornais impressos. A professora relata que o objetivo de seu trabalho é**:** *conscientizar esses alunos,* ***permitir que façam escolhas interessantes*** *em suas vidas. Se eles conhecerem bem essa realidade em que estão mergulhados, talvez, possam* ***evitar*** *uma série de* ***problemas****. Quero promover conscientização* (professora de português);
12 ª visita - data: 04/06/2008 - tempo de duração: 4hs	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
vice-diretor e coordenadora pedagógica reclamaram do excesso de **tarefas burocráticas** no exercício de suas respectivas funções;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Excesso de tarefas:** procurei o vice-diretor com objetivo de propor a realização de oficinas com um grupo de alunos. Entretanto, como de costume, o vice-diretor estava **muito atarefado** e, por esse motivo, não me atendeu naquele momento. Tentei apresentar a mesma proposta de trabalho à coordenadora pedagógica que, também reclamou do excesso de tarefas, mas, pôde me atender;
Agente escolar conseguiu manter-se no emprego, não foi demitido conforme estava previsto;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** **Agente escolar não foi demitido:** *A vida é uma caixinha de surpresas e aqui estou. Fizeram uma reunião e não me despediram* (porteiro e inspetor de alunos);
Professora denomina alunos como "apáticos" (sic), demonstra ressentimento e impotência diante dos problemas enfrentados por ela na escola.	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Segundo professora, os alunos são apáticos:** *Esses alunos são mortos, eles não querem nada, são apáticos* (professora - ensino fundamental II e ensino médio);
Jovem professor de geografia fala sobre seu modo de lidar com alunos, e, critica outras formas de atuar em sala de aula;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** **Professor busca aproximar-se dos alunos:** um jovem professor de geografia, em seu primeiro ano de atuação como professor, disse: *Procuro falar na linguagem do aluno. Sempre que posso* ***utilizo recursos eletrônicos para ilustrar as aulas****.* ***O importante é entender os alunos.*** *Geralmente, professores não entendem alunos, alunos não entendem professor e, assim, a coisa caminha de mal a pior* (professor – ensino fundamental II e ensino médio);
Professor, morador da comunidade, relata uma forma inovadora de ensinar Geografia;	**INVENÇÃO/SINGULARIZAÇÃO** **Práticas de transformação:** **Professor de geografia propõe trabalho de**

	campo: *Pedi para os alunos escrever sobre o espaço ocupado por eles no bairro.* ***Foquei na questão dos projetos de reurbanização que estão fazendo na favela*** (professor – ensino fundamental II e médio);
As cozinheiras contratadas e mantidas com fundos arrecadados pela APM (Associação de Pais e Mestres) foram demitidas.	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** Por conta da ausência de funcionárias da cozinha na escola, a refeição dos alunos foi cancelada. Alguns alunos reclamaram. Notei maior agitação entre os alunos;
13ª visita – data: 05/06/2008 - tempo de duração: 4hs30min.	
situações	**Temas e/ou questões analisadoras**
Professor se irrita ao dispensar alunos de sua aula, para participarem de reunião por mim realizada.;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Desregramento/disciplinamento:** **Impasses na relação pesquisador-professor:** Reuni alunos com objetivo de divulgar a proposta de trabalho em grupo. Antes, combinei com direção e professores, uma data para realização de reunião acerca do projeto "oficinas" e o agendamento o primeiro encontro com o grupo de alunos. Durante a reunião, realizada em uma sala de aula, um professor abriu a porta de forma abrupta e me perguntou: *quem você chamou para esta maldita reunião? Tem um bando de alunos querendo sair da sala por causa desta maldita reunião* (professor – ensino médio);
Alunos apontam **impasses** na relação professor-aluno;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Impasses na relação professor-aluno:** Depois do episódio embaraçoso, envolvendo pesquisador e professor, a reunião ganhou outros contornos. Os alunos falaram sobre turbulências no espaço escolar. Alguns apontaram impasses na relação professor-aluno: *Aquele* ***professor*** *é muito* ***grosso****, não dá para aprender nada com ele. Ele xinga o próprio exercício: 'vamos fazer essa porra desse exercício logo'. Se algum aluno fala que não entendeu ele fica bravo* (aluna – ensino médio). Alguns alunos reclamaram de aspectos ligados à estrutura organizacional: A cantina está sem funcionários e nós estamos com fome. Só tem panelas vazias lá! Bem que a gente podia fotografar aquilo (aluna – ensino médio);
Agente escolar faz comentários acerca da agitação de alunos na escola;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Alunos agitados:** *A escola está diferente. Acho que os alunos ficaram sabendo da minha saída. Tem outro rapaz trabalhando aí, mas, eu continuo. Pode ser que os alunos não tenham entendido minha presença na escola. Vou passar de sala em sala dizendo que não vou sair mais. Talvez, assim, eles fiquem mais tranqüilos. Os alunos estão perdendo a noção. Muito barulho, muitos alunos indo pra sala do X (vice-diretor). Não está fácil não, mas pode deixar que* ***vamos deixar tudo em***

	ordem (porteiro e inspetor de alunos);
Professora reclama do excesso de tarefas;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Crise nos processos de trabalho na escola:** **Excesso de tarefas:** uma professora portava um calhamaço com mais de cinqüenta redações produzidas por alunos. Trata-se de um projeto voltado à produção de textos. ***Eles inventam esse monte de projetos que não dão resultados****, tudo por causa da parceria com a ONG. No bimestre passado a redação foi de História, por esse motivo, não quis comentar nada a respeito. Às vezes, um colega pode ficar chateado com alguma intromissão. Mas, agora, a disciplina é Português, sendo assim, posso falar a vontade* (professora do ensino médio);
Coordenadora pedagógica relata sentir **impotência** frente a atual situação da educação pública. Também reclama do **excesso de trabalho burocrático;**	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **"sensação de impotência":** coordenadora pedagógica disse estar **angustiada** com a situação da educação pública. Contou que, às vezes, conversa com seus filhos acerca do **tédio** que experimenta na instituição escolar. Relatou **sensação de impotência**: *Às vezes me pergunto: pra que preencher tantos papéis, ler tantos editais, tantos requerimentos, escrever relatórios?* ***O que os alunos estão ganhando com tanto trabalho burocrático?*** Curiosamente, a coordenadora pedagógica mencionada baixou o tom de voz e, quase emudecida, prosseguiu: *Há um excesso de informações e os alunos não ganham nada com isso.* ***Percebo que estou adoecendo na escola****. Já não agüento mais tantas* ***ordens****, tanta cobrança pra cima de nós* (coordenadora pedagógica);
Professora aposentada discorre sobre sua situação atual na rede pública de ensino;	**DISTÂNCIA/DESENCONTRO** **Destituição da escola como local de formação::** **Professora relata sofrimento no trabalho:** Faz trinta anos que eu dou aulas de português. Trabalhei em escolas públicas e privadas, acompanhei várias fases no ensino. Acredito que, atualmente, o modo como os professores são selecionados permite que péssimos professores, sem qualquer preparo para exercer a profissão, ingressem na carreira docente. **Estou muito cansada**, tive vários problemas de saúde e **preciso fazer terapia**. Quando eu tiver melhores condições financeiras quero fazer psicanálise (professora– ensino fundamental II e médio);
Professor tenta auxiliar alunos na organização de chapas para composição de um grêmio estudantil na escola;	**IMPASSES E TURBULÊNCIAS** **Autoritarismo:** **Empecilhos à organização de um grêmio estudantil na escola:** presenciei momento em que um professor de História disse a uma coordenadora pedagógica: ***Só acontece anormalidade nessa escola****. Quero ajudar os*

	alunos formar chapas para concorrer à eleição do grêmio, mas ***a escola não contribui****. Queria que você (coordenadora pedagógica) desse o recado a todos os alunos e, pelo visto, você não divulgou a reunião. Que dificuldade é esta,* ***nem na ditadura era assim****.* ***Vamos democratizar um pouco essa escola****. Qual tem sido o esforço da escola para formar uma chapa do grêmio? Sei que* ***professores não gostam do grêmio****, alguns tem medo da reunião de alunos, outros falam que atrapalha as aulas* (professor – ensino médio);

Anexo 2

Quadro 3: descrição das atividades realizadas na etapa de observação participante

Dias	Descrição das atividades	Duração
12/3/2008	Apresentação da proposta de pesquisa à diretora da escola; Fechamento do contrato de pesquisa; Acompanhamento de uma “oficina de histórias”, realizada na quadra de esportes; Conversa com professores acerca da pesquisa.	4hs
19/3/2008	Conversa com diretora; Conversa com professores na sala dos professores; Conversa com vice-diretor.	4hs
14/4/2008	Apresentação da proposta de pesquisa a uma coordenadora pedagógica; Acompanhamento de aplicação de avaliação; Conversa com funcionário da secretária; Conversa com alunos/as.	4hs
22/4/2008	Apresentação do projeto de pesquisa ao corpo docente, durante reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo); Conversa com um pequeno grupo de professores acerca de incidentes disciplinares, cometidos por alunos, e falta de compromisso de alguns professores; Acompanhamento de aulas; Conversa com agente escolar.	5hs
25/4/2008	Acompanhamento da entrada dos alunos do período noturno; Roda de conversa com professores na sala de professores; Acompanhamento de aulas; Acompanhamento de intervalo; Conversa com agente escolar.	4hs
29/4/2008	Roda de conversa com professores na sala de professores; Acompanhamento de aulas; Conversas informais com alunos; Conversa com agente escolar.	4hs
30/4/2008	Acompanhamento de aulas; Acompanhamento de intervalo.	4hs
06/5/2008	Conversa com vice-diretor de escola; Conversa com professora; Leitura de redações aplicadas por uma professora de Língua Portuguesa; Roda de conversa com professores na sala de professores, durante o intervalo; Acompanhamento de aula.	6hs
13/5/2008	Roda de conversa com alunos no pátio da escola; Acompanhamento de intervalo; Roda de conversa com professores na sala de professores; Acompanhamento de aula; Conversa com agente escolar.	4hs
20/5/2008	Conversa com duas mães de alunos, no balcão de atendimento da secretaria; Roda de conversa com professores, na sala dos professores; Leitura de redações escritas por alunos do ensino fundamental II; Conversa com alunos, sobre o tema “projeto de vida”;	6hs

25/5/2008	Leitura de redações escritas por alunos do ensino fundamental II; Conversa com professores na sala de professores; Conversa com filho de funcionário da escola; Pesquisador entra em uma sala de aula e propõe atividade aos alunos; Conversa com coordenadora pedagógica; Conversa com agente escolar.	6hs
04/6/2008	Apresentação de proposta para realizar oficinas com um grupo de jovens alunos; Conversa com coordenadora pedagógica; Conversa com agente escolar; Conversa com professores na sala dos professores;	4hs
05/6/2008	Conversa com professores na sala dos professores; Conversa com coordenadoras pedagógicas; Conversa com alunos;	4hs
01/9/2008	Encontro para realização de entrevista individual;	1h e30min.
03/9/2008	Encontro para realização de uma entrevista individual.	1h

Anexo 3

Quadro 4: descrição das atividades vinculadas ao projeto *Além da Imagem*

Dias	Descrição das atividades	Duração
11/6/2008	Encontro com jovens para realização da oficina vinculada ao projeto "além da imagem"; Discussão sobre temas relacionados ao cotidiano escolar; Produção de fotografias no interior da escola.	1h
18/6/2008	Encontro com jovens para realização da oficina, discussões sobre problemas cotidianos; Discussão sobre temas relacionados ao cotidiano escolar; Conversa com professores.	1h
19/6/2008	Encontro com jovens para realização da oficina "além da imagem"; Postagem de fotos em um blog criado pelos alunos que freqüentam as oficinas; Discussão sobre temas relacionados ao cotidiano escolar.	1h
01/7/2008	Encontro com jovens para realização da oficina "além da imagem"; Postagem de fotos em um blog criado pelos alunos que freqüentam as oficinas;	1h
02/7/2008	Encontro com jovens para realização da oficina "além da imagem"; Discussão sobre temas relacionados ao cotidiano escolar;	1h
08/7/2008	Encontro com jovens para realização da oficina chamada de "além da imagem"; Discussão sobre temas relacionados ao cotidiano escolar; Encerramento parcial das atividades do grupo que participou das oficinas.	1h

Anexo 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social
Rua Monte Alegre, 984 - Perdizes. 05014-901 - São Paulo-SP - Brasil
Fone/fax: (011) 3670 8520 - **e-mail:** pssocial@pucsp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: *Entre sujeição e participação no cotidiano escolar*

Nosso objetivo é pesquisar o cotidiano escolar, para pensarmos sobre a importância da escola na promoção de cidadania. A participação dos alunos é muito importante. Para participar, basta que você conte aspectos de experiência como aluno/a. Asseguramos total sigilo sobre sua participação. Excluiremos informações que possam indicar o local de realização da pesquisa. O participante pode, a qualquer momento, retirar seu consentimento e desistir de contribuir com a pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do/a participante:_____

Nome do responsável pelo/a participante:

_____

_____

Assinatura do responsável pelo/a participante

Pesquisador: Ladislau Ribeiro do Nascimento

RG:27.103.675-8

_____

Assinatura

Endereço do Pesquisador: Rua Domingos Sequeira nº 39 - CEP 05791-050

Cel.: 7685-1350 / Fone: 5821-5836

Anexo 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social
Rua Monte Alegre, 984 - Perdizes. 05014-901 - São Paulo-SP - Brasil
Fone/fax: (011) 3670 8520 - **e-mail:** pssocial@pucsp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: *Entre sujeição e participação no cotidiano escolar*

Nosso objetivo é pesquisar o cotidiano escolar para pensarmos acerca do papel da escola na promoção de cidadania. Para participar, basta contar aspectos de sua experiência como educador/a. Asseguramos total sigilo sobre sua participação. Excluiremos informações que possam indicar o local de realização da pesquisa. O participante pode, a qualquer momento, retirar seu consentimento e desistir de contribuir com a pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do participante:

_____

Assinatura do participante:

_____

Pesquisador: Ladislau Ribeiro do Nascimento

RG:27.103.675-8

_____

Assinatura

Endereço do Pesquisador: Rua Domingos Sequeira nº 39 - CEP 05791-050

Cel.: 7685-1350 / Fone: 5821-5836

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