

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

M. Helena Rego Monteiro de Abreu

**Máquinas de ver/subjetivar em produção:
uma mirada caleidoscópica do/no olhar docente**

Niterói

2014

Máquinas de ver/subjetivar em produção:
uma mirada caleidoscópica do/no olhar docente

M. Helena Rego Monteiro de Abreu

Orientadora: Profa. Dra. Lilia Ferreira Lobo

TESE APRESENTADA AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE,
COMO REQUISITO PARCIAL PARA A
OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM
PSICOLOGIA, NA ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO: CLÍNICA E
SUBJETIVIDADE.

Orientadora: Prof. Dra. Lilia Ferreira
Lobo

Niterói

2014

A162 Abreu, M. Helena Rego Monteiro de.

Máquinas de ver/subjetivar em produção: uma mirada caleidoscópica do/no olhar docente / M. Helena Rego Monteiro de Abreu. – 2014.

208 f.

Orientadora: Lilia Ferreira Lobo.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2014.

Bibliografia: f. 209-212.

1. Disciplina. 2. Normalização. 3. Psicologia. 4. Educação de base. 5. Currículo escolar. 6. Verdade. 7. Subjetividade. I. Lobo, Lilia Ferreira. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

M. Helena do Rego Monteiro de Abreu

Máquinas de ver/subjetivar em produção:
uma mirada caleidoscópica do/no olhar docente

TESE APRESENTADA AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE,
COMO REQUISITO PARCIAL PARA A
OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM
PSICOLOGIA, NA ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO: CLÍNICA E
SUBJETIVIDADE.

Profa. Lilia Ferreira Lobo
Orientadora
Pós Graduação em Psicologia – UFF-RJ

Profa. Adriana Marcondes Machado
Departamento de Psicologia – USP-SP

Profa. Dayse Martins Hora
Pós Graduação em Educação – UCP-RJ

Profa. Kátia Aguiar
Departamento de Psicologia – UFF-RJ

Profa. Maria Teresa Esteban
Departamento de Educação – UFF-RJ

Uma tese: para que serve? Se a pergunta é sobre a sua utilidade, devo advertir que não há utilidade alguma em uma tese. Solitária, a construção do percurso de uma tese é também a construção de um exercício do pensamento. O tempo da tese dura por decreto, por determinação de um sistema, quatro anos. O tempo do pensar é outro e às vezes acelera, noutras insiste ou empaca e quase desiste. Em quatro anos muitas coisas atravessam a vida do olho-pesquisador. Durante a construção do percurso-tese acontece muita coisa. Casa-se. Separa-se. Vibra-se. Morre-se. Ama-se. Muda-se. Alegria-se. Por isso não cabe agradecer, mas registrar as mutações faiscantes produzidas no encontro com alguns coletivos importantes nesse processo. O coletivo de professores e alunos do Programa pós em Psicologia da UFF, o coletivo de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia (LIPEAD) da UNIRIO, o coletivo de militantes do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, o coletivo de conselheiros, colaboradores e funcionários do CRP-RJ, o coletivo de pacientes na experiência de uma clínica/trans e o coletivo de afetos-família-amigos agiram como pedaços de vidro na produção dessas caleidoscópicas passagens.

Esta tese, construída com acontecimentos-pedaços-de-vidro em permanente movimento, entre a ordem e a desordem, pretende ser uma ligação do pensamento à vida. Com esta tese, inspirada em Lispector, *divido-me milhares de vezes em tantas vezes quanto os instantes que decorrem, fragmentária que sou e precários os momentos - só me comprometo com a vida que nasce com o tempo e com ele cresce: só no tempo há espaço para mim.*

Resumo

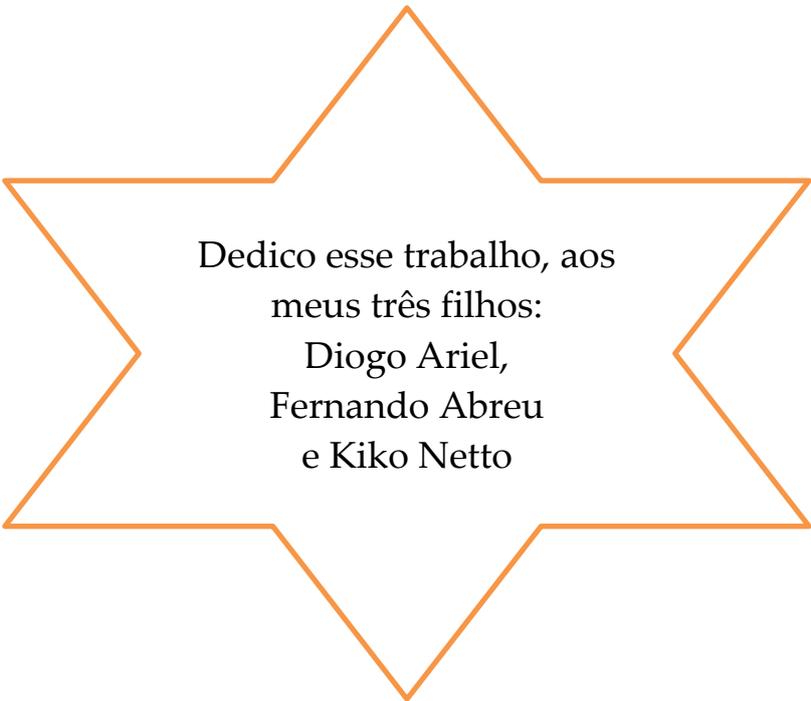
Em nosso percurso-tese enfocamos as forças que se constituíram a partir de uma tecnologia de saber-poder produtora de normalização e de disciplinarização, e cuja resultante tem sido um modo dominante de descrever/entender/pensar os alunos e a escola contemporânea. Reunimos as experiências compiladas no campo de pesquisa. Inspirados pelas teorias foucaultianas, discutimos como que certos enunciados reificam um determinado regime de verdade. Destacamos às máquinas de ver/subjetivar em produção e a maneira pelas quais os sistemas de verdade são estabelecidos e com que conceitos, regras, autoridades, procedimentos, métodos e técnicas tais verdades são efetivadas no campo educacional. Construimos, a partir de uma mirada caleidoscópica, a articulação de enunciados que se naturalizam em relações de saber-poder. Tomamos a psicologia no campo educacional como um saber que articula um campo, produzindo naturalizações a respeito da criança, da infância, do desenvolvimento, da aprendizagem e da inteligência. Resgatamos as marcas deixadas pela psicologia na formação de professores e nos contornos dos currículos de educação básica. Nossa análise se concentrou nos efeitos das relações de saber-poder instituídas no universo escolar e na emergência de um certo olhar docente.

Resumen

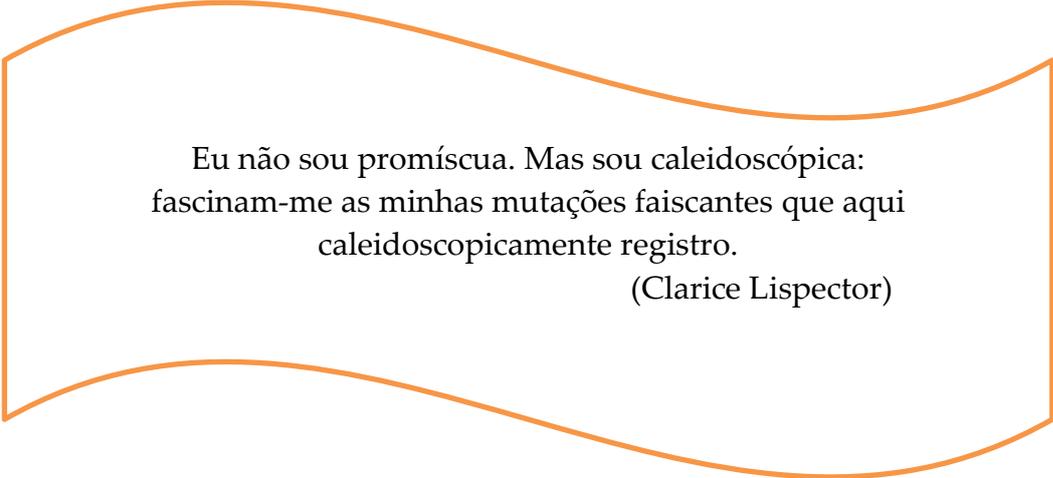
En nuestro recorrido-tesis nos enfocamos en las fuerzas que se constituyen a partir de una tecnología de saber-poder productora de normalización y de disciplinamiento y cuya resultante ha sido un modo dominante de describir/entender/pensar a los alumnos y a la escuela contemporánea. Reunimos las experiencias constituidas por el campo de investigación. Inspirados por las teorías foucaultianas discutimos como es que ciertos enunciados, engendrados entre sí reifican un determinado régimen de verdad. Dimos visibilidad a las máquinas de ver/subjetivar en producción y los modos por los cuales los sistemas de verdad son establecidos y con qué conceptos, reglas, autoridades, procedimientos, métodos y técnicas tales verdades son efectivizadas en el campo educacional. Construimos, a partir de una mirada caleidoscópica, la articulación de enunciados que se naturalizan en relaciones de saber-poder. Tomamos la psicología en el campo educacional, como un saber que articula un campo produciendo naturalizaciones con respecto al niño, a la infancia, al desarrollo, al aprendizaje y a la inteligencia. Rescatamos las marcas dejadas por la psicología en la formación docente y en los contornos de la currícula de la educación básica. Nuestro análisis se concentró en los efectos de las relaciones de saber-poder instituidas en el universo escolar y en la emergencia de cierta mirada docente.

Abstract

In our thesis-course we focused on the forces that constituted from a technology of knowledge-power that produces normalization and disciplinarization, having, as a result, a dominant way of describing/understanding/thinking contemporary students and school. We gathered the experiences compiled at the field research. Inspired by Foucaultian theories, we discussed about how certain enunciations reify a determine regime of truth. We highlighted the seeing/subjectivising machines in production and the ways through which the truth systems are established and through which concepts, rules, authorities, procedures, methods and techniques these truths are put into action in the educational field. With a kaleidoscopic view, we built an articulation of enunciations that are naturalized in knowledge-power relations. We undertook the psychology in the educational field as a knowledge that articulates a field, producing naturalizations regarding the child, childhood, development, learning and intelligence. We discuss about the brands left by psychology in the teacher's educational training and in the shaping of basic education's curricula. Our analysis focused on the effects of the knowledge-power relations in the school universe and in the emergence of a certain instructor's view.



Dedico esse trabalho, aos
meus três filhos:
Diogo Ariel,
Fernando Abreu
e Kiko Netto

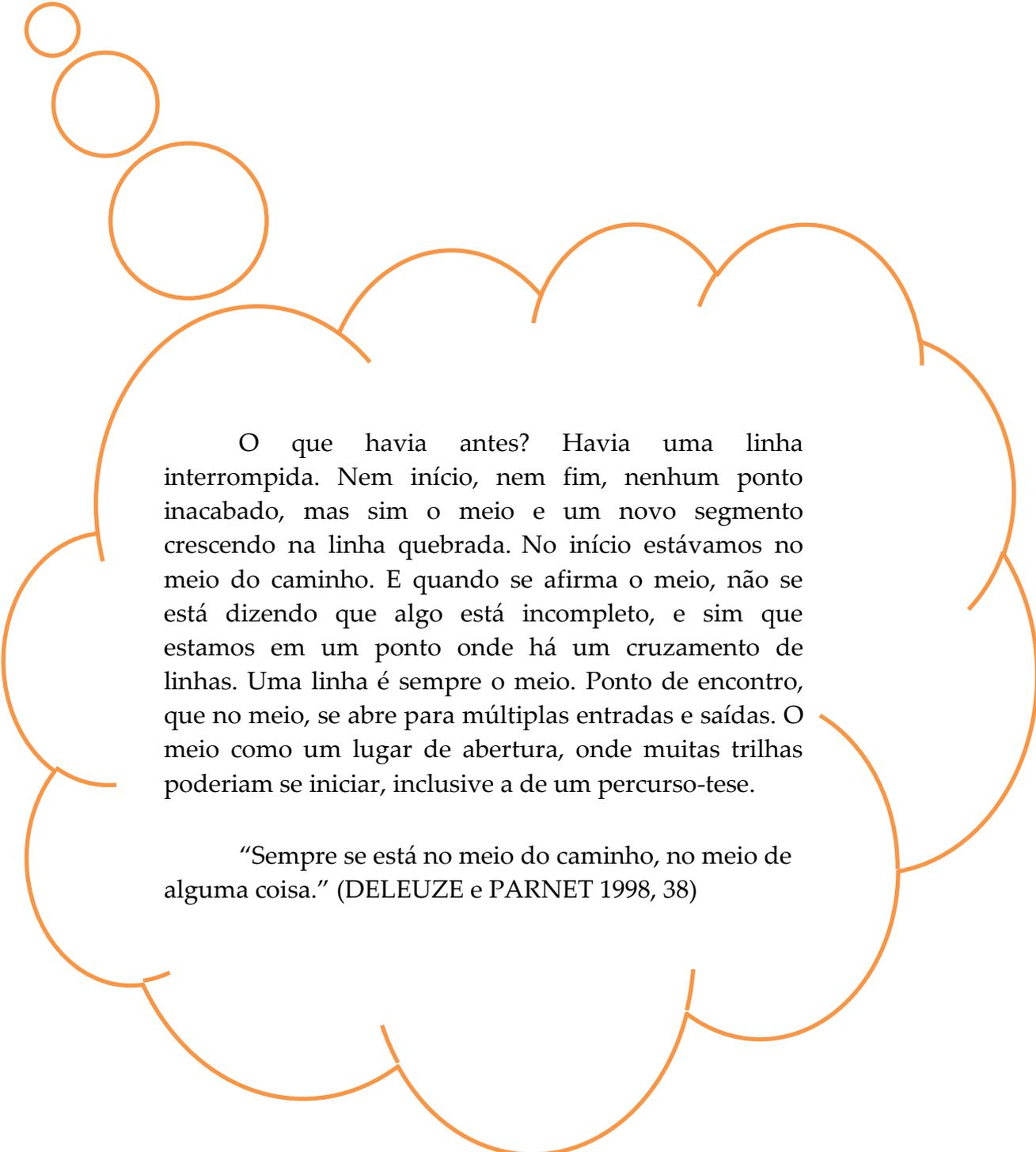


Eu não sou promíscua. Mas sou caleidoscópica:
fascinam-me as minhas mutações faiscantes que aqui
caleidoscopicamente registro.
(Clarice Lispector)

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I– Criando atmosferas e uma análise de lugares.....	27
1 – A linha-denúncia: nexos, insistências e lutas que se conectam no caminho.	28
2 – A Produção do olhar-pesquisador na perspectiva genealógica	34
3- Versos-lições na composição de um olhar sem naturalidades	41
CAPÍTULO II - Mutações faiscantes: acontecimentos-pedaços-de-vidro na composição de um olhar.....	45
1 – Os contornos do campo da pesquisa: entre rastros e conversas.....	46
2 – Do furor ao cansaço: o que insiste em querer vi(ver) na experiência docente?	56
3 – A emergência do olhar-clínico do professor.....	62
4 – A maquinaria escolar e suas teias de sentenças e vereditos.....	68
CAPÍTULO III – Ordens, posições e diferenças: construções de verdade e jogos de poder.	85
1 – Jogos de verdades e processos de subjetivação.....	86
2 – Discursos árbitros e processos de normalização e disciplinarização	96
3 – A constituição das individualidades serializadas e os processos de singularização	102
CAPÍTULO IV – Lentes, teorias e discursos na formação de professores: tecnologias de dominação e aparatos de subjetivação.....	110
1 – As políticas neoliberais e o desenvolvimento das almas capacitadas	111
2– Programas, estratégias, leis, currículos, discursos: a fabricação do aluno- consumidor pelo professor-competente.....	122
3 – A lente “psi” na educação: saber, poder e subjetivação.....	139
CAPÍTULO V – O olhar docente em seis atos	154

1 - Jogam você na água se nadar é professor.	157
2 - Professor não pode mais colocar a mão no aluno.	163
3 - Às vezes a ordem é tanta que você segue a manada.....	169
4 - Eu vou buscando minhas asinhas também do lado de fora, vou reinventando algumas coisas.....	181
5 - É como se todos os dias a gente construísse um colar.	187
6 - Professora! O João Paulo está aprendendo a tocar bateria.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
VI - REFERÊNCIAS	208
VII – ANEXOS.....	212



O que havia antes? Havia uma linha interrompida. Nem início, nem fim, nenhum ponto inacabado, mas sim o meio e um novo segmento crescendo na linha quebrada. No início estávamos no meio do caminho. E quando se afirma o meio, não se está dizendo que algo está incompleto, e sim que estamos em um ponto onde há um cruzamento de linhas. Uma linha é sempre o meio. Ponto de encontro, que no meio, se abre para múltiplas entradas e saídas. O meio como um lugar de abertura, onde muitas trilhas poderiam se iniciar, inclusive a de um percurso-tese.

“Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa.” (DELEUZE e PARNET 1998, 38)

INTRODUÇÃO

“Todos os lugares onde estive/Todos os portos a que cheguei” como diria o poeta Fernando Pessoa. O pesquisador-implicado parte da análise dos lugares que tem ocupado e que tem sido designado a ocupar com todas as implicações que tal ocupação determina. Ele movimenta-se na direção da construção de um traçado no qual segundo Foucault (1979, p.69) “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”.

Iniciamos o nosso percurso-tese com um capítulo que denominamos **“Criando atmosferas e uma análise de lugares”**. Nesta parte, nos propomos a revisitar alguns lugares que nos atravessaram e nos ajudaram a compor o nosso percurso. Partimos de alguns nexos construídos no processo de composição de outras linhas de luta. Na construção do texto-dissertação, intitulado “medicalização da vida escolar”¹ havíamos identificado uma engrenagem em expansão e nela vislumbramos novos problemas e outras lutas-linhas. Desta forma, iniciamos a construção de um traçado-tese agindo na problematização e desnaturalização de uma engrenagem que vem funcionando como lupa no olho dos professores e que tem se sustentado em discursos normalizadores,

¹ No texto-dissertação havíamos trabalhado em uma linha-denúncia que priorizava a discussão do processo de medicalização da vida vimos que, no contemporâneo as forças que compõem este processo têm tomado a vida de assalto, instituindo e naturalizando verdades em uma equação sem variáveis cuja resultante é quase sempre prescritiva. Em nossas análises nos agenciamos com as questões que o nortearam Michel Foucault em sua analítica do poder. Trabalhamos a partir de uma história distante da gênese linear de objetos. Trabalhamos uma gênese no tempo, uma genealogia como propôs o filósofo. Nesse sentido formulamos algumas perguntas a respeito das relações de poder que envolviam os processos de disciplinarização e normalização da vida e o modo como estes se conectaram à produção de uma educação medicalizada.

mantendo-se assim a inscrição da anomalia no corpo do aluno, a partir de uma lógica de patologização do desvio.

Encontramos em “As lições de R. Q.” de Manoel de Barros algumas pistas e foi com elas que decidimos iniciar o percurso. Partimos com o poema. Nele, o poeta nos conta sobre as “lições” que aprendeu com o Rômulo Queiroga, um pintor boliviano.

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano): A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo [...] (BARROS, 2010 p.325)

Podemos pensar que as lições de R. Q. foram usadas pelo poeta como (des)lições usadas para “(trans)ver” e “desformar o mundo”. Os versos agiram como lições preparatórias no processo de constituição do campo da pesquisa e nos fizeram caminhar na contra mão das inúmeras lições que povoam as escolas e que frequentemente são aprendidas e ensinadas pelos professores. Procuramos agir com o poema e seus versos-lições tomando-os como ferramentas na composição do olho-pesquisador. Logo nos primeiros versos duas (des)lições ganharam importância para a construção de nosso percurso-tese. Foram os versos “a expressão reta não sonha” e “não use o traço acostumado”. O traço acostumado é efeito das “naturalidades” que são produzidas em nosso olhar. Para escrever sem o traço acostumado “é preciso tirar da natureza as naturalidades”, sugere o poeta. Agindo com versos-lições do poeta. Pretendemos nos deslocar de um olhar com “naturalidades”, da “expressão reta” e do “traço acostumado”. Pretendemos também constituir um

olho-pesquisador disposto a perturbar as formas dominantes, as certezas e as verdades inquestionáveis. Com as (des)lições propostas por M. B. passamos a pensar a emergência de um “destinado olhar”.

Foi possível durante o percurso, entrar em contato com o processo de desenvolvimento da “naturalidade no olhar” e sua respectiva ação na configuração do homem moderno. Na modernidade, vimos emergir um homem essencializado e objetivado pelas ciências humanas. Um homem composto por “individualidade” e “mundo interior”. Em uma perspectiva foucaultiana, vimos que as ciências humanas, incluindo aí a psicologia, se constituíam como um campo de saber-poder. Investindo na classificação dos discursos em falsos e verdadeiros, proibidos ou permitidos. Serviram também para garantir a gestão e a manutenção da ordem e das normas criadas pela sociedade disciplinar, legitimando um determinado tipo de olhar.

Inspirados pelas teorias foucaultianas que tratam do domínio do saber-poder, não visamos construir uma retrospectiva histórica com a qual se torna possível encontrar/revelar as causas de acontecimentos instituídos no cotidiano escolar, como o “fracasso escolar”, os “problemas de aprendizagem” e a “indisciplina na escola”.

Foucault (1979) dedicou-se a pensar como o “olhar médico” havia se inscrito no espaço social. Em nosso caso, seguindo esta mesma trilha, buscamos pensar o processo de produção do olhar do professor a sua inscrição no ambiente escolar. Foucault identificava, naquele momento, a produção de um olhar que, ao dividir a vida em etapas teorizadas - por discursos tomados como cientificamente verdadeiros - era capaz de transformar todos os espaços sociais em espaços de intervenção de racionalidades que agem sobre o viver. O que nós buscamos em nosso percurso foi trazer para a cena as forças que

concorreram entre si para se afirmar na produção de um olhar que deseja a homogeneidade, a regularidade e a linearidade e, portanto, a produção de um olhar que aprendeu a temer e a rejeitar a diferença e o desvio. Um olhar que age como produto e produção de “naturalidades”.

Marcamos algumas linhas que agiram no processo de produção das “naturalidades”, construindo um olhar-professor. Uma dessas forças foi campo da formação. Tornou-se necessário interrogar a produção das lentes, teorias e discursos que atravessaram a formação do professor, suspeitando da existência de um conjunto de práticas que, engendradas entre si, fizeram e ainda fazem emergir jogos de verdade, enunciados reconhecidos como cientificamente verdadeiros. Partimos do princípio que a circulação de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção de um certo olhar docente, ou seja, na forma de se enxergar a sala de aula, os alunos e as situações vividas no campo educacional.

Apostamos na construção de uma mirada caleidoscópica sobre o processo de produção do olhar docente para pensar como que isso, dado como natural, assim se tornou. Em nosso percurso, o caleidoscópio² agiu como produtor de uma estética na qual os pedaços de vidro unem-se de forma singular. A imagem caleidoscópica é única e não se repete. Com o caleidoscópio, buscamos escapar dos dualismos e das dicotomias para ir ao encontro com o que insiste e resiste, para além das marcações binárias que a tudo confere identidade, retrato, radiografia. Criamos um traçado pelo qual acreditamos ser possível nos movimentar a partir de certo ponto, o ponto onde há um cruzamento de linhas que dizem sobre o que tem dominado no modo de descrever/entender/pensar o aluno.

² O nome "caleidoscópio" deriva das palavras gregas καλός (kalos), "belo, bonito", εἶδος (eidos), "imagem, figura", e σκοπέω (scopeo), "olhar (para), observar".

No segundo capítulo, que intitulamos **“Mutações faiscentes: acontecimentos-pedaços-de-vidro na composição de um olhar”** perguntamos: “o que insiste em querer vi(ver) na experiência docente?”.

Buscamos, nesse capítulo, ao ampliar o campo de análise, reunir as experiências vividas em caminhos já trilhados e em novos encontros engendrados pelo campo constituído neste percurso-tese.

Durante sete anos, tivemos encontros com um coletivo de professores-tutores que vem trabalhando no projeto de formação de professores, o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (LIPEAD), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O projeto reúne professores oriundos de diversas áreas do conhecimento e que atuam em diferentes escolas da rede pública de ensino. Os professores conjugam o trabalho em uma disciplina específica do LIPEAD com suas atividades como docente da rede pública de ensino. Trabalham no LIPEAD como bolsistas³ cumprindo uma carga horária presencial de quatro horas semanais, em esquema de plantão. Durante o tempo em que permanecem no plantão, além de desempenhar as tarefas do projeto, trocam experiências vividas em diversos espaços pedagógicos. Nos plantões do LIPEAD fala-se da sala de aula, dos corredores, dos pátios, da sala de professores, dos momentos de reuniões, das políticas públicas, fala-se também do fascínio e do terror, do cansaço e do furor experimentados na atividade docente.

Acompanhamos esses plantões que foram aqui considerados como “encontros de curta duração”. Estimulados pelo que discutíamos em nossos

³Caracterizados como bolsistas e, portanto sem nenhuma garantia trabalhista este é o vínculo que os professores, chamados de professores tutores têm com a Universidade, no caso o curso de Licenciatura em Pedagogia (LIPEAD).

“encontros de curta duração” para a composição deste percurso-tese, decidimos realizar encontros mais longos. Denominamos os encontros longos como “conversas prolongadas”. Nossas “conversas prolongadas” duraram em média uma hora e foram atravessadas por teorias, relações, leis, memórias, sonhos, medos e raivas, expressando assim o modo singular de cada um estar, sentir e pensar a/na escola.

A partir das “conversas prolongadas” que tivemos com os professores Rosimere, Fabíola, Danilo, Francine, Ana e Vania, entramos em contato com um conjunto de enunciados que nos fizeram indagar: o que tornou possível a formulação de certas sentenças por eles proferidas? Como se dá a articulação entre o olho do professor e o corpo do aluno na produção do fascínio e do terror na atividade docente?

Caminhamos com a convicção de que não há o professor em essência, mas sim uma política de individuação da subjetividade engendrada a partir dos sistemas modelizantes de identificação e das produções de subjetividade capitalísticas. Contatamos que o professor vê-se, atualmente, envolvido em um emaranhado de subjetividades capitalísticas - materializadas em instituições, programas, estratégias, leis, currículos e discursos. Nossa análise se concentrou nos efeitos das relações de saber-poder instituídas no universo escolar, como a emergência do olhar clínico do professor.

Em nossas análises, escolhemos nos valer das palavras de um Foucault genealogista e assim afirmar que o que existe são lutas, batalhas, relações de força, relações de poder tecendo os movimentos da vida. Com Foucault buscamos não trabalhar no âmbito das ciências, mas sim no âmbito dos saberes, principalmente daqueles que ficaram de fora dos pareceres científicos, que

foram desqualificados por não caberem em determinado domínio fundado por certas condições e regimes.

No capítulo III **“Ordens, posições e diferenças: construções de verdade e jogos de poder”**, estivemos interessados em pensar o que faz com que certas verdades dominem, criando um crivo no olhar do professor. Como se deu a constituição dos “jogos de verdades”? Dito de outra maneira, estivemos interessados em pensar como que em dado momento certos discursos⁴, a partir de uma relação de poder e dominação, vão se aproximando e formando enunciados de verdade, estabelecendo assim um regime de verdade.

Entendemos que os enunciados proferidos pelos professores foram constituídos pelas máquinas de ver/subjetivar que agem em território escolar, colocando em funcionamento discursos assumidos como discursos verdadeiros. Se nós usamos aqui o dispositivo “máquina” (Deleuze, 1992) foi para nos aproximarmos das intensidades, fluxos e processos, assim colocando em relevo os acontecimentos que escapem aos códigos dominantes produtores de regimes de verdades. E se estamos diante de processos maquínicos, não cabe interpretar, nem explicar, mas sim perguntar: como funciona.

Em uma determinada “máquina”, os processos de subjetivação, articulados entre si, passam a objetivar o sujeito a partir das tecnologias de dominação e dos aparatos de subjetivação. Neste jogo de “verdadeiro e falso”, reificam-se certas práticas que, engendradas entre si, fazem dominar os estratos: formações históricas, o visível e o enunciável de cada época.

⁴O uso desse conceito aparece pela primeira vez na obra de Foucault em *As palavras e as coisas* (FOUCAULT 1995), cujo subtítulo é *uma arqueologia das ciências humanas*. Foucault não emprega o conceito de discurso como um produto da retórica e nem como estrutura significativa de um texto.

O discurso dos professores foi visto como um meio pelo qual algo se configura como uma verdade. Mas, que verdades estão sendo colocadas em cena?

A definição de “criança”, por exemplo, compartilhada até hoje por muitos no campo educacional, veicula em seu regime de verdades uma imagem da criança universal, a-histórica e determinada pela biologia e pela psicologia (HORA, 2011). O que se se tem afirmado nas escolas e nos ambientes formativos é a ideia naturalizada de uma criança em contínuo processo de desenvolvimento. “As práticas pedagógicas estão totalmente saturadas com a noção de uma sequência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como objeto do seu olhar”, afirma Walkerdine (1999, 145). Tal concepção tem sido considerada princípio e fim da organização didático-pedagógica da sala de aula, fazendo com que a maior parte das discussões em âmbito escolar, como ressalta Popkewitz (2001), concentre-se nas “ideias psicológicas sobre o modo como as crianças internalizam as informações (aprendizagem e cognição) e nas ideias sobre autovalorização e o desenvolvimento da criança (como a autoestima como um pré-requisito para a aprendizagem)”. (31)

Ao concebermos a verdade como efeito de um regime, a forma-verdade que encontramos nos enunciados dos professores passou a ser vista como algo engendrado a partir de relações de forças. Poder e saber estão diretamente implicados nesta relação. Não podemos pensar produção de saber em separado da produção de poder, pois ambos se exercem como práticas indissociáveis e entrelaçadas que definem um modo de subjetivação dominante em cada período da história.

No Capítulo IV, que denominamos **“Lentes, teorias e discursos na formação de professores: tecnologias de dominação e aparatos de subjetivação”**, buscamos dar visibilidade a algumas máquinas de ver/subjetivar que operam na produção de um certo olhar e o respectivo regime de verdades que o sustenta. Nosso intuito foi o de criar um campo de visibilidade em relação às linhas que teceram certos enunciados - o que se fala e o que vê - nos estabelecimentos escolares e pensar as possíveis relações que se pode estabelecer entre uma certa psicologia e a construção de um certo olhar docente. Isto implicou em olharmos para a constituição do desenho curricular e os nexos estabelecidos para dar relevo ao regime de verdades que se tem fabricado com uma certa psicologia utilizada no campo educacional.

Num primeiro momento, seguimos o processo de transformação da escola contemporânea a partir da reforma neoliberal da educação, vinculando os impasses, problemas e impedimentos da vida escolar a uma crise de eficiência, eficácia e produtividade.

Em seguida nos dedicamos a pensar a produção de um currículo para a educação básica, construído para ver/subjetivar o aluno a imagem e a semelhança das políticas econômicas e sociais vigentes.

A organização de um currículo não foi vista como a articulação de uma grade de disciplinas que se circunscreve em um conjunto de teorias revestidas de cientificidade, mas sim como uma fabricação de um discurso engendrado sempre por uma máquina que não para de produzir e que é produzida em seu próprio processo de produção. A constituição de um “programa escolar” (FOUCAULT, 2010) foi vista como efeito de certa lógica em que, com propósitos às vezes explícitos e às vezes nem tão explícitos, produz um modo de estar na escola, de estudar e de aprender.

Estivemos também interessados em pensar a articulação de discursos em torno da organização curricular, como o sistema de avaliação dos alunos e os processos de ensino e de aprendizagem. Vimos que tais discursos, configurando-se na maioria das vezes como universais, produziram efeitos na organização, diferenciação e normalização das práticas educativas.

Vimos que, historicamente, o saber-poder “psi” tem produzido tecnologias de governo a serviço do exercício de um determinado olhar, inserido em um regime de visibilidade e dizibilidade, composto por um conjunto específico de máquinas de ver/subjetivar os sujeitos e objetos da escola contemporânea.

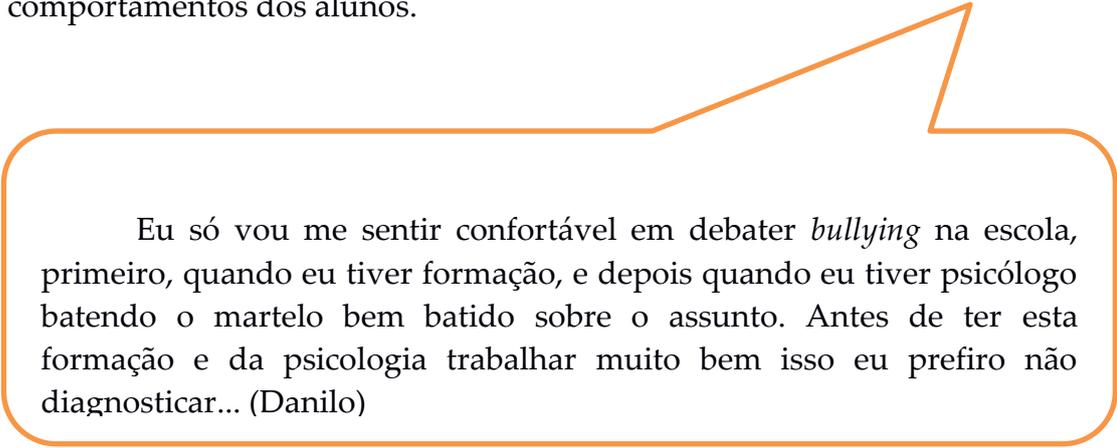
Buscamos colocar em análise os conhecimentos veiculados pela psicologia dita educacional, quando estas veiculam universais como, “personalidade” e “identidade” do indivíduo e envolvem os naturalizados princípios das “competências” e “habilidades” quando o assunto é aquisição do conhecimento.

Em nosso percurso, tomamos a psicologia educacional como um saber que articula um campo, despejando antigas e novas naturalizações a respeito da criança, da infância, do desenvolvimento, da aprendizagem e da inteligência. Interessamo-nos em pesquisar a trajetória deste saber e as respectivas marcas nos contornos dos currículos de educação básica e de formação de professores.

Constatamos que uma certa psicologia, articulada ao campo educacional, tem agido como porta voz de um discurso utilizado muitas vezes para reificar certas explicações sobre o que se passa com o aluno e outras tantas para legitimar e instituir certo programa normativo. Como exemplo citamos as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano que propõem a

delimitação da vida em etapas sucessivas e, portanto, tem investido na construção do par normal/anormal e em sua dinâmica de exclusão.

Interessou-nos o momento em que certa psicologia, com suas lentes, teorias e discursos, encontra professores como Danilo, professor com quem tivemos um “conversa prolongada” nesse percurso-tese. Em dado momento de nossa conversa, Danilo nos contou que não se sentia capaz de pensar certas questões referentes a seus alunos e citou o *Bullying* e o TDAH. Ele disse também que só ficaria tranquilo quando encontrasse uma teoria para “bater o martelo”. Esta teoria, para ele, configura-se dentro do campo de saber-poder “psi”. Diante destas afirmações ficamos com a impressão de que ele atribuía ao saber “psi” a legitimidade do “bater o martelo” e sentenciar, ensinar, prescrever, diagnosticar os comportamentos dos alunos.



Eu só vou me sentir confortável em debater *bullying* na escola, primeiro, quando eu tiver formação, e depois quando eu tiver psicólogo batendo o martelo bem batido sobre o assunto. Antes de ter esta formação e da psicologia trabalhar muito bem isso eu prefiro não diagnosticar... (Danilo)

O mesmo Danilo que espera que batam o martelo para que ele possa pensar as cenas que vive em seu cotidiano se espanta com o diagnóstico produzido para o João Paulo, o aprendiz de bateria. São forças que coexistem o tempo todo. Forças que aprisionam e que liberam a potência da experiência docente. Entretanto, o que parece dominar são os discursos normalizadores, a partir da lógica da patologização do desvio. A criação de categorias diagnósticas para as supostas doenças do comportamento e do não-aprender têm se sustentado em uma engrenagem que tem agido na construção de um

certo olhar, o olhar clínico do professor. Vimos que, nas escolas, os professores são submetidos a sistemas de capacitação nos quais se utilizam de uma variedade de técnicas de inspiração psicológica, com programas inteiros de formação e treinamento docente para garantir a formação de um professor “psi”, isto é, para a produção de um olhar “psi”.

No último capítulo **“O olhar docente em seis atos”**, apresentamos uma caleidoscopia a partir das “conversas prolongadas” que realizamos com seis professores⁵ da rede pública de ensino. Nesse ponto, procuramos ficar atentos ao que Foucault afirma sobre a veracidade de um discurso e o “jogo de verdades” que o próprio discurso estabelece quando conecta certos enunciados, privilegiando alguns e negligenciando outros. Buscamos não cair em uma teia de interpretações e significações ávidas pelas supostas verdades ocultas, sentenças e vereditos. O problema para nós não era o de se fazer a partilha entre “o que um discurso revela de cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”. (FOUCAULT 1979, 7)

Analisamos cada um dos encontros operando sobre a superfície dos textos, isto é, não buscamos encontrar um suposto significado a partir da lógica interna dos enunciados, mas estabelecer relações entre os enunciados e os efeitos de verdade de certas práticas discursivas. Demos um título a cada “conversa prolongada”. A escolha do título se deu a partir de um enunciado marcante em cada conversa. Se estivéssemos diante de poemas diríamos que a escolha se deu a partir do verso-força do poema. É importante ressaltar que o

⁵ Três professores que estavam em início de carreira docente, dois que estavam em vias de se aposentar e um já aposentado em outra atividade, mas que havia iniciado como docente há pouco tempo.

verso-força é o que dá a palavra movimentando o poema. No verso, a palavra “duplica-se cada vez que se comunica. Por isso, a comunicação, o dizer-se da palavra, não transporta o único e o comum, mas cria o múltiplo e o diferente.” (LARROSA 2001, 290-291) Cada professor foi visto por nós como um habitante de uma encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade em permanente agenciamento coletivo de enunciação. ⁶.

⁶ “A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de ideia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.).” (GUATTARI & ROLNIK, 1999. p.31)

CAPÍTULO I- Criando atmosferas e uma análise de lugares

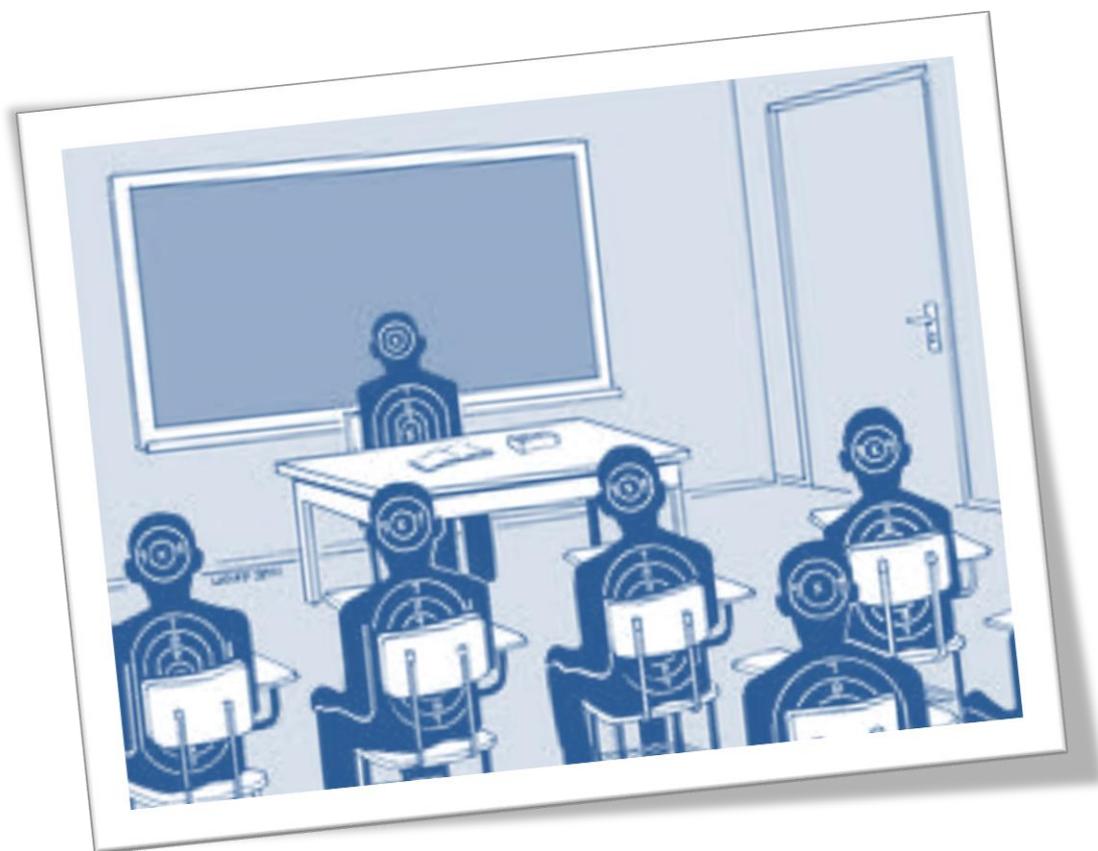


Figura 1- Charge do cartunista Latuff (2013)

1 – A linha-denúncia: nexos, insistências e lutas que se conectam no caminho

*Eu Galilei Galilei, professor de matemática e física
na Universidade de Florença,
abjuro o que ensinei: que o Sol seja o centro do mundo,
imóvel em seu lugar e que a Terra não seja centro nem móvel.
De coração sincero e fé não fingida, eu abjuro,
detesto e maldigo todos estes enganos
e estas heresias, assim como quaisquer outros enganos
e pensamentos contrários à Santa Igreja.
(Bertolt Brecht em a Vida de Galileu).*

As linhas que tecem o percurso desta tese buscam fugir e fazer fugir. Não se trata de fugir da vida, fugir para outro território ou para outra teoria. Não se trata também de fugir para o imaginário ou para a arte. Fugir é para nós constituir uma linha de fuga (DELEUZE & PARNET, 1998), produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma e ir de encontro ao que insiste e o que mantém o movimento.

Se em nossa tese vamos fugir, de certo é para ver o que ficou de fora, para ver as linhas que escaparam do sistema de dominação. Ao arriscar outros traçados que escapam dos dualismos e das dicotomias pretendemos ir ao encontro com o que ficou de fora, cartografar as linhas que forjaram o professor, a escola e a sociedade.

Iniciaremos retomando a linha-denúncia e é nesse sentido que voltamos à dissertação de mestrado, intitulado “Medicalização da Vida Escolar” (REGO MONTEIRO, 2006) escrita entre os anos de 2004 e 2006. Como diz Foucault (1979), a denúncia é necessária não “porque ninguém ainda tinha tido consciência disto, mas porque falar a esse respeito forçar a rede de informação

institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo é uma primeira inversão de poder". (FOUCAULT 1979, 75)

Naquele momento, ao construirmos a linha-denúncia pretendíamos designar o alvo e com isso provocar o desencaixe de uma eficiente engrenagem⁷ produtora de modos de subjetivações capitalísticas⁸, em que prevalecem certas relações de saber-poder que produzem necessidades, doenças, teorias, fracassos, especialistas, medicamentos, etc. Com a linha-denúncia, o movimento do pensar-pesquisar os processos de disciplinarização e normalização da vida conectaram-se com outras lutas-linhas, com a emergência de novos problemas.

Ao produzir a problematização deste processo denominado medicalização da vida e como ele se engendrou no espaço escolar, o que queríamos era pensar **a instituição e a naturalização de verdades em uma equação sem variáveis cuja resultante é sempre prescritiva**. O que se quis pensar foi a produção e o funcionamento de “jogos de verdade”⁹ no interior dos discursos que permeiam a vida escolar.

⁷ Engrenagem esta, que passou a funcionar com mais velocidade a partir da década de 1980 (Aguiar, 2004) com a emergência da terceira versão do Manual de Estatística e Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM-III). Composta pela luta da psiquiatria biológica da hegemonia do campo, o advento do medicamento com suas novas descobertas e a invenção do novo manual de doenças psiquiátricas, construído a partir de uma perspectiva supostamente a-teórica.

⁸Guattari e Rolnik esclarecem que a subjetivação capitalística não é apenas uma ideia, não é apenas uma transmissão de significados por meio de enunciados significantes, mas sim “tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam” (GUATTARI e ROLNIK 1996, 27)

⁹ Termo usado por Foucault com o objetivo de marcar uma diferença metodológica em relação à análise dos discursos que se restringem ao aspecto invariante e formal da língua – suas leis e regularidades sem relação a qualquer exterioridade. Foucault quer pensar “os fatos do discurso não mais simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta” (Foucault, 2001, 9). A verdade para o genealogista é da ordem da exterioridade das estratégias, emergindo

Ao invés de interpretarmos uma realidade dada, passamos a falar a partir dos combates e das resistências, na via da experimentação de outros possíveis modos de olhar, construindo uma história não da verdade em si, não a simples aquisição de conhecimentos, mas da produção dos “jogos de verdades”.

A busca da “verdadeira identidade diagnóstica” para as “doenças do não aprender” não é um fenômeno atual. Segundo Moysés e Collares (2011), há “113 anos sucedem-se hipóteses de doenças neurológicas que comprometeriam exclusivamente a aprendizagem e/ou o comportamento; hipóteses jamais comprovadas”. (137) A categoria diagnóstica para as supostas doenças do não aprender tem se sustentado em discursos normalizadores no qual mantém-se a inscrição da anomalia no corpo da criança, a partir da lógica da patologização do desvio¹⁰. Passa-se a diagnosticar os alunos produzindo com isso uma conexão também já naturalizada, a conexão de “doença” com “não aprender” que na equação sem variáveis torna-se a resultante “doença do não aprender”.

Nesse sentido, o foco da denúncia, o alvo identificado, o texto indignado precisava saltar. Foi preciso inventar outro modo, outra linguagem para comunicar a ideia-força do texto. Fazer fugir a problematização em torno da discussão do processo de medicalização que, no contemporâneo, tem tomado a vida de assalto. O vídeo/dissertação¹¹ foi uma linha inventada para fazer fugir.

nos encontros, nos combates, nas relações de poder-saber. Este conceito será mais bem explorado no Capítulo III.

¹⁰ Com o contemporâneo TDAH manteve-se a lógica da classificação de condutas em relação ao padrão de normalidade. Se uma pessoa possui um determinado conjunto de comportamentos e se esse conjunto for considerado desviante ou indício de anormalidade, então esta pessoa muito provavelmente será considerada portadora de um transtorno previsto no manual de psiquiatria já publicado em sua quinta versão do Manual de Estatística e Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM V).

¹¹ No dia da apresentação da dissertação à banca examinadora foi realizada a primeira projeção do vídeo/dissertação: um filme de ficção realizado com atores para dar continuidade a

O texto da professora/personagem ¹²relacionava-se com a pesquisa realizada por Moysés descrita em seu livro “A institucionalização do Invisível: crianças que não-aprendem-na-escola”, ¹³ que tinha como finalidade apresentar partes dos discursos de professoras que coincidiam com as instituídas “causas” do fracasso escolar como, por exemplo, a aluna Mauricéia, uma menina de quase 11 anos que no olhar de sua professora era “criança malnutrida desde a formação” e, portanto, uma menina que “nunca vai aprender”. A menina “Mauricéia” carrega uma sentença produzida por uma articulação de saberes. Que saberes estão articulados na produção desta sentença?

As projeções do vídeo aconteciam precedidas por uma contextualização sobre o processo de construção daquele dispositivo. Em projeções realizadas em coletivos compostos predominantemente por professores, percebíamos um certo incômodo. Havia a impressão de que o vídeo gerava culpabilização em relação ao professor. Nos debates havia sempre alguém que ora advogasse em favor do professor alegando suas condições de trabalho, ora se produzisse uma fala na qual, acusavam um determinado colega com falas do tipo: “Eu não

problematização da Medicalização da Vida Escolar. Tem sido até hoje utilizado como dispositivo disparador de conversas sobre o tema em diversos espaços como: conselhos profissionais, universidades, escolas, congressos. A versão on-line encontra-se hoje disponível no sítio www.youtube.com.br e já foi assistido por centenas de pessoas em diferentes lugares como Brasil, Argentina e Portugal.

¹² O texto trabalhado pelos atores no vídeo-dissertação está em anexo 1

¹³ O discurso das professoras entrevistadas por Moysés soavam para nós como sentenças, pareciam carimbar o destino das consideradas crianças que não-aprendem-na-escola. Segundo Moysés durante as entrevistas com os professores, havia o interesse de “aprender as concepções dos profissionais da educação e saúde sobre escola, processo de ensino-aprendizagem, fracasso escolar, papel dos profissionais e das instituições de educação e saúde etc...” (MOYSÉS M. A., 2001, p. 29) Um de seus objetivos da pesquisa era o de fazer uma aproximação entre as instituídas causas do não-aprender e a percepção das professoras. Nesse sentido constatou-se que “para a maioria das crianças apontadas como reprovadas ao final do ano, a justificativa era alguma doença de ordem biológica ou emocional que, na opinião da professora, impedia ou dificultava sua aprendizagem” (MOYSÉS M. A., 2001, p. 31) Para a construção do roteiro do vídeo foram editadas as falas das professoras buscando trazer falas que representasse as supostas causas do fracasso escolar.

penso assim, mas tem muita gente que pensa!” ou então “Eu conheço um professor que é assim mesmo, ele rotula todos os seus alunos”.

Já em coletivos que predominavam psicólogos, a reação parecia ser diferente, era como se a psicologia não tivesse nada a ver com o que se passava ali naquele vídeo. O olho-especialista não se via implicado nas sentenças produzidas pelos professores. O vídeo-dissertação agia como um analisador¹⁴ ou seja, como uma ferramenta no processo de visibilização de um campo de forças, possibilitando a catalisação e desnaturalização de sentidos para a produção de análise.

Depois de tantas apresentações e instigada pelas reações de públicos tão diversos, percebemos que era necessário interrogar mais explicitamente o processo de produção das sentenças proferidas pelos professores, quando estes se referem aos processos vividos por seus alunos durante a escolaridade. Foi preciso traçar as linhas que operavam na produção de um certo olhar.

Começamos a perguntar: como é que certas enunciados como “problemas mentais”, “falta de memória”, “aneurisma cerebral”, “não tem personalidade”, “muito parada”, “apático e desinteressado”, “concentração mínima”, “problema neurológico”, “coordenação motora”, “problema de família”, “não tem raciocínio”, “malnutrida”, “problema de caráter”, ou “personalidade muito agressiva” foram parar nos discursos dos professores?

Foi, portanto a partir das projeções do vídeo/dissertação e dos efeitos de suas apresentações que algumas questões ganharam relevo e espaço na

¹⁴ Os analisadores (conceito formulado no percurso do institucionalismo francês) são acontecimentos que fazem “surgir, com mais força, uma análise; que fazem aparecer, de um só golpe, a instituição ‘invisível’” (LOURAU 1993, 35)

construção de um novo movimento do pensar-pesquisar, de um novo texto, o texto-tese.

2 – A Produção do olhar-pesquisador na perspectiva genealógica

*Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto,
é pouco para o que eu quero.
(Fernando Pessoa)*

Determinadas marcações modelares foram instituídas na formação “psi”. Estamos sempre às voltas com esse projeto muito curioso que é o de conhecer o homem e este projeto talvez seja a unidade entre as psicologias que buscam definir uma forma geral de comportamento, seja nas relações da consciência com o inconsciente ou nos estudos do comportamento de um rato no labirinto. (FOUCAULT 1995)

O filósofo Hilton Japiassú (1997) questionando a neutralidade da produção neste campo, nos chama a atenção para o fato de que os pesquisadores, em ciências humanas, sempre estiveram a serviço da invenção das normas sociais e da manutenção de certo funcionamento da sociedade. Para ele é preciso que fique claro que certas produções neste campo não se constituem como leis da natureza. Não se pode tratar com naturalidade a reificação de certas produções utilitaristas que, em nome das ciências humanas, são colocadas a serviço da gestão da ordem, na qual a lógica do conhecimento submete-se à lógica da encomenda, que em última instância resume-se à lógica de mercado.

As ciências humanas emergiram em meio a um processo de enquadramento do viver pela objetivação do homem. Ao mesmo tempo o

desenvolvimento da sociedade industrial produziu problemas novos como a reorganização do trabalho, sistemas de previsão em relação à mão-de-obra, técnicas de seleção, programas de adaptação às novas condições de vida. “O modelo da ciência, decalcado no modelo das ciências naturais, passa a ser utilizado para o conhecimento do homem. Foi essa representação ideológica da ciência que forneceu legitimidade social à construção de discursos científicos sobre o homem” enfatiza Japiassú. (1997, 76)

A psicologia emerge nesse contexto. Para que ela se constituísse como ciência, foi necessária a construção de uma relação abstrata e naturalizada entre o homem e sociedade, como se ambos fossem ‘coisas em si’ e não produções históricas. Foucault (1965) se refere à questão específica da psicologia definindo-a como uma ciência sempre às voltas com o “conhecimento das estruturas” e com uma terapêutica que se dá a partir do “conhecimento do texto individual”. Ou seja, para além do recorte que se pode fazer entre as psicologias - dividindo-as entre as que se relacionam com o par consciente/inconsciente e as que permanecem ligadas à compreensão fisiológica do ser humano, à psicologia experimental - há algo que as une em torno de um projeto de conhecer o homem, de definir a forma geral do comportamento humano. Na construção da psicologia como ciência e profissão, o que dominou e tem dominado no processo formativo é um viés positivista que veicula de modo hegemônico conceitos como neutralidade, objetividade, cientificidade e tecnicismo. Tal concepção tem determinado certa maneira de apresentar o que é o sujeito e o que é o objeto de uma pesquisa nesse campo e se baseia na não implicação do pesquisador e na crença de uma essência no objeto a ser pesquisado.

O conceito de “implicação do pesquisador” proposto pelo sociólogo e educador francês René Lourau (1983) tem agido como uma “pedra no sapato” na produção de pesquisas em ciências humanas, uma vez que tal conceito

coloca em permanente questão a suposta neutralidade do pesquisador. Se por muito tempo a noção de implicação do pesquisador e os respectivos efeitos e desdobramentos na condução da pesquisa foram negligenciados e empurrados para debaixo dos tapetes acadêmicos, para Lourau, ao contrário, tais efeitos estiveram sempre ali presentes o tempo todo e visíveis na vivência, no engajamento, na participação ativa ou ainda na vida cotidiana.

Para os pesquisadores implicados a discussão neutralidade/objetividade versus implicação/subjetividade passa a fazer parte do processo de produção de suas pesquisas. Rejeita-se a predominância naturalizada de um viés positivista que age “sobrevalorizando as pesquisas com ares de pureza, cujos objetivos são as publicações científicas e bem qualificadas pelos órgãos de fomento” (RODRIGUES 2007, 8). Os pesquisadores implicados não aceitam o que acreditam ser um importante fator de esterilização do pensamento: a encomenda privada ou a encomenda por parte do Estado administrador para a produção de suas pesquisas. Dessa maneira, eles se recusam a fornecer receitas científicas, desagradando as agências de financiamento ao afirmarem a inutilidade de suas pesquisas. É importante esclarecer que dizer que algo é inútil ou que algo não serve para nada é não aceitar a lógica que afirma que “toda ação humana só vale pelo serviço que ela presta, que só podemos avaliar uma ação por sua utilidade social, que só podemos julgar um discurso pela sua operacionalidade, isto é pelo seu valor de uso”, ressalta Japiassú (1997, 85). Quando propomos uma pesquisa que se recusa a servir a alguém ou a algo não significa dizer que negamos seus possíveis efeitos, muito pelo contrário, pois é na afirmação da implicação do pesquisador e na sua paixão que residem às encruzilhadas e às forças necessárias de problematização que operam na construção de um processo coletivo, onde inúmeras interlocuções se estabelecem entre teoria e pesquisa e entre sujeito e objeto.

Foucault (1979) nos convida para trilharmos outros caminhos, nos quais os problemas devem ser pensados no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. Uma trama que se revela nas análises das condições de possibilidade de emergência de um objeto que possa liberar o sujeito/pesquisador da sina de ser transcendente em relação ao campo de acontecimentos. Tal atitude confere ao pesquisador uma ação implicada para pensar a constituição dos saberes, dos discursos e dos domínios do objeto.

A afirmação da genealogia como método, implica em trabalharmos em oposição à pesquisa da "origem". Implica também considerar que os acontecimentos emergem ao acaso das forças, e não a partir da intenção do pesquisador. A pesquisa genealógica não necessita recuar no tempo para mostrar que o passado ainda está vivo no presente. Sua tarefa consiste em revelar que a aquilo que conhecemos não é a verdade, mas sim um jogo em que se articulam verdades.

Encontramos nas pesquisas de Foucault essa obstinação pela análise genealógica da relação saber/poder e suas respectivas relações de forças que, atualizadas em diferentes práticas sociais, produzem saberes relativo a certo modo de subjetivação dominante em cada período da história.

Apostar, portanto, em uma investigação genealógica para a construção do traçado de uma pesquisa é apostar em um método crítico, no qual a ênfase recai sobre a crítica de um suposto sujeito do conhecimento naturalizado, como um já dado. Tal aposta implica também, em pensar o processo histórico de constituição do sujeito, a partir das práticas de poder que se expressam através dos mais variados dispositivos produzidos em cada período da história. Desnaturalizar o mundo que nos cerca, escapar da codificação dominante e

produzir modos de subjetivação singulares talvez sejam os maiores de todos os desafios.

Foucault (1979) ao opor-se a pesquisa de origem propõe a investigação dos momentos de passagem; momentos de mudança nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais do mundo, procurando estabelecer, através da investigação das práticas sociais emergentes, a relação entre o modo de funcionamento dos dispositivos de saber/poder e a configuração de novas paisagens subjetivas. Ele se dedica a pensar a relação em suas variações dinâmicas e processuais. Estas relações de que nos fala Foucault constituem-se, nas práticas que se efetuam, “longe do azul celeste da metafísica, no qual o genealogista se lança em regiões inflamáveis, em meio à turbulência histórica das objetivações. Uma história distante da gênese linear de objetos que navegariam em águas serenas”. (MONTEIRO DE ABREU 2000)

Em nossa pesquisa não há, portanto pesquisador neutro que sai em busca de uma verdade sobre objeto pesquisado. Sujeito e objeto fazem parte do mesmo processo e constroem-se concomitantemente a partir de um questionamento dos especialismos instituídos e da ampliação do campo de análise.

Constituindo-se como material da pesquisa, ignorar a implicação do pesquisador é negar a sua importância, isolando-a das diversas operações que fazem parte de toda a pesquisa. Entretanto as implicações não podem ser confundidas com a expressão da vontade do pesquisador. Elas possuem, portanto uma natureza ético-política e incluem uma análise dos lugares, ou seja, a marcação do lugar que se ocupa e que se é designado a ocupar com todas as implicações que tal ocupação determina (C. B. COIMBRA 1995). Esta análise de lugares constitui-se assim como a composição de territórios que atravessam

uma trajetória, um traçado de linhas pelas quais o pesquisador se movimenta sentindo-se convocado/implicado a deslocar-se para trilhar um caminho do fazer a pesquisa e do deixar-se fazer por ela.

O pesquisador-implicado parte da análise dos lugares que ocupa, dos territórios que atravessam a sua trajetória para compor um campo traçado por linhas pelas quais ele se movimenta. Um traçado no qual segundo Foucault (1979) “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”. As relações entre teoria e prática são parciais e fragmentárias. A relação de aplicação nunca é de semelhança uma vez que “nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro.” (69-70) O pesquisador-implicado quando escolhe um campo de pesquisa movimenta-se na direção da construção deste revezamento.

Para que o traçado-resultante possa ganhar corpo e língua experimentamos aqui o encontro com a construção conceitual de pensadores como Deleuze, Guattari e Foucault, na qualidade de intercessores.¹⁵ Um duplo encontro: com a força das inquietações que nos forçam a pensar e com a força intercessora do conceito filosófico que instrumentaliza o movimento do pensar/pesquisar.

Afirmaremos, portanto, em nosso percurso um ponto, um atravessamento, um caminho em aberto em que o pesquisador irá trilhar à sua maneira, de acordo com as suas posições ético-políticas e sem verdades descortinadas a priori.

¹⁵ Conceito formulado por Deleuze (1992) para designar a relação que se fabrica entre autores, conceitos, termos que se intercedem, na formação de séries, de redes, isto é, relação de intervenção e interferência que desestabiliza e, ao mesmo tempo, possibilita a criação.

O que se pretende construir aqui é a ligação do pensamento à vida, onde **pensar não é questão de teoria, mas problema de vida**. E, se é problema de vida, é história de luta entre forças: forças aprisionadoras da vida e forças liberadoras da potência coletiva de uma vida.

3 - Versos-lições na composição de um olhar sem naturalidades

*Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer
para a voz um
formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo [...]
(Manoel de Barros)*

“A expressão reta não sonha”, diz o poeta Manoel de Barros¹⁶ em um de seus versos. Para nós este é o tom, um desafio imposto pela construção de um traçado-tese que busca escapar da linha reta, do rosto binarizado e do olhar dicotômico e sentenciador. Deleuze (1998) adverte sobre os perigos da máquina que binariza e a tudo confere identidade. Para ele a máquina binária é uma peça importante dos aparelhos do poder e por isso nela não queremos permanecer. Como escapar desta máquina? Como dar visibilidade as máquinas de ver/subjetivar que estão a produzir o olhar docente?

O poeta sugere, ainda no mesmo poema, algumas pistas para nosso percurso. Diz o poeta: “não use o traço acostumado”, “é preciso transver o mundo” e “é preciso tirar da natureza as naturalidades”.

¹⁶ Poema de Manoel de Barros intitulado As lições de R. Q. e publicado no Livro sobre o nada de 1996.

Esta tese propõe então buscar um caminho que possa nos levar ao encontro de outras linhas. É isto que pretendemos agora, após termos sido capturados/aprisionados por uma linha-denúncia, para nós necessária naquele momento da realização de nossa dissertação.

Buscar as linhas de fuga, linhas que buscam fugir e fazem fugir afirmando outros modos de caminhar. Nesse sentido, o que se pretende é fugir para trans(ver) o que ficou de fora, seguir o rastro deixado pelo caminho trilhado por nós e perceber o que insiste, o que mantém e o que empurra o movimento do pensar-pesquisar. Ir ao encontro das linhas que escaparam dos modos de dominação para compor outros traçados que façam fugir pensamentos com variação de sentido. Na composição do traçado, Rodrigues (1993) sugere que se liguem fios de redes diferentes, engendrando-os uns a partir de outros, seguindo por uma genealogia de relações de forças, estratégias e táticas. Misturadas, as linhas que preservam a ordem instituída e as impensáveis linhas que fazem fugir, comparecem nas relações produzidas em território escolar.

Benedetti (2007), referindo-se também às cartografias destas linhas em estabelecimentos escolares e os nós de estrangulamento contidos nos enunciados (verbais e não verbais) diz que:

entre o que se enuncia e o que está posto em funcionamento é possível diagnosticar conjunto de valores, motivações, critérios, opções parcialmente conscientes, segundo as quais uma instituição se reproduz ao mesmo tempo em que se reinventa, em diferenciações imprevisíveis, com maiores ou menores chances para a primeira ou para a segunda alternativas. (18)

É nesse sentido que buscamos ligar fios e marcar os pontos que se desviam da linha reta. Para isso trazemos à cena a intensidade de certas

lembranças do período em que convivemos, por um longo tempo, com crianças: quietas, bagunceiras, sorridentes, tímidas, miúdas, grandes, magras, lentas.

Uma das lembranças mais inquietantes relaciona-se com os desenhos produzidos pelas crianças e as interpretações a que eram submetidos. Na sala de aula ou na mesa de supervisão de um estágio em psicologia, o que se produzia com um olhar sobre os desenhos infantis era uma avaliação psicológica do aluno. Nas escolas eles serviam para localizar o aluno em uma escala de desenvolvimento ou para conferir-lhe um grau de maturidade, um estágio do grafismo. Nas mesas das supervisões eles faziam parte de uma avaliação-teste¹⁷, um certo modo de diagnosticar pela interpretação do desenho.

Em ambos os casos havia uma concepção de pensamento, uma área de conhecimento, uma teoria convocando a construção de um determinado olhar a partir dos desenhos infantis. Um olhar que enxergava nos desenhos a árvore e o tamanho do tronco, a copa que tomba para a esquerda e a quantidade de frutos e raízes; ou então na figura humana aqueles que estranhavam os olhos grandes e os cílios longos e registravam no desenho da casa a ausência do teto ou da chaminé. Um olhar que pretendia fazer ver na multiplicidade de curvas, linhas, zigzagues, formas, texturas e cores apenas “o traço acostumado”.

Mas queríamos trans(ver) não só os desenhos infantis como também uma série de “naturalidades” a respeito do funcionamento da criança. Naquele tempo já havíamos aceitado o convite do poeta que propunha “tirar da natureza as naturalidades” e, por isso, resistíamos ao natural processo de construção de um certo olhar. Resistíamos também à produção da linha reta que se ancorava na lógica da interpretação dos desenhos, dos gestos e das falas para assim conferir-lhes um único significado, um sentido sem variação. Os

¹⁷ Refiro-me ao teste HTP (House, Tree, Person).

olhos resistiam a olhar o que se passava ali como conflitos edípicos, problemas sexuais, projeções de sintomas e ambivalências amorosas, desviando-se do caminho que levaria a um “destinado olhar”.

Nosso olhar foi, portanto, produzido por diferentes forças no campo de formação, com lugares bem marcados e outros nem tão delimitados nos quais como professora e como psicóloga, também dividimos espaço, rompemos cristalizações misturando diferentes fluxos capazes de ativarem um campo comum entre as forças que se expressam na produção do olhar-pesquisador e de sua pesquisa. Segundo Machado (2011) “nesse campo comum há forças que se tornam hegemônicas em certo momento, passando a dominar sobre as outras – que se tornam minoritárias ou imperceptíveis. Para desestabilizar crenças e representações, precisamos acessar essas forças minoritárias” (73).

É isto que pretendemos agora, deixar a linha-denúncia, importante como uma primeira inversão de poder, para acessar as forças minoritárias e desestabilizar as forças que se constituíram hegemonicamente como produto da história a partir de uma tecnologia de saber-poder produtora de normalização e de disciplinarização.

CAPÍTULO II - Mutações faiscentes: acontecimentos-pedaços-de-vidro na composição de um olhar



Figura 2 - Charge do cartunista Latuff (2013)

1 – Os contornos do campo da pesquisa: entre rastros e conversas

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto
(Fernando Pessoa)*

Desde o início do ano de 2007, vimos trabalhando no projeto de formação de professores, o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (LIPEAD), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) onde experimentamos ativamente o lugar produtor de um olhar docente.

Embora não seja o objetivo deste trabalho avaliar o mérito deste modelo de formação, entendemos que a partir dos anos 1990, com as revoluções instituídas pelas novas ferramentas de comunicação e processamento de informação, tornou-se possível desenvolver ambientes de aprendizagem virtuais. As tecnologias desenvolvidas a partir deste momento tornaram-se avassaladoras forças que atravessaram o campo da transmissão e produção do conhecimento. Criaram potências e impedimentos, fortaleceram e esvaziaram políticas educacionais. Trata-se de um novo tipo de saber-poder que age produzindo transformações, sacudindo valores estabelecidos e criando mundos. Os efeitos destas transformações são sentidos por todos tendo sido objeto de inúmeras pesquisas, como a tese de doutorado “Outros tempos, outros espaços: Internet e Educação” de Karla Saraiva (SARAIVA 2010) que teve como objetivo problematizar verdades que estão sendo instituídas acerca da Educação a Distância (EAD) analisando também o seu entrelaçamento com a sociedade contemporânea, ou mesmo o seu entrelaçamento com a sociedade de controle descrita por Deleuze em seu Post-Scriptum sobre As Sociedades De Controle, quando ele afirma que:

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada. (DELEUZE 1992, 216)

Foi com este entendimento sobre as novas tecnologias e ambientes de aprendizagem virtuais que participamos de um coletivo de professores cuja atribuição é, em última instância, a de formar professores para atuarem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Denominado pelo curso como Equipe de Tutoria a Distância, o coletivo é composto por professores e além de exercerem a função de professores tutores a distância no LIPEAD, também lecionam em escolas públicas ou privadas e em diferentes segmentos. Encontramo-nos semanalmente com este coletivo de professores oriundos de diversas áreas do conhecimento, com formações distintas e que atuam em diferentes escolas. Trata-se de um coletivo polifônico e repleto de multiplicidades discursivas que faz pensar, discutir e problematizar. Temos o hábito de sentarmos em volta de uma mesa antes de iniciarmos nossas tarefas para conversar. Em nossas conversas semanais que denominamos como “conversas de curta duração” sempre abordamos diferentes temas, com posições e concepções teóricas e práticas distintas entre si e, podemos dizer, constituíam-se em uma mirada caleidoscópica sobre o fazer do professor e a produção de um certo olhar. Uma mirada composta por acontecimentos-pedaços-de-vidro¹⁸.

¹⁸ Expressão cunhada por Rodrigues (1993, p.38) na Introdução de sua Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Medicina Social da UERJ em 1993.

Convivemos por seis anos com este coletivo de professores orientando alunos nas disciplinas curriculares, nas atividades propostas pela Equipe de Estágio Supervisionado e na construção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Em um mesmo ambiente, a sala de tutoria, conversávamos entre nós e orientávamos os alunos (por telefone e pela plataforma no computador).

Para este percurso-tese traremos duas experiências vividas neste coletivo de professores. Chamaremos a primeira de “experiência docente em EAD”, que enfoca a nossa experiência com os alunos em formação no LIPEAD e a segunda de “conversas curtas e prologadas”. São fragmentos das experiências partilhadas pelo coletivo de professores-tutores do LIPEAD em conversas diárias sobre situações vividas nas escolas em que lecionam e as possíveis estratégias de ação e intervenção naqueles espaços.

Experiência docente em EAD

Iniciaremos relatando algumas experiências vividas com alunos estagiários e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que nos chamaram a atenção em relação ao processo de construção de um certo olhar docente.

Nas experiências com a orientação de TCC nos dividíamos a partir de nossas afinidades em relação às áreas de cada um. Os projetos dos alunos eram encaminhados pela coordenação do curso de acordo com as nossas vinculações teóricas e acadêmicas. Ao iniciar esta experiência já havíamos sinalizado para a equipe que coordenava as produções de TCC que tínhamos interesse em orientar trabalhos que tivessem uma interface entre psicologia e educação. E desta forma nos foram designadas a orientação de temáticas que versavam sobre TDAH, Dislexia, Fracasso Escolar, Dificuldades de Aprendizagem, Afetividade e Inclusão.

As temáticas escolhidas pelos alunos pareciam dizer algo a respeito do modo de pensar dominante no território escolar e como ele tem se constituído. Que teorias têm sido usadas para explicar os processos de aprendizagem e seus impasses? A utilização de um determinado campo do saber, de uma determinada racionalidade era visível; entretanto, sabemos que a sua escolha não é neutra nem natural, mas sim um produto de uma tecnologia de saber-poder produzida por uma máquina de ver/subjetivar os sujeitos e objetos da escola.

Ainda nos projetos dos TCCs identificávamos algumas lentes que têm sido usadas pelo professor quando estes estão a descrever/entender/pensar seus alunos. Destaco a seguir quatro fragmentos destes projetos, nos quais aparecem algumas naturalizações produzidas por determinadas lentes/teorias reificadas a partir de “jogos de verdades” e utilizadas para ver/subjetivar os acontecimentos da prática pedagógica.

1- Durante o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ler um artigo sobre dislexia e foi a partir desta leitura que pude perceber o quanto meu aluno “Matheus” tinha comportamentos semelhantes ao descrito neste artigo.

Quando este aluno de TCC busca entender o seu aluno a partir de um artigo supostamente científico sobre dislexia, identificando seu comportamento com as descrições de um suposto transtorno de aprendizagem, o que ele está comunicando a respeito de suas lentes, de sua maneira de ver o que se passa com a aprendizagem daquele aluno?

2- O que me levou a pesquisar este tema (TDAH) foi a necessidade de acompanhar o aluno A., na superação de suas dificuldades. Ele não conseguia se concentrar; e nem ficar envolvido com uma só tarefa; movimentava-se e conversava constantemente.

- 3- *Atualmente ouve-se falar que as crianças que possuem certos comportamentos como, por exemplo, “grande dificuldade em manter o foco da atenção”, “controlar a impulsividade e a agitação”, “cometer esquecimentos”, “trocas na escrita” “ausência de letras” e até mesmo situações onde o aluno nem lembra o que estava fazendo devido a sua falta de atenção.*

Nos fragmentos acima, nossos alunos, no intuito de pesquisar o suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), utilizam a descrição de comportamentos que estão previstos no manual de Transtornos Mentais, o DSM. Tais comportamentos são classificados a partir de uma racionalidade científico-positivista com a qual as diferentes maneiras de existir passam a ser remetidas a um mesmo quadro de referência identificável no intuito de transformar o que é heterogêneo em homogêneo.

- 4- *Eu não conseguia entender o porquê de alguns alunos terem tanta dificuldade de aprendizagem. Ai eu pensava, será que é problema na família ou será que eu não ensino direito ou será que são eles que não querem aprender?*

Neste quarto fragmento o aluno de TCC parece acreditar que há um responsável para o processo do não aprender e interroga a família, a si próprio (o professor) e a ele mesmo. Como escapar do círculo de culpabilização que tem funcionado como a brincadeira infantil da “batata quente”, na qual, ora a “batata” está com os professores vistos como despreparados; ora com as famílias, consideradas desestruturadas, ora com os alunos portadores de carências e faltas? Qual é a lógica que se fortalece quando se alimentam as engrenagens normativas e homogeneizantes?

Nas atividades desenvolvidas em Estágio Curricular III¹⁹ que também fazem parte da nossa “Experiência docente em EAD” também encontramos presença de naturalizados discursos veiculando determinadas verdades e o regime que as sustentam. Uma das atividades propostas pela equipe de estágio é a co-participação e/ou direção em aula ou atividade escolar, ou seja, uma atividade prática, na qual o aluno-estagiário deverá atuar propondo uma atividade na disciplina previamente escolhida. O aluno-estagiário tem liberdade para escolher a disciplina na qual irá realizar o seu estágio e conseqüentemente sobre a qual irá escrever seu relatório. Temos observado que a disciplina “psicologia da educação” tem sido uma disciplina muito disputada em Estágio uma vez que temos constatado que um grande número de alunos a escolhe para realizar a atividade de co-participação e/ou direção em aula prática.

Discutiremos mais adiante, no capítulo IV “Lentes, teorias e discursos na formação de professores: tecnologias de dominação e aparatos de subjetivação” o funcionamento da Psicologia como lente/teoria e como ela tem sido usada para ver/subjetivar os acontecimentos da prática pedagógica.

Selecionamos duas aulas apresentadas pelos alunos de estágio: uma sobre TDAH, proposta pelo aluno-estagiário na disciplina de Educação Especial e outra aula sobre Dislexia proposta para a disciplina Psicologia da Educação.

Para o aluno-estagiário, a aula que ele escolheu dar sobre TDAH e intitulada como “Condutas típicas” tinha como objetivo “diferenciar os alunos, que poderão possuir transtornos e desvio de comportamento, quando

¹⁹ Segundo o Guia proposto para o aluno pela coordenação do curso o Estágio 3 as atividades (visitas, observações – de aulas, atividades, reuniões, entre outros –, coleta de informações, coleta e análise de documentos, participação em atividades e aulas, direção de aulas/atividades, planejamento, análise de materiais e dados, preparação de materiais didáticos, entre outros) devem totalizar 60 horas.”

assumirem uma sala de aula e se depararem com um aluno com os sintomas citados”. No plano de aula ele apresentava como bibliografia um resumido material didático²⁰ sobre “condutas típicas – distúrbios de aprendizagem” produzido para disciplina Educação Especial do curso de Licenciatura em Pedagogia (LIPEAD) e o livro intitulado “Onde está o Duque”²¹ produzido pela Indústria Farmacêutica Novartis Biociências S. A, fabricante da Ritalina, evidenciando a presença da indústria farmacêutica na formulação dos diagnósticos para a “doença do não aprender” e a produção do “olhar clínico” do professor.

Já a aula sobre Dislexia foi realizada na disciplina “Psicologia da Educação”. A aula do aluno-estagiário tinha como objetivo “apresentar

²⁰ O Livro de Educação Especial V. 2, 2ª edição Fundação CECIERJ de 2010 faz parte do material didático elaborado para o curso de formação de professores do LIPEAD. O capítulo utilizado na aula da aluna é a aula 26, que apresenta “Condutas típicas- problemas de aprendizagem”. Referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PSNs) que define condutas típicas como “manifestações de comportamentos, características de portadores de síndromes e quadro psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em grau que requeira atendimento especializado”. A autora esclarece de forma muito resumida, ou seja, em seis páginas, as características de crianças autistas e cita comportamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem: hiperatividade, fraco alcance de atenção dificuldades para seguir instruções, imaturidade social, dificuldades com a conversação, inflexibilidade, pouco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos. Na auto avaliação que encerra a aula sobre Condutas Típicas a autora formula algumas perguntas para ver se o aluno compreendeu o conteúdo trabalhado e entre as perguntas destaco uma que parece ter contribuído para a construção do objetivo da atividade de estágio: como uma equipe pode determinar se uma criança tem dificuldade de aprendizagem? Tal pergunta parece induzir que a função do professor pode ser a de “coadjuvante no processo de identificação de anormalidades” (Rego Monteiro, 2006) e com isso contribuir para o processo de medicalização da vida escolar.

²¹ O suposto livro de literatura infantil “Onde está o Duque” é nitidamente uma divulgação do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. No livro Duque é um patinho, brinquedo de um “distraído” menino chamado Beto. Nas seis primeiras páginas Beto passa procurando seu brinquedo e em diferentes momentos ele se configura como um menino “esquecido”, “que nunca termina nada que começa” e com um quarto em permanente “desordem”. Na pagina sete “Duque” vira-se para o dono questiona se ele é não portador de TDAH, uma pessoa que vive em outro planeta. Na página nove Duque fala para Beto: “Existem profissionais de saúde que poderão ajudá-lo juntamente com os seus pais, amigos e professores” sugerindo a prescrição do tratamento para o transtorno. Nas paginas seguintes aparecem Beto, em tratamento, e Duque na banheira ao estilo “e assim foram felizes para sempre”. (em anexo 2)

conceitos básicos sobre a dislexia, conhecer a dislexia, interagir didaticamente com a temática pensando no ambiente escolar, “desenvolver empatia” com dislexia por meio de dinâmica e registrar o que foi discutido na aula por meio de uma atividade”. Recebeu o título “Como entender, conviver e interagir com crianças com dislexia dentro do ambiente escolar” e na bibliografia fazia referência a dois livros de autores que escreveram vários livros sobre o assunto. Trata-se dos livros “A vida secreta da criança com dislexia” e “Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura”. Ou seja, ambos os textos veiculavam em seu conteúdo um texto especialmente construído para ser suporte teórico do professor em formação. Os livros, “A vida secreta da criança com dislexia”, publicado em 2003 e escrito por Robert Frank que se apresenta como um suposto portador de Dislexia e o “Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura” escrito por Sally Shaywitz, publicado em 2006, seguem a mesma linha de outros lançamentos editoriais sob diferentes títulos, mas com a mesma abordagem prescritiva, organicista e naturalizadora como por exemplo: “Tenho Dislexia”, “A criança disléxica”, “Como ensinar disléxicos”, “Como explicar a uma adolescente o que é dislexia”, “Vencer a dislexia”, “Cérebro com dislexia” ou “Dislexia em sala de aula”.

As escolhas dos alunos-estagiários parecem ser o efeito de uma certa lógica, que tem se sustentado em uma engrenagem, engrenagem esta que vem se movimentando na direção da fabricação de subjetividades que atendam determinados interesses. Tornou-se visível que o aparecimento de certos conteúdos, ao longo da formação do professor, direciona-se para a “construção de 'como olhar a criança', nas mais diversas possibilidades desse olhar: o psicológico, o sociológico, o filosófico e o biológico.” (HORA 2011, 36).

O que faz com que o professor em formação, depois de tantas leituras, depois de tantos autores, afirme, em seu Trabalho de Conclusão do Curso ou na aula ministrada em sua atividade de Estágio Supervisionado, um discurso afinado com esta ou com aquela concepção de ensino e de aprendizagem? Que forças operaram na produção dessa escolha?

Em nosso percurso-tese, partimos para uma investigação em relação a essas forças que agem na formação do olhar docente e cuja resultante tem sido um modo dominante de descrever/entender/pensar o aluno, ou seja, um modo dominante de ver o que se passa na escola. Vai ficando claro para nós que algumas das engrenagens direcionadas para a formação do professor buscam agir na construção de um certo olhar, o olhar clínico do professor.

No contorno do campo de pesquisa, somaremos a estas experiências vividas como docente no LIPEAD as experiências partilhadas em nossas conversas presenciais que, como já dissemos, tínhamos o hábito de fazer durante a permanência na sala de tutoria.

Conversas curtas e prolongadas

Durante seis anos, tivemos encontros de curta duração com um coletivo de professores²² que se sentam lado a lado, às vezes em silêncio, às vezes puxando uma conversa, às vezes queixando-se. As discussões que aconteciam ali colocavam em análise as políticas de formação, os problemas da educação e

²² Refiro-me ao coletivo de professores tutores do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (LIPEAD) da UNIRIO e seu modo peculiar de agrupar professores, a imagem de um caleidoscópio. É comum ver numa mesma mesa lado a lado professores que são responsáveis por diferentes disciplinas como, por exemplo: alfabetização, informática, português instrumental, estágio, geografia, psicologia da educação. Na mesa ou na estação de computadores, lado a lado, esses professores trazem experiências, histórias de outro lugar, de outra escola.

as estratégias pedagógicas experimentadas no exercício da docência na atualidade.

O campo constituído pelo encontro com aqueles professores que ali chegavam - repletos de experimentações, inquietações, desânimos e problemas - desdobrou-se. Inicialmente tínhamos “conversas de curta duração” e depois passamos a ter “conversas prolongadas”. As conversas de curta duração aconteceram em situações diversas e serão identificadas daqui em diante como CCD. Elas aparecerão aqui entre aspas apenas, sem identificar o informante. Já em relação às conversas prolongadas, o processo se deu de outra maneira. Houve uma intencionalidade na escolha destes informantes. Escolhemos seis professores de nosso coletivo que também fazem parte da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Os nomes utilizados são fictícios. As razões que nos fizeram compor o grupo de professores para ter a conversa prolongada também serão esclarecidas mais adiante. Analisamos cada uma das conversas – que duraram em média 50 minutos - buscando estabelecer relações entre os enunciados e os efeitos de verdade de certas práticas discursivas. Damos um título a cada “conversa prolongada” e a escolha do título se deu a partir de um enunciado marcante proferido no encontro com o professor.

Resumindo, o nosso campo foi constituído pelo encontro com professores em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (LIPEAD) e em conversas prolongadas, com seis professores que trabalham como docente no LIPEAD e na rede pública de ensino.

2 – Do furor ao cansaço: o que insiste em querer vi(ver) na experiência docente?

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada.
(Clarice Lispector)

Tomamos a experiência docente como uma imagem caleidoscópica. A imagem caleidoscópica é única, ela não se repete. Ao tomar a experiência docente dessa maneira, vimos que cada professor compõe e é composto por acontecimentos-pedaços-de-vidro de uma imagem caleidoscópica. “É como se a gente construísse um colar todos os dias” explica a informante Vania²³. Quando decidimos ir ao encontro com Vania e outros cinco professores da rede pública de ensino não sabíamos de antemão se estes corriam riscos ou produziam desvios em suas práticas, apenas suspeitávamos encontrar neles uma experiência inédita do vi(ver).

Partimos em direção ao encontro com professores que estão a engendrar práticas/discursos, que determinam e são determinadas por suas escolhas, suas estratégias e maneiras de agir na escola. Nosso objetivo consistia em ampliar o campo de análise, acessar o processo de produção de alguns enunciados e dar visibilidade ao regime de verdade constituído pelas máquinas de ver/subjetivar em território escolar. Para tal apostamos no movimento da caleidoscopia dos acontecimentos-pedaços-de-vidro reunidos a partir de nexos construídos em caminhos anteriormente trilhados e em novas experiências engendradas no campo constituído neste percurso-tese.

²³ Vania é uma das professoras com quem tivemos uma conversa prolongada.

Das conversas com os professores da rede pública de ensino emergiram discursos sobre o cotidiano do aluno, o “modo de estar” em sala de aula e como eles, os professores, tem experimentado a atividade docente durante a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tendo a frente da secretaria uma economista, desde 2009.

Posições sobre a parceria público/privado e os respectivos aplicativos para a sala de aula no que tange a organização dos currículos, programas e seleção de conteúdos pedagógicos se constituíram como um dos principais assuntos circulantes naquele espaço. Falas como: “A educação no Rio pertence agora às instituições privadas que despejam todo dia seus projetos nas escolas, não temos mais autonomia para nada!” (CCD) e “Os kits chegam todo dia em nossa mesa para aplicarmos nos alunos” (CCD) foram proferidas quase que diariamente pelos professores do LIPEAD. Outras falas também compareciam. Havia as que enfatizavam a violência nas escolas. “A culpa dessa situação é do ECA²⁴!” (CCD) “O aluno se sente protegido e por isso não respeita mais ninguém!” (CCD) E também as que problematizavam a relação com a psicologia. “Você me perguntou se há psicólogo atuando na rede? Eu, particularmente, nunca vi psicólogo atuando nas escolas onde eu trabalho. Eu sei de alunos que foram encaminhados pra iniciar tratamento. Depois tudo se perde. Eu não tenho esse retorno...” (Ana)

As conversas sobre as consideradas “doenças do não aprender” (REGO MONTEIRO, 2006) também ocupavam lugar de destaque, colocando em evidência as discussões sobre o que fazer com determinado aluno que se comporta em sala de aula de modo dissonante dos demais. “O professor, na sala de professores, diagnostica demais. Por exemplo, Transtornos de Déficit de

²⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente

Atenção todos têm. Tem também problema de sistema nervoso! Todos têm que tomar remédio!” (Danilo)

A constituição do grupo de professores com quem realizamos as “conversas prolongadas” se deu depois que de ouvirmos de uma recém-contratada professora que ela, ao chegar à escola em seu primeiro dia de trabalho, ouviu de um seus pares: “que bom mais um ‘pêssego’ na nossa escola!”. Nas escolas as professoras se dividem em dois grupos: ‘pêssego’ e ‘uvas-passa’. ‘Pêssegos’ são professoras recém-chegadas a rede, com até cinco anos de magistério e ‘uvas-passa’ são aquelas que estão em vias de se aposentar ou recém-aposentadas. “‘Pêssegos’ não interagem com ‘uvas passa’ e vice e versa” explicou a professora.

A partir desta conversa sobre pêssegos, constatamos que há uma explícita divisão entre professores mais novos e mais antigos no exercício da profissão. Passamos então a pensar sobre este modo de agrupar professores. Sejam pêssegos ou uvas passas, os professores são atravessados por teorias, relações de saber-poder, discursos de lei e de ordem que produzem suas práticas, seu modo de estar, sentir e pensar a/na escola. No coletivo de professores muitas divisões poderiam ser construídas. A divisão entre séries e entre disciplinas são alguns exemplos. O que esta divisão entre pêssegos e uvas-passas torna visível? O que o tempo de docência articula e (des)articula na construção de um campo comum entre professores?

Em um primeiro momento poderíamos simplificar a questão e concluir: é o gás. O gás do início, o gás do pêssego será consumido no percurso a partir dos percalços da atividade docente. Sem gás, todos murcham, viram passas.

Em conversa com uma “professora-pêssego”, perguntamos: “para você existe diferença entre os professores que estão iniciando sua carreira e aqueles que já estão, há bastante tempo, lecionando na sua escola?” A professora responde: “Sim. Eles acham que você entra com um ‘furor pedagógico’ e que com o tempo ‘isso’ vai baixar. Eles dizem para nós: ‘isso’ vai acabar!” Refletimos sobre o que vem a ser este algo que se apresenta no início de uma experiência, de uma relação e que já, desde o início, carrega uma sentença: “vai acabar”. Queríamos saber e perguntamos: “o que é o ‘furor pedagógico’?”

A professora responde: “É essa coisa de querer mudar, de fazer coisas diferentes, de tirar os alunos da sala de aula e levá-los para uma experiência no pátio da escola por exemplo.”

Querendo saber o que apaga o fogo do professor, perguntamos: como você ouve uma sentença do tipo: “o fogo vai apagar logo ali”? Rapidamente, sem titubear, a professora responde: “Eu acho que é comodismo. Eu, por exemplo, gosto de ver o brilho nos olhos do aluno, quando faço uma coisa diferente!”

Lembramo-nos de nossa trajetória, das determinações que nos individualizaram docente, dos encontros que tivemos com docentes que souberam engendrar, encontrar e seguir alguma resposta de tristeza ou de alegria, de juventude ou de velhice, de ânimo ou de cansaço, de vida ou de morte em nosso caminho e novamente perguntamos: “como você definiria então os professores que classificam suas ações em sala de aula como ‘furor pedagógico’?” Eis que a “professora-pêssego” respondeu: Eu diria que eles sofrem de “cansaço pedagógico”!

Para continuar percebemos que tínhamos que escapar dos binarismos que opõem objetos, conceitos, territórios como teoria e prática, saber e poder, indivíduo e sociedade, interior e exterior, psicologia e política, dentre outros.

Passamos a perguntar: do furor ao cansaço, o que insiste em querer vi(ver) na experiência docente?

Para ir ao encontro com o que insiste e resiste, para além das marcações binárias que a tudo confere identidade, retrato, radiografia, buscamos agir com as máquinas de ver/subjetivar que operam na produção de um certo olhar. E se estamos diante de máquinas, não cabe interpretar, nem explicar, mas sim perguntar: como funciona. Para Deleuze (1992) olhar algo como máquina é também perguntar: como alguma coisa anda? Como funciona? Qual é a máquina? Ao usar o dispositivo “máquina” queremos nos aproximar das intensidades, dos fluxos, dos processos, do vai e vem entre o ver e o dizer para colocar em relevo acontecimentos que escapem aos códigos dominantes.

Agimos com a experiência docente tomando-a como “acontecimento-pedra-de-vidro”. Isso implica em desnaturalizar as formas dadas entrando pelo meio: no contato, nos encontros, nos embates, enfim, nas passagens. O que se passa entre? Conjugação, confronto; estratégias, técnicas, práticas interrogadas e minuciosamente dissecadas em um traçado histórico-genealógico.

Em nossa mirada caleidoscópica²⁵, a cada movimento apresentam-se novas combinações visto que o caleidoscópio é produtor de uma estética singular. Os pedaços de vidro, ao se deslocarem, cedem lugar “a um vazio que

²⁵ A imagem do caleidoscópio é utilizada por Veyne em Foucault Revolucionou a História. (P. VEYNE, Foucault revolucionou a história 1995, 172)

certo pedaço “outro” – outra prática – vem a preencher, por uma confluência de acasos”. (RODRIGUES 1993, 37) A imagem caleidoscópica é única e não se repete. As possíveis combinações entre todas as partes geram totalidades sempre provisórias que mudam a cada golpe de mão. Portanto, quando agimos com o caleidoscópio não estamos construindo uma retrospectiva histórica para encontrar/revelar as causas do “fracasso escolar”, dos “problemas de aprendizagem” e da “indisciplina na escola”.

Para que a mirada caleidoscópica do/no olhar docente aconteça, é necessário nos livrarmos das teias interpretativas e significantes que fixam nossos olhares a um determinado sentido significando tudo o que se faz e que se diz no universo escolar.

Professores, ao contar sobre o que fazem, o que observam e o que sentem, estão falando a partir das experiências vividas e das lutas travadas no cotidiano da sala de aula, nos corredores, na sala de professores, nas reuniões pedagógicas. Para escapar da interpretação fácil daquilo que supostamente se esconderia atrás do que é dito pelos professores, é preciso conhecer o funcionamento das máquinas que operam na produção de um determinado regime de verdades. É preciso entrar em contato com os acontecimentos históricos, com as forças que atuam no presente produzindo o que aparece como verdade, é, portanto, indagar: como isso, hoje dado como natural, assim se tornou? Como se engendrou? Quais foram as condições de sua emergência?

3 – A emergência do olhar-clínico do professor

*O interessante não é ver que projeto
está na base de tudo isto,
mas em termos de estratégia,
como as peças foram dispostas.
(Foucault)*

O que o professor vê quando lança o seu olhar em direção ao aprendiz? Criança desatenta? Inquieta? Distraída? Impulsiva? Desobediente? Incapaz? Anormal? Criança com distúrbio, problema neurológico, déficit de atenção?

Em nosso percurso-tese, buscamos pensar a emergência de um certo olhar. Um olhar que diagnostica, avalia, interpreta, julga, hierarquiza, sentencia. Um olhar que aprendeu a temer e rejeitar a diferença. Um olhar que deseja homogeneidade e regularidade.

“A emergência se produz sempre em um determinado estado das forças” diz Foucault (1979, p.69). Para o filósofo, quando pensamos a emergência de algo, estamos a pensar “a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude.” (FOUCAULT 1979, 16)

Ao ser indagado sobre as suas investigações sobre o Panopticon, Foucault (1979) afirma estar interessado em pensar como o “olhar médico” havia se inscrito efetivamente no espaço social e como a nova forma hospitalar constituiu-se ao mesmo tempo o efeito e o suporte deste novo tipo de olhar, ou seja, interessa à Foucault a emergência desse olhar, um olhar produzido por uma racionalidade científico-positivista que se valeu da lente mecanicista para pensar o funcionamento do homem.

A partir das análises foucaultianas reunidas em *Microfísica do Poder* (1979), vimos como o olhar médico se institucionalizou como elemento constitutivo do exame clínico que, ao debruçar-se sobre a vida, passou a inscrever um olhar que se interessa pelas minúcias, pelos detalhes e pelas partes. A potência do poder soberano foi cuidadosamente recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista do viver. Foi, portanto, na modernidade, com a invenção do homem moderno que identificamos a emergência deste olhar, no qual o corpo do paciente é constantemente esquadrinhado pelo saber médico fazendo com que a doença seja diagnosticada a partir de um inventário de sinais e sintomas. Grande parte das prescrições - que delinearam o contorno do homem e da sociedade moderna - emergiu da racionalidade biomédica, expressa nos preceitos higienistas, formuladas em consonância com a construção de normas criadas pela sociedade disciplinar, legitimando um determinado tipo de olhar.

Para Foucault a constituição de um certo olhar é um conjunto extremamente complexo sobre o qual somos convocados a pensar o seu conjunto.

E um mosaico muito complicado. Em certos períodos, aparecem agentes de ligação. (...) Tomemos o exemplo da filantropia no início do século XIX: pessoas que vêm se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia. Mais tarde, desta função confusa saíram personagens, instituições, saberes... uma higiene pública, inspetores, assistentes sociais, psicólogos. E hoje assistimos a uma proliferação de categorias de trabalhadores sociais... Naturalmente, a medicina desempenhou o papel de denominador comum... Seu discurso passava de um a outro. Era em nome da medicina que se vinha ver como eram instaladas as casas, mas era também em seu nome que se catalogava um louco, um criminoso, um doente... Mas existe, de fato, um mosaico bastante variado de todos estes 'trabalhadores

sociais" a partir de uma matriz confusa como a filantropia... O interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas. (FOUCAULT 1979, 152)

Com a emergência do olhar médico, identificamos, na modernidade, uma vertiginosa transformação de todos os espaços do viver em espaços de intervenção de uma racionalidade específica, a racionalidade biomédica. A vida foi dividida em etapas, que por sua vez foram teorizadas pela literatura médica, inicialmente, e em seguida pela psicologia. Deu-se a invenção de instituições como a infância, a adolescência, a velhice. Iniciou-se assim o processo de medicalização da vida²⁶.

No Brasil, a veiculação do discurso sobre a prevenção na primeira metade do século vinte serviu como uma luva para que a racionalidade biomédica se instalasse no campo escolar e ali fincasse suas raízes. Com o discurso de que havia sempre um mal à espreita de todos nós, a prevenção ofereceu-se como única forma de evitar aquele mal. Falar em prevenção no início do século era o mesmo que falar dos preceitos da higiene com a qual se pretendia defender a raça humana das ameaças iminentes. Também pressupunha que identificar o mal em estado *nascendi* era o mesmo que identificar nas crianças todo e qualquer indício de anormalidade.

Morel, com seu "Tratado das degenerescências físicas, intelectuais e morais da espécie humana e das causas que produzem as variedades doentias", escrito em 1857, havia ensinado sobre o risco da anormalidade. O autor considerava a degeneração uma hereditariedade traiçoeira que poderia surpreender ainda no ventre materno. O mal era visto como uma disposição

²⁶ Por medicalização entende-se a produção de diagnósticos e a crescente prescrição normas, condutas, fármacos e exames para todos os impasses, sofrimentos e conflitos experimentados pelos indivíduos em diversas etapas da vida.

hereditária impossível de ser apagada ou corrigida. Naquele momento veiculava-se a ideia de que era possível alcançar um homem livre da ameaça da degeneração e desenvolvia-se “uma demanda de cuidados por parte dos indivíduos e das famílias, a emergência de uma medicina clínica fortemente centrada no exame, no diagnóstico, na terapêutica individuais”. (FOUCAULT 1979, 193).

Munida de um “olhar clínico” (HORA, 2011) desenvolvido, a medicina higienista teve como objetivo maior a identificação das anormalidades para proteger a espécie do perigo da degeneração. A racionalidade biomédica vigente naquele período ocupou-se da infância²⁷, uma nova forma de vida.

Desta forma, médicos higienistas, demandados e demandantes do projeto de modernização da sociedade e conseqüentemente da educação higiênica das crianças, formularam teorias a respeito das diferenças individuais dos alunos quanto às capacidades físicas, sensoriais e psicológicas. Interferiam nas decisões sobre as instalações, os mobiliários, a alimentação, os horários da rotina, a separação por faixa etária na escola e acima de tudo interferiam no processo de aprendizagem. As instituições educativas (HORA, 2011) passaram a constituir um dos focos dos higienistas como lugar privilegiado de detecção, prevenção e correção de desvios infantis e juvenis. A medicina preventiva praticada nas escolas fornecia ao médico a intervenção mais constante e eficaz: o exame do desenvolvimento físico da criança. A anamnese²⁸ passou a ser amplamente utilizada pelos professores, colaborando assim, para um longo

²⁷ A constituição da vida em estado de infância foi marcada pela relação de tutela e de poder por constituir-se como uma vida desprovida da razão. (ARIÈS 1981)

²⁸ Anamnese deriva do grego ana, trazer de novo e mnesis, memória. “É historicamente datada uma forma de produção de conhecimento pela medicina na qual o medico é aquele que interroga sobre os sintomas, e torna-se a figura social mais legítima para falar sobre o funcionamento do corpo de qualquer um e de suas alterações” HORA, 2011 p.51.

processo de “fichamento”²⁹ dos alunos. Tais fichas e suas detalhadas informações a respeito do aluno permitiam recolher informações sobre as crianças e suas respectivas famílias, de modo que todos, médicos, psicólogos e professores, pudessem fazer previsões dos resultados escolares e de comportamentos sociais futuros.

Foram também criados os “pelotões da saúde”³⁰, grupos de alunos organizados de acordo com um perfil de aptidões e habilidades individuais a desenvolver ou defeitos e doenças a corrigir.

No currículo de formação dos professores primários tivemos também a incorporação de uma série de disciplinas correlatas ao campo biomédico. Essas disciplinas, segundo Hora (2011), contribuíram de forma efetiva para o desenvolvimento do que se pode chamar de um “exercício disciplinado do olhar” tornando a criança, a escola e a pedagogia objetos de estudos, para os quais o professor foi capacitado como investigador do corpo do seu aluno no cotidiano.

No Brasil, desenvolveu-se nas primeiras décadas do século XX o “olhar clínico” do professor. O professor, instruído e capacitado pelas especialidades médicas e pelas disciplinas de conteúdo biomédico deveria tornar-se capaz de distinguir entre seus alunos os que eram educáveis - e os não eram - a partir de, por exemplo, medições das aptidões dentre elas a inteligência. Deveria também

²⁹ Inicialmente utilizaram-se “cadernetas escolares” nos quais médicos e pedagogos faziam seus registros, incluindo, segundo Hora (2011) “todas as observações antropométricas, médicas, biológicas, fisiológicas, e psíquicas, todos os incidentes, variações, e desvios em relação aos padrões e escalas de crescimento da criança”.

³⁰ Os “Pelotões da Saúde” segundo Carlos Sá (Apud HORA, 2011), em seu livro Higiene e Educação da Saúde, eram calçados nos modelos americanos e europeus e propunham a criação de hábitos físicos e mentais. SÁ, C. Higiene e Educação da Saúde, 7^a ed. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Saúde, Serviço de Educação Sanitária, 1963.

ser capaz de olhar seu aluno com o olho treinado pela racionalidade biomédica e em exames clínicos identificar no corpo ou ao nível do comportamento as doenças físicas, psicológicas, deformidades, impulsos, atos de delinquência, ou seja, qualquer desvio. Produziu-se um vertiginoso esquadrinhamento da população infantil e com ele uma intensa caçada aos anormais. Dessa forma, segundo Lobo (2008), “essa figura do indisciplinado, vicioso, instável, contumaz, desequilibrado, impulsivo, qualificado sob inúmeras outras denominações, povoou toda a literatura médico-pedagógica sobre a criança anormal”, constituindo uma nova categoria da nosografia psiquiátrica, uma entidade clínica. Todo este movimento serviu, adverte Hora (2011), para explicar com discursos médicos, as desigualdades entre as classes sociais, justificando o racismo brasileiro. “A pobreza, classificada como efeito da degeneração e da miscigenação deixaram os governantes e suas respectivas políticas públicas isentos de qualquer responsabilidade”. (HORA 2011)

Vimos que tal engrenagem tem funcionado como uma lupa no olho dos especialistas e dos professores agindo na construção de um certo olhar, o olhar clínico do professor. No entanto, não basta constatar que a codificação dominante age produzindo este modo de subjetivação hegemônica. Isso é pouco para todos que acreditam em um trabalho de intervenção-intercessão que pretenda afetar o outro, que busque fortalecer outros possíveis e que tenham potência de contágio. (MACHADO 2011)

Assim quando propomos pensar a emergência de um certo modo de ver, de um certo olhar estamos também propondo atizar um campo de forças para acessar o processo de produção de enunciados proferidos pelos professores e dar visibilidade ao regime de verdades constituído pelas máquinas de ver/subjetivar em território escolar.

4 – A maquinaria escolar e suas teias de sentenças e vereditos

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
(Manoel de Barros)*

Quando o professor fala sobre seus alunos, está descrevendo suas condutas, avaliando performances, predizendo resultados. Ao falar sobre eles, o professor não está só comunicando nem só informando suas impressões. Quando, por exemplo, um professor se refere a um de seus alunos e afirma “esse é o tipo de criança que nunca vai aprender”, ele está transmitindo uma ordem em forma de sentença. Formações discursivas como essa (nunca vai aprender) constroem narrativas sobre o que se passa na escola, na sala de aula, ou sobre o que se passa com este ou aquele aluno. Invariavelmente elas caem em uma teia repleta de interpretações e significações ávidas pelas verdades ocultas, pelas sentenças e vereditos.

Foucault (1986), desde o início de suas investigações sobre a produção discursiva, nos chama a atenção para o fato de que tudo está atravessado por relações de saber-poder. Ou seja, enunciados e visibilidades, o que se fala e o que vê, constituem práticas e como tal aparecem sempre como efeito das relações de poder, que as supõem e as atualizam.

...gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes

entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT 1986, 56)

Ao invés de tomar o que é dito como um significante absoluto que carrega de maneira oculta uma única verdade possível deve-se deixar que a complexidade e a heterogeneidade, inerente ao discurso, apareça. O que há em um discurso é um conjunto de enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. São os regimes de discurso-prática, ou saber-poder, que permitem que afirmações tais como ‘crianças com problemas de aprendizagem no período do primeiro ano de escolaridade’ sejam feitas e legitimadas como verdade.

Neste sentido, a escola como máquina de ensino obrigatório funciona como um equipamento que transmite mandamentos/palavras de ordens que se apoiam sempre, desde o início, em outras ordens. “A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou cálculo. Ela ‘ensina’, dá ordens, comanda”, esclarecem Deleuze e Guattari (1995, p.11). Ela dá ordens e cumpre ordens em uma operação de transmissão de palavras de ordens.

Outras ordens... Sucessivas ordens... Muitas ordens... Narrativas não questionadas... Certas falas são recorrentes em universo escolar.

*“aprender no mesmo tempo que os demais”,
“manter-se sentado na cadeira por horas
seguidas”,
“esperar sua vez para falar”,
“não interromper o adulto”,
“fazer sempre uma coisa de cada vez”,
“ouvir sem falar”,
“falar somente o necessário”.*

O que tornou possível a formulação dessas ordens? O que faz com que tais afirmações continuem a ser formuladas como verdades irrefutáveis sobre este ou aquele aluno? Como a construção de sentenças do tipo:

*“ele é apático e desinteressado”,
“tem problemas mentais”,
“não tem personalidade”,
“tem problema de caráter”,
“é o tipo da criança que nunca
vai aprender”*

Deleuze & Guattari (1995) problematizam os postulados básicos da linguística, contestando a função meramente informativa da linguagem. Os autores apresentam a dimensão política da linguagem. Para eles, a linguagem é composta por palavras de ordem. A linguagem dá ordens à vida, serve para mandar e para fazer obedecer. “A informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos”. (12)

A professora não fala o que viu em sua sala de aula, porque “a linguagem não se contenta em ir de um primeiro a um segundo, de alguém que viu a alguém que não viu, mas vai necessariamente de um segundo a um terceiro, não tendo, nenhum deles visto” (DELEUZE e GUATTARI 1995). É

sempre segundo este ou aquele autor, esta ou aquela teoria que se fala quando se está operando na maquinaria escolar (VARELA e ALVAREZ-URIA 1992). A professora não fala o que viu em sua sala de aula, ela fala em nome de terceiros. A linguagem faz funcionar as relações de poder que envolvem sentenciadores e sentenciados, significantes e significados, prescritores e prescrições.

Nesse sentido, o que nos interessou foi o rastro deixado pela produção destas ordens e sentenças. Interessou-nos também a criação de um campo de visibilidade em relação a certos enunciados que com frequência são proferidos nos estabelecimentos escolares. Perguntamos: o que faz com que, diante de uma cena, certas verdades dominem criando um crivo no olhar, reforçando “o traço acostumado”?

Com a análise dos enunciados dos professores com quem conversamos, buscamos identificar e saber como funcionam as engrenagens e que discursos elas põem em funcionamento. Quais são as práticas que engendradas entre si fazem dominar os estratos criados neste jogo de verdadeiro e falso?

Foi nesse sentido que conversamos com professores da rede municipal de ensino público do Rio de Janeiro, trazendo para a cena em um primeiro momento o processo de escolha da atividade docente como ofício, como profissão. As conversas se iniciaram colocando em relevo a questão da transmissão, da tradição e do novo em relação ao exercício da docência.

Corazza (2005) tem afirmado que a história da pedagogia é marcada por um jogo de herdar e transmitir. Para ela, há nessa profissão algo singular em relação a sua transmissão. A questão que colocada pela autora é a de pensar o que se tem feito com as heranças e filiações.

O professor pode reproduzi-las de forma acrítica, naturalizando práticas, nos protegendo sob o manto de uma certa ciência e de uma certa tradição, ou pode colocar o seu fazer em análise permanente e pensar que pensamentos, teorias e práticas educacionais não são coisas em si, não são eternas, naturais e nem universais. Para ela o movimento é de conquista e de reconquista em relação ao que se herda e é na criação deste movimento que se pode transformar a herança em outra coisa, inédita e diferente, para também deixá-la de herança àqueles que virão depois. Por vezes “somos filhos reais, simbólicos, imaginários, de tantos pais, mestres, guias, autores, crenças, sabemos que é assim que essa coisa da filiação funciona” (CORAZZA 2005, 6). Ou seja, há um acúmulo, uma tradição em que uns se ancoram e outros dela desviam.

É nesse sentido que ela nos chama a atenção para três tempos históricos que marcam a trajetória do ofício de docente. O primeiro tempo, o da “neutralidade iluminada” foi aquele em que os educadores colados ao pensamento religioso acreditaram serem pastores das almas com a missão de transmitir os conhecimentos, modos de ser e valores universais.

O segundo tempo denominado “suspeita absoluta” constituiu-se como o momento de desmancharmos as pretensões da neutralidade iluminada. O momento de questionar a ideia de uma professora vocacionada e de virar a mesa da religião e da ciência em prol da politização radical do professor. Um momento em que foi preciso marcar criticamente que educar; além de transmitir comportamentos, novos saberes, modos de ser; era também um modo de controlar, moldar, humilhar e excluir. A pedagogia, no tempo da suspeita absoluta, deveria emergir como um campo político de conscientização, libertação e de mudanças sociais.

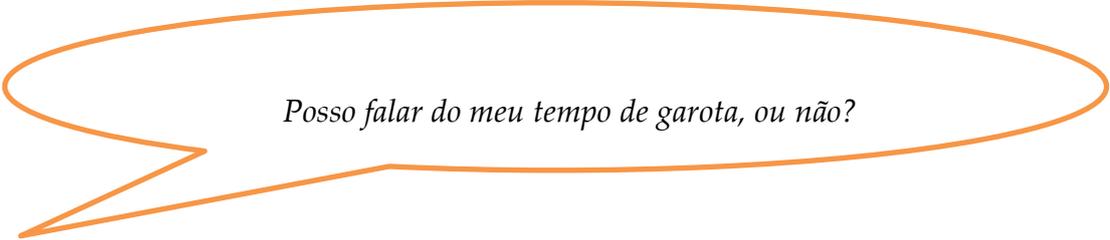
O terceiro tempo constituiu-se como o tempo contemporâneo tempo do “desafio da diferença pura” que nos convoca a romper com os princípios da educação moderna e movimentar-se sem a existência de modelos, guias, metas e ideais. O tempo para reverter ordens e representações. A diferença pura é agir com a experimentação, educar como obra de arte, educar como potência criadora. “Ah, educar para mostrar a diferença diferindo! Ah, educar apenas uma diferença, entre as diferenças!” (CORAZZA, *Artistagens: Filosofia da diferença e educação* 2006, 18)

Encontramos nosso percurso-tese professores que tiveram experiências distintas no modo como se engajaram na atividade docente. Percebemos em alguns momentos a coexistência dos três tempos. Ora eles se percebem com a missão de transmitir os conhecimentos, modos de ser e valores universais; ora eles assumem que educar é ir além da transmissão de novos saberes e que a pedagogia deveria agir como território em luta para construir mudanças na sociedade. Ou ainda é possível vê-los, em alguns momentos, suspeitando que no exercício da docência se possa produzir algo que se dê no plano do imprevisível, ou seja, que a docência pode não se resumir a expressão de uma vocação ou de um ideal político transformador.

A partir das prolongadas conversas que tivemos ganhou relevância as perguntas “como alguém se torna professor?” e “qual é o fascínio e o terror da atividade docente?”

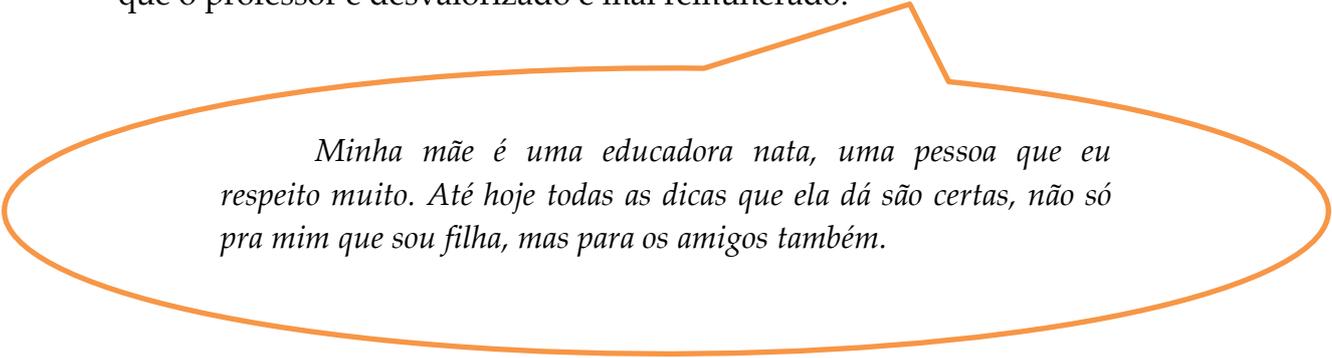
Dos seis, três (Rosimere, Danilo e Fabíola) iniciaram há pouco tempo sua atividade profissional e podem ser considerados docentes pêssegos. Dois (Francine e Ana) estão em vias de se aposentar e poderiam ser classificadas como uvas passas. Já a Vania, podemos considerá-la como um caso com certa hibridez, uma vez que ela não se encaixaria exatamente na categoria pêssego,

nem exatamente na de uva passa. Aposentada por tempo de serviço, Vania resolve iniciar uma nova etapa em sua vida, a de docente da rede municipal de ensino.



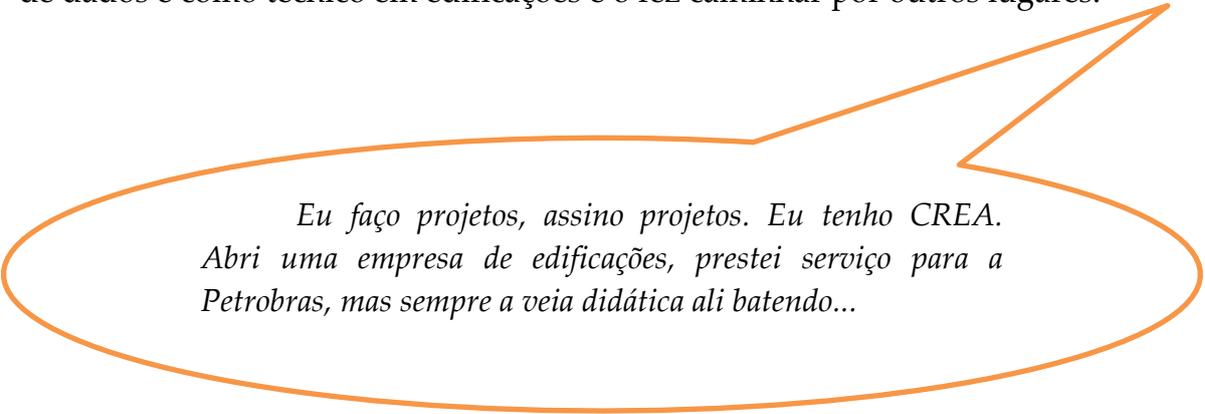
Posso falar do meu tempo de garota, ou não?

É com essa pergunta que a nossa conversa com a professora Vania se inicia. Para ela há uma explícita filiação em relação à escolha da carreira docente. Com um largo sorriso, ela nos conta que pertence a uma família de educadoras e que sempre relutou a ideia de abraçar a carreira docente por achar que o professor é desvalorizado e mal remunerado.



Minha mãe é uma educadora nata, uma pessoa que eu respeito muito. Até hoje todas as dicas que ela dá são certas, não só pra mim que sou filha, mas para os amigos também.

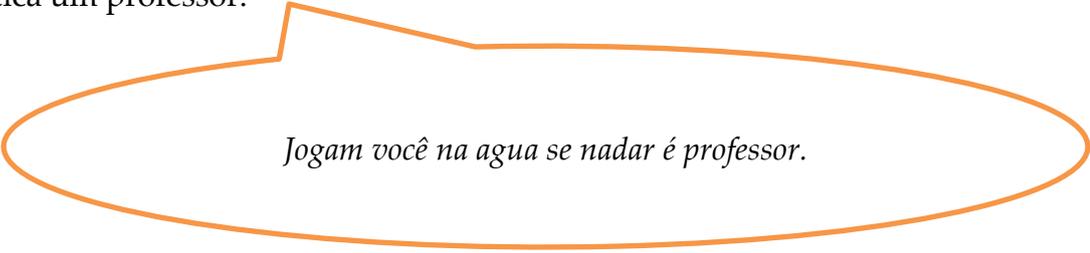
Danilo também tentou outros caminhos antes de abraçar a docência como profissão. Sua trajetória incluiu a formação em técnico de processamento de dados e como técnico em edificações e o fez caminhar por outros lugares.



Eu faço projetos, assino projetos. Eu tenho CREA. Abri uma empresa de edificações, prestei serviço para a Petrobras, mas sempre a veia didática ali batendo...

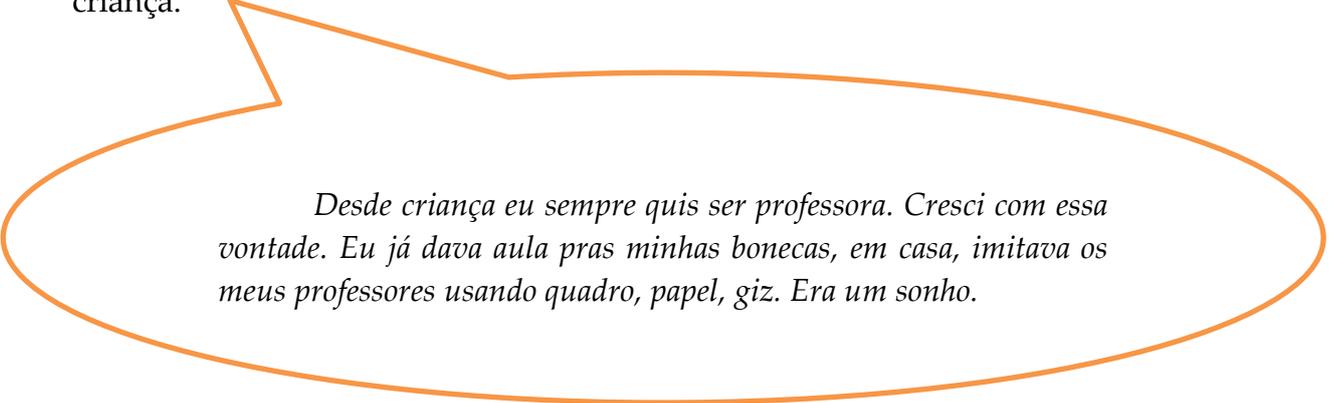
Danilo nos contou que desde os dezesseis anos, ele vem dedicando-se ao que ele denomina como “veia didática”. Para ele ter a “veia didática” é o mesmo que “sentir prazer de ensinar e de explicar com paciência”. Danilo começou a lecionar em 1997, dez anos antes de sua graduação, em cursos de informática, lugar que sempre encontrava pessoas interessadas. Desde o ano de 2007, Danilo vem atuando como professor de geografia, nas turmas do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro.

Já Rosimere não pensava em ser professora. Um curso técnico realizado na fundação Oswaldo Cruz na área da Biologia fez com que ela se interessasse por um curso de licenciatura nesta área. A especialização em Ensino de Ciências fez com que arriscasse o concurso para professores da rede municipal. Rosimere passou e foi lotada em uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro. Rosimere tornou-se professora em 2007 e assim definiu como o profissional se torna na prática um professor:



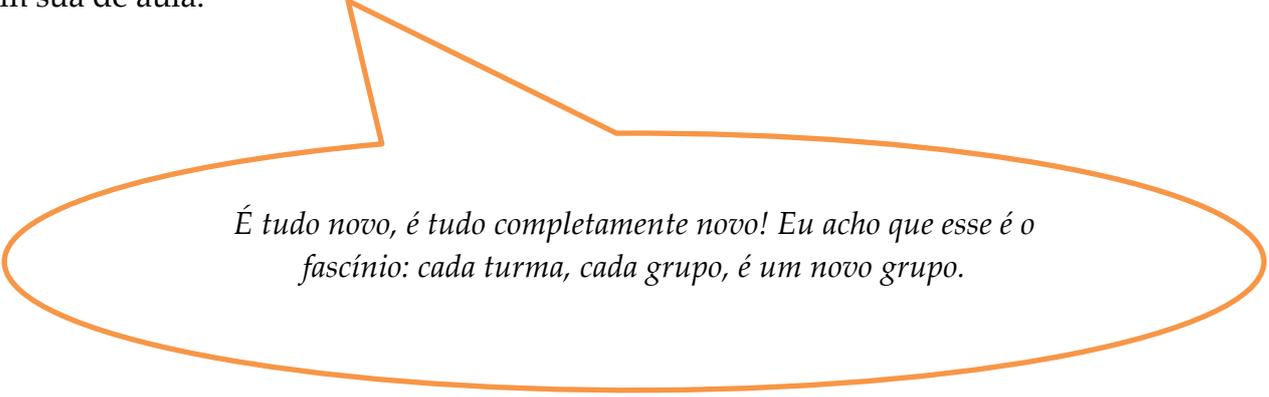
Jogam você na água se nadar é professor.

Ana, encaixando-se na categoria “educadora nata” mencionada por Vania, conta que a vontade de ser professora apareceu quando ainda era uma criança.



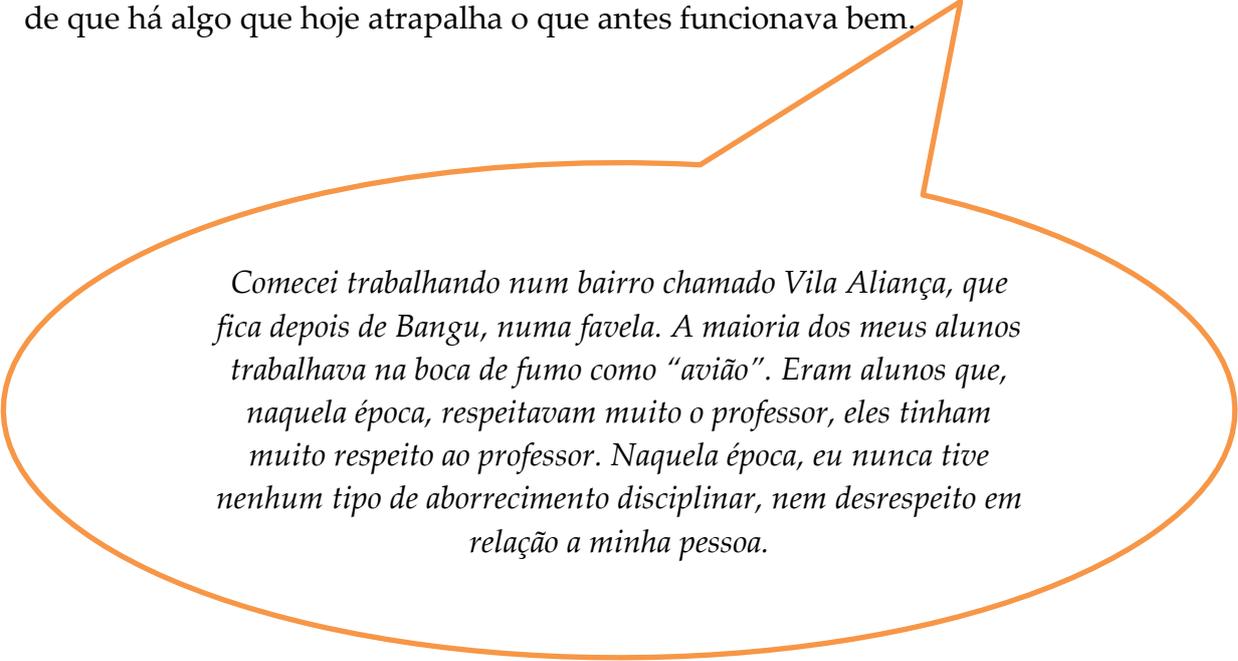
Desde criança eu sempre quis ser professora. Cresci com essa vontade. Eu já dava aula pras minhas bonecas, em casa, imitava os meus professores usando quadro, papel, giz. Era um sonho.

Ana, que atua já há 26 anos como professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, contraria a sentença “as uvas-passas possuem o cansaço pedagógico”. Durante toda a conversa, ela mantém um entusiasmo que poderia ser considerado um “entusiasmo típico de um pêsego” ou então um “furor pedagógico”. Ana explicita o fascínio que sente a cada novo ano em que entra em sua de aula.



É tudo novo, é tudo completamente novo! Eu acho que esse é o fascínio: cada turma, cada grupo, é um novo grupo.

Francine, que começou a dar aulas em uma comunidade pobre, violenta e dominada pelo tráfico, demonstra em suas falas um certo saudosismo. Com 25 anos em sala de aula ensinando matemática, ela afirma que hoje tem muito mais dificuldade de lidar com os alunos do que quando começou. Talvez haja em Francine a crença de que há algo no passado que deva ser restaurado, ou então de que há algo que hoje atrapalha o que antes funcionava bem.



Comecei trabalhando num bairro chamado Vila Aliança, que fica depois de Bangu, numa favela. A maioria dos meus alunos trabalhava na boca de fumo como “avião”. Eram alunos que, naquela época, respeitavam muito o professor, eles tinham muito respeito ao professor. Naquela época, eu nunca tive nenhum tipo de aborrecimento disciplinar, nem desrespeito em relação a minha pessoa.

Já Fabíola entrou para a rede municipal de ensino há menos de cinco anos. Entretanto, antes de ingressar na rede pública de ensino, trabalhou em uma escola privada e de elite. Pouco tempo depois, se sentindo restrita com aquela experimentação, Fabíola prestou concurso e passou a trabalhar em uma instituição pública. Queria ver o outro lado, o lado da menina do Querosene. A menina do Querosene é uma importante experiência vivida ainda durante o estágio do curso Normal. Ela conta que logo no primeiro dia, ainda como estagiária em uma escola próxima a comunidade do Querosene, no Rio Comprido, a professora regente da sala em que realizava o seu estágio havia faltado e solicitaram que ela assumisse o seu lugar e aplicasse a prova para a turma. Já haviam lhe dito que aquela era uma turma difícil e que as meninas tinham idade próxima a sua eram perigosas e eram agressivas.

Eu fui pra lá sem muita noção de vida, eu tinha 16 anos na época. E achando que eu teria um monte de coisas pra ensinar pras crianças pobres da favela

Fabíola, que estava amedrontada com aquela situação inusitada, decidiu criar uma estratégia de aproximação. Resolveu perguntar para aquela que ela supôs ser a líder da turma sobre sua vida, mais especificamente sobre o melhor dia de sua vida. A menina de imediato respondeu:

O melhor dia da minha vida foi quando eu “porrei” uma menina no baile até ela sangrar toda.

Fabíola assustada manteve a proposta e prosseguiu perguntado pelo pior dia de sua vida. A menina novamente respondeu prontamente.

O pior dia é todo dia, porque minha mãe morreu e eu moro com a família do meu pai e eu não gosto de morar lá. Eu tento fugir de lá todo dia.

Ainda sem saber o que dizer, Fabíola emocionou-se. Não sabia ao certo porque havia feito àquelas perguntas. Confusa e mais amedrontada ainda deixou escapar:

Sinto muito! Eu acho que você não merecia isso.

Fabíola conta que àquela altura, estava perdida e com muito medo. Queria que aquele dia acabasse rápido. Sentia-se como a Rosimere, jogada ao mar revolto sem boia e sem saber nadar direito.

Quando estava saindo da escola, louca para sumir dali, ela conta que a menina veio na sua direção para seu desespero e disse:

Ei, psiu... pô, aquilo que você falou era sério? Até que tu não é tão marrenta não.

Fabíola, que fez questão de narrar este episódio em detalhes, tinha em seus olhos a vibração e a emoção por ter vivido algo muito transformador.

Fui pra casa tremendo, desci o morro, cheguei na minha casa chorando. Lembro que fiquei chorando muito tempo. Nessa hora lembro que eu pensei: nossa! Legal essa história de educação!

Ela conta que nunca entendeu direito o que havia se processado no encontro com a menina do Querosene. Algo se processou na relação com a menina do Querosene que a transformou. Algo que não se pode definir com precisão. Naquele dia Fabíola tornou-se professora.

Nas conversas que tivemos, todos colocaram em relevo a questão da transmissão, da tradição e do novo em relação ao exercício da docência. Sabemos que os anos dedicados à formação não são suficientes quando somos jogados abruptamente ao mar. A formação é um processo mais amplo e singular. A formação é a construção e produção de um olhar. Como defende Lourau (1993), é preciso desconstruir, desmontar, transformar para conhecer. Um professor, um olho-professor se produz na transmissão, na formação, na herança, na experiência, em um acontecimento como o encontro com a menina do Querosene.

Na experiência docente, o funcionamento da escola e de seus componentes - as normas, o currículo e o sistema de avaliação - aparecem como efeito de uma relação sempre implicada³¹ dos professores.

³¹ A partir de Lourau (1975) vemos que implicado sempre se está, a implicação não é uma questão de vontade, de decisão consciente, de ato voluntário. A implicação é sempre uma relação que estabelecemos com o campo e o modo como somos atravessado por ele.

As conversas com os professores nos fizeram problematizar as relações que se estabelecem com a avaliação, a aprendizagem, o par disciplina/indisciplina, as atuais políticas educacionais, a educação inclusiva e a garantia de direitos. Também emergiram discursos sobre a produção de sofrimento docente e o papel do psicólogo no campo educacional.

Nas falas de Ana e Francine são visíveis, por exemplo, que elas não se relacionam com as questões da escola como entidades autônomas, mas sim peças de uma engrenagem produtora de sucessos e fracassos, de impotências e onipotências. Elas trazem a participação das famílias na relação com a aprendizagem do aluno e com o seu fazer, entretanto, ainda assim o discurso de que sempre “falta” algo aparece como um discurso inerente à lógica que move tal engrenagem.

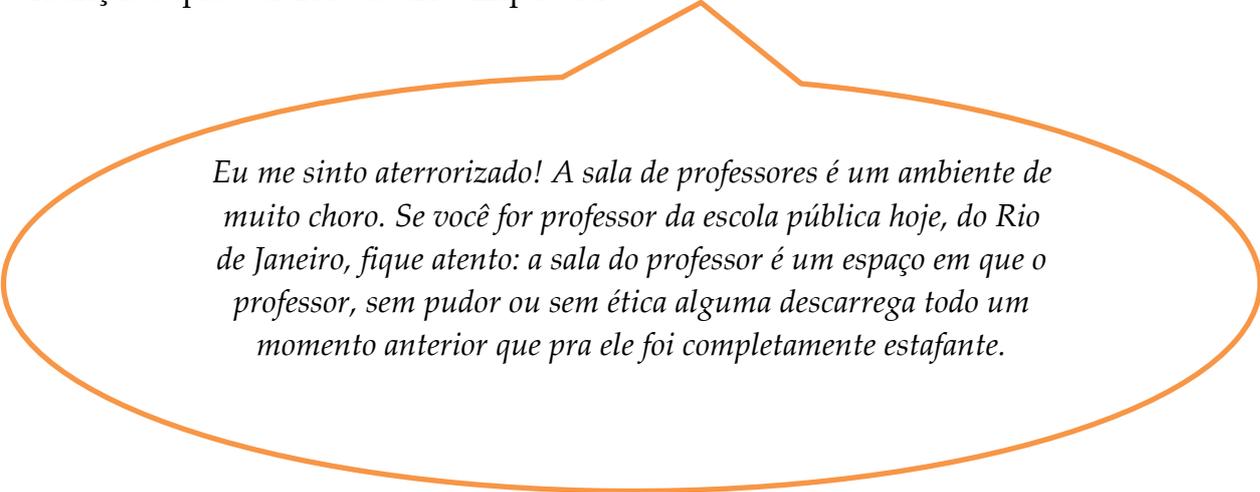
O professor é aquele que tem que justificar porque o aluno não atingiu os objetivos e não está aprendendo? Ele não atingiu porque está faltando o apoio da família, faltando hábitos de estudo, ou seja, não atingiu por que o aluno está largado, abandonado na escola e é o professor que tem que fazer o relatório. (Francine)

Se você tem uma família que você consegue conversar, que vai à escola, que se preocupa com o aluno, se você encontra um apoio, você consegue ajudar mais o aluno. Às vezes passa o ano inteiro, você chama o responsável e não aparece ninguém. Parece que a criança é sozinha no mundo. Eu acho que isso também ajuda o professor se sentir muitas vezes impotente. (Ana)

Nas relações que se estabelecem na escola, a impotência e seu par a onipotência parecem constituir-se como dois pontos marcando o fazer do professor com o seu carimbo binarizante. Ora o professor diz “eu posso tudo” e ora ele diz “eu não posso nada”. Onipotência e impotência assim como fascínio e terror, são forças, opostas sensações que parecem revezar-se no dia a dia dos

professores. Alternando entre esses polos o professor se vê refém de um circuito binário e sente-se destituído da potência que é pensar “o que eu posso a cada momento”, e de agir de acordo com uma determinada correlação de forças onde coexistem as forças dominantes e forças dominadas, as forças ativas e as forças reativas.

O professor sente-se impotente quando se vê sozinho, isolado, desconectado. Danilo, por exemplo, muda o tom de sua voz e mostra-se nitidamente aborrecido quando se coloca a lembrar de algumas situações vividas na sala de professores. Danilo narra um episódio que o marcou muito na sua trajetória. Na sala de professores, o comunicado informando a morte de uma aluna da turma 1003, fixado na parede da sala de professores chamou sua atenção. Ele se espanta com a reação dos professores e diz que esperava uma comoção na escola. No lugar da comoção esperada, a aluna, de dezessete anos, brutalmente assassinada em uma *Lan House*, torna-se alvo de julgamentos e sentenças o que o deixa bastante impactado.



Eu me sinto aterrorizado! A sala de professores é um ambiente de muito choro. Se você for professor da escola pública hoje, do Rio de Janeiro, fique atento: a sala do professor é um espaço em que o professor, sem pudor ou sem ética alguma descarrega todo um momento anterior que pra ele foi completamente estafante.

A escola e as relações que nela são produzidas estão carregadas de forças que operam cristalizações e naturalizações de toda ordem. Na escola de Danilo, naturalizou-se a morte matando-se o espanto. A partir daí surgem sentenças, frases, discursos e apostas que nem sempre ajudam a romper com as

cristalizações. Fascínio e terror, duas forças que operam no encontro do professor com a atividade docente.

Danilo, localizando o terror na sala dos professores, expressa um brilho visível em seu olhar e nos conta que para ele o fascínio está na sala de aula, mais precisamente naquele momento em que ele percebe o efeito de sua aula.

O fascínio para mim é ver o retorno de uma pessoa que pegou o conhecimento.

Para Ana, o terror é o medo de não dar conta de seus objetivos e de seus desafios:

O terror é sempre o que eu não dei conta. Eu fico triste quando eu não dou conta de uma criança. Quando há alguma coisa que extrapola o pedagógico e aí eu não consigo dar conta. Porque eu não consegui fazer com que aquela criança se apaixonasse pelo estudo, pelo aprender, pela leitura, enfim, por crescer, pelo conhecimento? Eu precisava de ajuda de outros profissionais, eu não tive a ajuda e por isso não consegui suprir as necessidades que ela tem...

Já o fascínio é quando ela percebe que para ensinar não tem receita pronta e que cada turma é uma turma, é um desafio. O Fascínio para Ana está ligado à liberdade de invenção.

Eu prefiro estar mais livre pra trabalhar de acordo com a demanda da turma. Eu quero liberdade também pra buscar materiais pra trabalhar, pra inventar, pra passear com os meus alunos, sair da escola, ver o mundo. Então eu vou buscando minhas asinhas também do lado de fora, vou reinventando algumas coisas no caminho...

Rosimere encontra o fascínio quando se coloca a pensar nas estratégias que podem auxiliá-la na condução de sua tarefa diária: ensinar ciências para alunos que têm entre onze e dezoito anos, incluindo aí aqueles que são mais agitados, que não querem aprender, ou que estão lá querendo só brincar.

O aluno que não quer vir para a aula, mas quando você chega lá, ensina e ele presta atenção, você faz uma pergunta e ele responde isso dá uma alegria, mostra que funcionou, que o que você fez deu efeito. Eu gosto de fazer sempre uma coisa diferente e ver o brilho nos olhos do aluno quando você faz uma coisa diferente.

O terror é o processo de culpabilização do professor que sente arder como fogo em sua pele. Séria e com ar indignado Rosimere diz:

Tudo é culpa do professor!

Vania nos conta que experimentou o terror logo no início de sua trajetória como professora de Artes em uma escola municipal.

Eu me senti muito estressada no meu primeiro ano no município. Eu cheguei a tirar uma licença de quinze dias e fiquei me questionando: meu Deus, será que eu vou aguentar isso? Essas crianças não tem o mínimo respeito por mim, eu falo e é como se não tivesse ninguém falando na sala de aula. O assunto deles é trezentas vezes mais importante do que do professor. E como que eu vou lidar com essa situação?

O fascínio só apareceu para Vania quando começou a trabalhar em um projeto com menos crianças em sua sala de aula e teve tempo para ouvir os alunos, conversar com eles.

Eu digo para eles: você está me dizendo e eu estou prestando atenção no que você está me dizendo. Eu estou aqui pensando como eu posso te ajudar, como nós podemos fazer para poder melhorar a sua situação.

Para Fabíola o fascínio e o terror andaram juntos, lado a lado. A menina do Querosene foi ao mesmo tempo o seu terror e o seu fascínio.

Foi ali que eu entendi que esse ambiente me ensina demais, é um ambiente de muito aprendizado, por isso que eu não largo dele.

No Capítulo V faremos uma análise caleidoscópica do olhar docente em seis atos, com a qual retomaremos as conversas com os seis professores que compõem o nosso campo, buscando conhecer o funcionamento das máquinas que operaram na produção de um determinado regime de verdades. Analisaremos cada um dos encontros estabelecendo relações entre os enunciados proferidos e os efeitos de verdade que se tornaram visíveis nas falas dos professores.

CAPÍTULO III – Ordens, posições e diferenças: construções de verdade e jogos de poder.

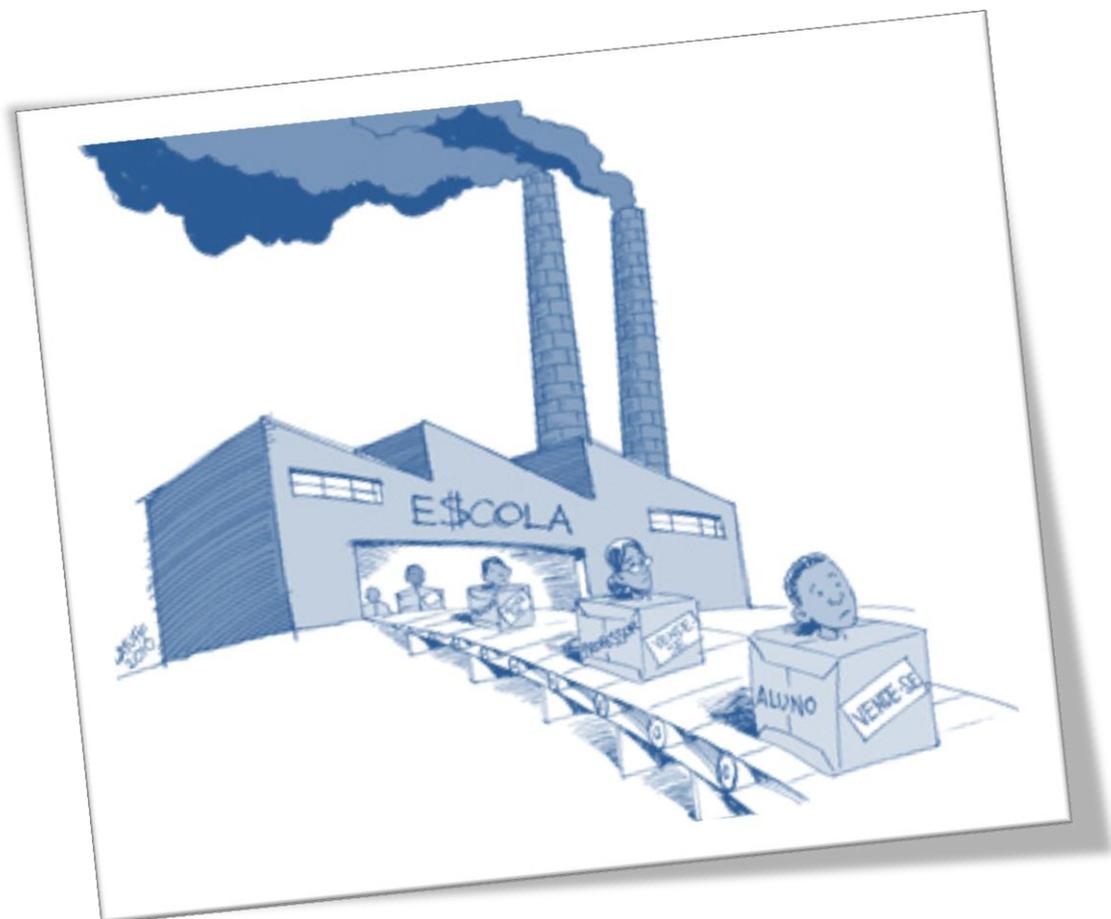


Figura 3 - Charge do cartunista Latuff (2013)

1 – Jogos de verdades e processos de subjetivação

*Somente uma coisa me fascina:
aquela em virtude da qual me sinto livre na sujeição,
contente no sofrimento, rico na indigência e vivo na morte.
Aquela em virtude da qual não invejo,
os que são servos na liberdade,
sofrem no prazer, são pobres nas riquezas
e mortos em vida,
porque trazem no próprio corpo
os grilhões que os prendem,
no espírito o inferno que os oprime,
na alma o erro que os debilita,
na mente o letargo que os mata.
(Giordano Bruno, 1584)*

Neste capítulo trabalharemos alguns conceitos-ferramentas com os quais temos operado em nossa tese fundamentando as nossas problematizações sobre a produção de um certo olhar docente no contemporâneo. Dessa forma, procuramos dar relevo às condições que possibilitaram a emergência do homem moderno e o regime de verdade que o constitui e o sustenta.

Em “O Sujeito e o Poder”, texto escrito em 1982, Foucault (2010a) afirma que seu objetivo nos últimos 20 anos de trabalho foi traçar uma história dos diferentes modos pelos quais os homens tornaram-se sujeitos.

Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam seres humanos em sujeitos. O primeiro são os modos de investigação que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, na objetivação do sujeito do discurso na gramática geral, na filologia e na linguística. Ou ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e da economia. Ou, um terceiro exemplo, na objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia. (273)

A marcação de tempo referida por Foucault diz respeito às pesquisas empreendidas pelo autor a partir da década de 70 e seu percurso de trabalho de desconstrução dos universais trans-históricos, cujo enfoque principal esteve sempre centrado na historicização da construção do chamado sujeito moderno³² e para a qual a psicologia e seu aparato discursivo são convocados a investir. Para Foucault (2010a), nenhum dos conteúdos analisados pelas ciências humanas pode ficar estável em si mesmo nem escapar ao movimento da História. “E isto por duas razões: porque a psicologia, a sociologia, a filosofia, mesmo quando aplicadas a objetos — isto é, a homens — que lhe são contemporâneos, não visam jamais senão a cortes sincrônicos no interior de uma historicidade que os constitui e os atravessa”. (387)

No que tange ao campo educacional, será, portanto, nas práticas educacionais, na construção de um certo olhar, a partir de um diversificado cardápio que inclui os modos de condução dos outros e de si próprio que a constituição do sujeito se dará. Será a partir do olhar da vigilância e do controle, materializado no panóptico de Bentham utilizado nas escolas, hospitais, prisões, casas de correção, hospícios, fábricas. O olhar panóptico funciona como olhar que tudo olha e não é visível. Olhares facilitados não só pela arquitetura das instituições, mas também por uma arquitetura de olhares hierarquizados entre professores e alunos, diretores e professores, inspetores e alunos e entre especialistas. Deleuze (1987) chama a atenção para essa “pura função

³² Modernidade e contemporaneidade não serão tratadas como épocas distintas e sucessivas. No lugar de trabalhar com a perspectiva de superação de um regime por outro, a proposta é a de que sejam compreendidos como um êthos. Foucault (2000) nos propõe conceber a modernidade mais como uma “atitude”, como uma “tarefa” – um êthos –, do que unicamente como um período da história. E esclarece: “por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa.” (341-342)

disciplinar”, o panoptismo descrito por Foucault como um olho que ninguém vê, mas um olho que tudo vê e que produz certos efeitos de poder.

Ao entrar em contato com os textos produzidos por Foucault vemos que ele dedicou-se a pensar a vida em sua relação com o poder. E é a partir destas análises a cerca do funcionamento do poder e das relações com a temática do saber incessantemente engendrado no seio das práticas de poder - e não a partir da natureza humana - que nos interessamos pelo momento em que o mundo moderno, tomando o homem como objeto do saber, passou a colocar à luz temas de um indivíduo que vive, fala e trabalha segundo certas leis. O homem moderno, desde a sua gestação, tem ocupado lugar central de modo que pudéssemos acreditar que acharíamos, em nós mesmos, as chaves dos mistérios.

O processo histórico de constituição do sujeito e seu processo de assujeitamento a partir das práticas de poder - que se expressam através de dispositivos produzidos em cada período da história - ocorre de duas maneiras: “uma consiste em individualizar-nos³³ de acordo com as exigências do poder, e outra que consiste em prender cada individuo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada” (DELEUZE 1987, 142). Tal formulação implica em pensar

Para Foucault (2010a)

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não

³³ Para Guattari (1996, p.38) não há o indivíduo em essência, mas sim uma política de individuação da subjetividade que se dá a partir dos sistemas modelizantes de identificação.

fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é maior que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. (29)

Em 1974, durante as conferências intituladas A Verdade e as Formas Jurídicas, realizadas na PUC/RJ, através da análise das transformações das práticas penais na passagem do século XVIII para o século XIX, Foucault (2001) nos mostra o surgimento de novos procedimentos de poder e saber que caracterizam um novo modo de organização social, denominado por ele de “sociedade disciplinar” (79). A partir dos seus escritos a respeito da constituição da sociedade disciplinar, produzidos principalmente em seu livro Vigiar e Punir, conclui-se que o homem moderno foi fabricado por tecnologias de poder, que funcionavam em sintonia com a racionalidade científico-positivista. Na sociedade disciplinar o poder é exercido por meio da operação de combinação, composição, detalhamento com vistas à produção de indivíduos enredados ao poder que os constitui. Não trata mais, essencialmente, de punir, mas de produzir a vida onde as verdades criadas emergem como códigos morais prescritivos. O poder disciplinar, como uma política que incide sobre os corpos, objetivou o corpo individualizando-o, classificando-o, comparando-o sempre à luz das emergentes ciências do homem.

As ciências do homem não são separáveis dos relacionamentos de poder que as tornam possíveis, e que suscitam saberes mais ou menos capazes de franquear um limiar epistemológico ou de formar um conhecimento: por exemplo, para uma ‘scientia sexualis’, a relação penitente-confessor, fiel-diretor espiritual; ou para a psicologia, os relacionamentos disciplinares. Não se está querendo dizer que as ciências do homem provem da prisão, mas que elas

supõem o diagrama das forças de que depende a própria prisão. (DELEUZE 1987, 104-105)

A ênfase de Foucault (1995) recai também sobre a crítica de um suposto sujeito do conhecimento naturalizado e objetivado pelas Ciências Humanas. Ao se delimitarem como um campo de saber sobre o homem, as ciências humanas se constituíram também em “um perigoso intermediário do espaço do saber” (365) que investe incessantemente na classificação dos discursos em falsos e verdadeiros, proibidos ou permitidos. Para o filósofo, “as ‘ciências do homem’ fazem parte da *epistémê* moderna como a química ou a medicina ou alguma outra ciência; ou, ainda, como a gramática e a história natural faziam parte da *epistémê* clássica.” (382) E se ele usa a palavra *epistémê* é para designar as regras que governam e que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado de uma determinada maneira em uma determinada época.

Tomaremos a constituição do sujeito moderno, objetivado pelas ciências humanas, como algo que é produzido em uma trama histórica, na qual o homem passa a ser visto como objeto e sujeito do conhecimento. Se concordarmos com Veyne (1982) quando ele diz que em torno da história que se produz realmente há “uma multidão indefinida de possíveis, de coisas que podiam ser de outra maneira” (59), assumiremos que buscar a história em uma atitude crítica é extrair linhas de forças que permitem esculpir outras formas, outros modos de subjetivação. É também indagar como a pessoa se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação. Retomar a história não é, portanto buscar explicações pontuais, mas sim seguir as linhas, desembaraçando-as, liberando assim, outros traçados, outros desenhos, outras possíveis combinações de acontecimentos-pedaços-de-vidro em uma composição sempre caleidoscópica.

Buscamos pensar os processos de subjetivação como dobradiça, articulados entre si: a objetivação do sujeito a partir das tecnologias de dominação e dos aparatos de subjetivação. Quando nos referimos aos processos de subjetivação, estamos tomando-os em seu sentido intensivo, isto é, maneira pela qual, a cada momento da história, prevalecem certas relações de saber-poder que produzem objetos-sujeitos, necessidades e desejos.

Dito de outro modo, quando estamos a pensar nos processos de subjetivação estamos também problematizando a forma "homem", forma esta configurada como sujeito composto por uma individualidade, um "mundo interior" essencializado e objetivado pelas Ciências Humanas. Colocamos em análise os conhecimentos propagados pelas teorias "psis" que dizem respeito à constituição da personalidade do indivíduo e de sua identidade. Também interrogamos as teorias do desenvolvimento humano, delimitado por etapas sucessivas, e aquelas que investem na construção do par normal/anormal e sua dinâmica de exclusão.

Estamos colocando em análise o lugar que práticas consideradas absolutas e universais ocupam. Com isso, problematizamos os efeitos de certo regime de enunciados, questionamos o que eles põem em funcionamento e com o que eles se agenciam. Fazer isso é romper com uma lógica que evoca a neutralidade do profissional "psi" e que tem contribuindo para a modelagem de uma determinada forma-homem, universal, possuidora de uma natureza ou de uma essência, de capacidades psíquicas, processos e potencialidades.

A psicologia emerge, no século XIX, dentre outras ciências humanas e sociais, principalmente em cima de dois saberes: o de observação e o clínico, estando presente no cotidiano dessas instituições de sequestro. Não por acaso nossa formação "psi" tem sido atravessada pelas crenças em uma verdade imutável, universal e, portanto, a-

histórica e neutra; numa apreensão objetiva do mundo e do ser humano; em uma natureza específica para cada objeto; em uma identidade própria de cada coisa e nas dicotomias que, por acreditarem nas essências, produzem exclusões sistemáticas. Tais crenças que atravessam, constituem e estão presentes em nossas práticas cotidianas, ao mesmo tempo estão sendo fortalecidas e atualizadas por essas mesmas práticas. Por isso, são tão frequentes no mundo e, em especial, no "psi" os binarismos que opõem objetos, conceitos, territórios. (COIMBRA e NASCIMENTO 2001, 247)

Para Gore (1994) os discursos baseados na disciplina da Psicologia têm sido mais prontamente aceitos que outros tipos de discursos. A razão científica tem sido o meio principal pelo qual estes discursos são sancionados, “tem-se concedido um status profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade.” (p.10) Os discursos tidos como científicos repousam sobre regras, tradições e instituições que os causaram e os perpetuam. Tais discursos se mantêm pelas regras de formação de enunciados aceitos como cientificamente verdadeiros. Segundo Veyne (2011), “a ciência tem poder sobre a sociedade porque supostamente diz a verdade; dispositivo, sujeito, poder e verdade estão assim ligados.” (p.152) Desta forma, determinadas práticas psicológicas são pautadas por uma também suposta neutralidade científica do psicólogo que passa a investir na construção e divulgação de respostas exatas, de certezas e de previsões em relação aos comportamentos. Entretanto,

o poder não se reduz a saberes especializados e as instituições de poder normativo, a medicina e seu ministério da saúde, a psiquiatria, a psicanálise, as ciências humanas. Em toda a parte no mundo, o que é considerado verdadeiro num dispositivo tem o poder de fazer-se obedecer a forma sujeitos humanos para a obediência, é verdade que o poder do príncipe é legítimo, é verdade que é preciso obedecer a seu príncipe, do qual nos tornamos

'sujeitos', nos dois sentidos da palavra. (P. VEYNE 2011, 153)

A constituição do sujeito envolve, portanto em seu processo a constituição de saberes, discursos, domínios. Foucault (2010) destaca que as principais lutas do homem moderno serão as que se posicionam contra formas de dominação (étnica, social, religiosa); contra formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; contra aquilo que prende o indivíduo a si próprio e, dessa forma, submete-o a outros (lutas contra a sujeição, contra formas de subjetividade e submissão). Para engendrar tais lutas, é necessário tomar o poder para além de suas forças coercitivas. Foucault (1979) dedicou-se a pensar o poder para além das forças repressivas afirmando a sua positividade, a sua característica produtiva. Para ele, "o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (8). Uma vez que o poder não existe, mas sim práticas ou relações de poder, o mais interessante seria pensar no "como" o poder, ou seja, os seus mecanismos, suas engrenagens e o modo como articulam as práticas e põem em funcionamento os discursos considerados como verdadeiros.

O que eu tentei percorrer, desde 1970-1971, era o "como" do poder. Estudar o "como do poder", isto é, tentar apreender seus mecanismos entre dois pontos de referência ou dois limites: de um lado as regras de direito que delimitam formalmente o poder, de outro lado, a outra extremidade, o outro limite, seriam os efeitos de verdade que este poder produz e que, por sua vez, reconduzem esse poder." (FOUCAULT 1999, 28)

O poder, em relação, se estabelece como resultante de forças e determina o que é verdadeiro e o que é falso. Todo poder reivindica a verdade. São as problematizações que podemos traçar em torno do naturalizado binômio

“verdadeiro e falso” que nos fazem pensar no processo de produção do homem moderno. “Um certo regime de verdade e certas práticas formam assim um dispositivo de saber-poder que inscreve no real o que não existe, submetendo-o ainda à divisão do verdadeiro e do falso” sinaliza Veyne. (2011, 166)

Os carimbos verdadeiro e falso são produzidos no mundo a partir do combate entre múltiplas forças, no qual umas se afirmam e outras não. A máquina binária é uma peça importante dos aparelhos de poder e há sempre uma presidindo a distribuição de papéis e que faz com que “todas as respostas devam passar por questões pré-formadas, já que as questões são calculadas sobre as supostas respostas prováveis segundo significações dominantes”. (DELEUZE e PARNET 1998, 29)

Nesse jogo de verdadeiro e falso, revela-se um conjunto de práticas que engendradas entre si, fazem dominar os estratos. Estes são formações históricas, o visível e o enunciável de cada época, o depósito de sedimentos em camadas, palavras compondo sentenças e desenhando os “jogos de verdades”. Nessa perspectiva, os discursos não serão pensados mais simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como “jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta. O discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro”. (Foucault, 2001: 9).

A partir do momento em que a análise das condições de possibilidade da constituição dos objetos de conhecimento e a análise dos modos de subjetivação são dadas como indissociáveis, o tema ‘jogos de verdade’ torna-se onipresente em Foucault. (REVEL 2002)

Certos discursos funcionarão como discursos verdadeiros, regidos por um determinado regime. Um regime que possui, efetivamente, várias especificidades:

a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político; ela é muito largamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidades, mídia, escrita, exército) (REVEL 2002, 64)

Dizer a verdade, confessá-la ou alcançá-la por qualquer que seja o procedimento. A tarefa incessante do homem tem sido a de interrogar, inquirir, registrar para submeter os discursos aos regimes de verdade - e a verdade é a norma e por ela e por seus discursos tomados como verdadeiros somos “julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer”. (FOUCAULT 1999, 29)

2 – Discursos árbitros e processos de normalização e disciplinarização

*Enquanto você
Se esforça pra ser
Um sujeito normal
E fazer tudo igual...
Eu do meu lado
Aprendendo a ser louco
Maluco total
Na loucura real...
Controlando
A minha maluquez
Misturada
Com minha lucidez...
(Raul Seixas)*

Para Foucault (1999), os discursos normalizantes agirão como uma tecnologia política produtora de um “discurso árbitro”, uma espécie de saber-poder na qual sua sacralização científica o tornaria neutro. Assim, os processos de normalização inerentes aos “discursos árbitros” (presentes nos mecanismos de administração médica, de controle da saúde, da demografia, da higiene ou da alimentação) permitem a construção de um crivo, e a partir daí a construção de uma distinção permanente entre o normal e o patológico acabando por impor um sistema de normalização das existências.

Cada sociedade tem seu regime de verdade (FOUCAULT 1979). Isto é, as sociedades são compostas por discursos que acolhem e fazem funcionar como verdadeiros. As sociedades criam, a partir de seus “discursos árbitros”, sistemas de normalização a partir do qual selecionam, articulam e veiculam determinadas “verdades” sobre o homem e sobre seu funcionamento. Tais mecanismos permitem distinguir e sancionar os enunciados verdadeiros, valorizar técnicas e os procedimentos para a obtenção da verdade e decidir

sobre o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Ao conceber a verdade como efeito de um regime, nós nos aproximamos da problemática do sujeito enquanto forma-verdade, engendrada a partir de relações de forças. Nestas relações, poder e saber estão diretamente implicados. Não há expressão de poder sem a constituição correlativa de um campo de saber, nem construções de saber que não suponham e não constituam ao mesmo tempo expressões de poder. Ainda que possamos distinguir saber e poder, não podemos pensar produção de saber em separado do exercício de poder, pois ambos se exercem através de práticas indissociáveis que compõem determinado modo de subjetivação.

Nesse sentido, cabe interrogar o dispositivo “formação em pedagogia” e o modo como ele tem funcionado como regime de verdade a serviço da manutenção de certas relações de saber-poder. Embora Foucault não tenha se dedicado a escrever especificamente sobre a modernidade educativa (CASTRO 2006), vemos que os conceitos de disciplinarização e normalização são de fundamental importância para se entender a produção de um certo olhar docente. É a partir desses processos de normalização que começamos, por exemplo, a distinguir o que é (quem é) normal e o que é (quem é) anormal.

Na produção deste olhar temos um entrelaçamento entre normalização e disciplinarização. A disciplinarização é efeito de uma política de saber-poder constituída pelas ciências humanas para objetivar o corpo humano, individualizando-o, classificando-o e comparando-o com modelos pré-

determinados. A normalização age para além da normação³⁴ proposta pelas disciplinas. A normação (FOUCAULT 2008) utiliza as escalas de desenvolvimento e os testes de inteligência que servem ambos para, em primeiro lugar, estabelecer um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado. Em seguida, classifica a partir da norma (modelo) de modo que se identifique o alvo: aqueles que não se encaixam no modelo, aqueles que desviam. A operação que se segue é a de procurar conformar as pessoas, os gestos, os atos, de acordo com um modelo. Alguns se encaixarão outros não. Alguns serão considerados normais e outros anormais, e no sistema escolar esta operação produzirá os conhecidos processos de exclusão e segregação dos considerados anormais.

A partir do estudo das normalidades, a norma regida pela normalização biopolítica no controle da vida encontrará o seu lugar no qual desempenhará as operações de normalização das condutas humanas.

As ciências humanas nesse contexto passam a veicular um saber para além da normação, ou seja, elas não somente deverão definir a norma do humano, mas também incluir, através dos seus discursos, a normalidade do humano nos dispositivos de prevenção e segurança. A disciplina-normalização define-se por seu caráter produtivo e não se confunde com um dispositivo de repressão ou restrição. As normas de comportamento, as normas sociais, as normas de conduta e as normas que regulam os saberes prescrevem, a partir de um saber inserido em um regime de verdades, ações que funcionam disciplinando os corpos e regulando a vida das populações. Instituiu-se com a disciplinarização e a normalização um tipo de poder que só pode funcionar

³⁴ Em “Segurança, território, população”, Foucault (2008) produz uma importante distinção entre normação (normalização disciplinar) e normalização como regulamentação do corpo-espécie, da população.

graças à produção de um saber que é, ao mesmo tempo, efeito e condição de seu exercício.

Com o estabelecimento da categoria 'normal', estabelecem-se também as curvas de normalidade, e serão elas que conduzirão o homem-espécie a um processo de regulamentação de suas condutas. Fabrica-se a sociedade de normalização: "uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação". (FOUCAULT 1999, 302)

Quando se trata de gerir populações, o que vem primeiro é determinação de um conjunto de normalidades e a norma se deduz dele, é a partir daí que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório na construção da sociedade da normalização, um novo modo de exercer o poder. O poder que antes se exercia pelo confisco e supressão da vida transforma-se em um poder destinado a produzir forças mais do que barrá-las ou destruí-las. Encarregado da gestão da vida, esse poder passa a operar tanto na via das ordenações disciplinares dos corpos como na via do controle da vida em seu conjunto. Assim, qualquer desvio é desincentivado:

O desvio, antes de ser vivido em uma programação genética, é sobrecodificado por essa programação de produção de subjetividade. Sendo assim, o que resta às pessoas é apenas viver um possível pré-estruturado no campo em que se encontram. Por exemplo, se você é uma mulher, de tal idade e de tal classe, é preciso que você se conforme a tais limites. Se você não estiver dentro desse limite, ou você é delinquente ou você é louca. (GUATTARI e ROLNIK 1996, 43)

Trata-se de um longo processo em que o homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva em um mundo vivo: ter um corpo e construir as próprias condições de existência a partir de forças que podem se modificar. O biopoder dirigido ao homem-espécie não exclui o poder disciplinar dirigido ao homem-indivíduo: o poder sobre a vida buscou incidir ao mesmo tempo sobre o corpo-espécie e o corpo-indivíduo, sobre a população e o homem, tendo, portanto, efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores no governo das condutas e na criação de biopolíticas.

Os processos de subjetivação dizem também das práticas de objetivação que produzem o sujeito e a maneira como, por meio de tecnologias de si, constitui-se sua relação consigo, tornando-o sujeito de sua própria existência. É esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si que Foucault (2004) chamou de governamentalidade.

Quando se trata da população escolar, os processos contemporâneos de governamentalização assumem um contorno conformado pelos saberes “psi” (AQUINO e RIBEIRO 2009). Materializados na correlação dos usos e costumes pedagógicos a determinadas tecnologias subjetivadoras, eles agem como um dos mais potentes recursos de normalização, ao se utilizarem da intimização e da auto-regulação. Trata-se de saberes e de subjetividades que se produzem mutuamente, naturalizando-se nas relações de poder.

As tecnologias de dominação por meio de procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas entram em ação agem fazendo com que essa forma de poder sobre a população conecte os próprios saberes psi para desenhar novas modulações à gestão da vida, por meio da reordenação das práticas sociais em torno do imperativo de si. Tudo passa a ser reduzido ao psiquismo e,

por conseguinte, às características individuais de personalidade de um indivíduo portador de uma interioridade psicológica.

3 – A constituição das individualidades serializadas e os processos de singularização

*Por viver muitos anos dentro do mato
moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro -
Contraiu visão fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
por igual
como os pássaros enxergam.
As coisas todas inominadas.
Água não era ainda a palavra água.
Pedra não era ainda a palavra pedra.
E tal.
As palavras eram livres de gramáticas e
podiam ficar em qualquer posição.
Por forma que o menino podia inaugurar.
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era só abrir a palavra abelha
e entrar dentro dela.
Como se fosse infância da língua.
(Manoel de Barros)*

Em sua visita ao Brasil, Guattari propôs para um evento organizado em São Paulo o título “Cultura de massa e singularidade” para a sua fala. Entretanto, a referida palestra recebeu por parte dos organizadores do evento um novo título: “Cultura de massa e individualidade”. Reiteradamente anunciado durante o todo o evento, o título, com a substituição de singularidade por individualidade.

O autor, insistindo que algumas distinções são importantes, alega que não foi sem propósito que esta confusão foi produzida. No seu entendimento, a confusão talvez seja pelo fato de ser menos interessante veicular o termo singularidade e, nesse caso, traduzi-lo pela conhecida individualidade parece

evidenciar uma dimensão primordial da cultura de massa que é a “produção de subjetividade capitalística”. Tendo claro que os termos individualidade e singularidade não são sinônimos e configuram campos distintos de uma formação subjetiva, com o resgate desta passagem de Guattari colocamos em relevo a distinção entre individualidade e a noção de produção de subjetividade.

As forças que operam em nossos sonhos, devaneios, fantasias, ações e paixões são uma produção de subjetividade. Não existe para Guattari (1996) uma subjetividade “do tipo recipiente em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam interiorizadas”. (34) Ao invés de pensarmos o sujeito das instâncias psíquicas como proposto por Freud, o autor propõe pensarmos um indivíduo que habita a encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade, em permanente agenciamento coletivo de enunciação.

Outra distinção importante de ser feita é entre identidade e singularidade. Sempre que diferentes maneiras de existir são remetidas a um mesmo quadro de referência identificável, estamos sob o regime da identidade, em um processo de transformação do heterogêneo em homogêneo. A construção de certo regime de verdades que confere a uma variação, a uma multiplicidade, uma imagem identitária é um ato político, no qual o que está em jogo é a manutenção do conceito de sujeito e seus componentes: individualidade, interioridade e identidade.

A partir daí, afirmamos que não há “o indivíduo” em essência, mas sim uma política de individuação da subjetividade engendrada a partir dos sistemas modelizantes de identificação e das produções de subjetividade capitalísticas.

É nesse sentido que a relação da pessoa consigo mesma e a produção da experiência de si deve ser entendida como um “complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade sobre o sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”. (LARROSA, Tecnologias do Eu e Educação 1994, 43)

Foi nesse sentido que Foucault insistiu em demarcar que sua análise se concentra não no poder, mas nos efeitos da relação saber-poder relativos ao modo individualizante de subjetivação e nas diferentes maneiras com que os indivíduos desenvolvem conhecimentos sobre eles mesmos.

Não se trata de considerar o acúmulo de conhecimento produzido pelas ciências, assim como não há como pensar a ideia de um saber neutro e/ou apartado dos efeitos de poder, mas sim “analisar essas denominadas ciências como ‘jogos de verdade’ muito específicos, relacionados a técnicas particulares que os seres humanos utilizam para entenderem a si próprios.” (FOUCAULT 2004, 323) A partir daí podemos pensar que as ciências oriundas da racionalidade biomédica, incluindo aí a psicologia, têm contribuído sobremaneira para a formação deste conhecimento sobre si.

Nossa preocupação neste percurso-tese torna-se assim a maneira pelas quais os sistemas de verdade são estabelecidos e com que conceitos, regras, autoridades, procedimentos, métodos e técnicas tais verdades são efetivadas no campo educacional.

As ciências “psi”, desenvolvidas no século XX e intimamente envolvidas com programas, cálculos e técnicas para o governo da alma, encarregaram-se de tornar possível o governo da subjetividade. Um governo que opera infiltrando,

sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos.

Larrosa (1994), considerando que a experiência de si é histórica e culturalmente contingente - ou seja, que além de construir e transmitir uma experiência objetiva do mundo há a construção e a transmissão da experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros - fornece exemplos que ocorrem em situação escolar como o autoconhecimento e a auto avaliação em educação moral e a auto-reflexão dos educadores.

Com as atividades de autoconhecimento e auto avaliação em educação moral, as crianças aprendem “uma gramática para a auto-interpretação e para a interrogação pessoal do outro. (...) A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança.” (LARROSA, Tecnologias do Eu e Educação 1994, 46) Já as atividades de auto-reflexão direcionadas aos educadores pretendem formar um professor reflexivo, capaz de examinar e modificar sua própria atividade prática quanto a si mesmo. Algumas palavras-chave presentes nestas atividades são reflexão, auto-regulação, autoanálise, autocrítica, tomada de consciência, auto formação e autonomia. Contudo, os motivos da auto-reflexão não incluem apenas aspectos tais como as decisões práticas, os comportamentos na sala de aula ou os conhecimentos pedagógicos, mas, sobretudo, aspectos como atitudes, valores, disposições e componentes afetivos e emotivos. “O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho.” (LARROSA, Tecnologias do Eu e Educação 1994, 50)

Em ambos os casos, trata-se de estratégias para produzir formas de subjetivação e que modificam a experiência que a pessoa tem de si mesma e de

seu trabalho, fazendo com que a produção pedagógica do professor não seja analisada apenas do ponto de vista objetivo, mas também e fundamentalmente do ponto de vista subjetivo.

Popkewitz (2001), quando nos chama a atenção para a captura do “discurso redentor no ensino”, nos adverte para as transformações que esse discurso sofreu no final do século XIX quando a “administração social da individualidade” investiu na promoção de ensino que fosse capaz não só de ‘resgatar’ a criança dos males morais e econômicos da industrialização, mas também de produzir um cidadão que participasse de uma sociedade democrática liberal. O discurso redentor passa a ser codificado através de um processo que relaciona os sucessos e fracassos das crianças a atributo de personalidade, motivação e autoestima transferindo assim a problemática pedagógica para a dimensão do íntimo, reificando a individualidade e suas características tomadas como naturais, pessoais e de resolução interna.

Com isso, os ‘problemas das crianças’ deixam de ser vistos como sociais ou epistemológicos e passam a agir como processos de normalização, resultante dos procedimentos disciplinadores e regulamentadores. Tais procedimentos passam a atuar na produção da relação da pessoa consigo mesma, com a experiência de si e fazem com que frases como essa sejam ditas naturalmente: “Eu tenho problema por que sou carente de motivação, autoestima, autodisciplina, ...” E categorias como normalidade e anormalidade são tidas como naturais e determinantes como é o caso, por exemplo, dos “hormônios” em um adolescente que passa a determinar a anormalidade no espaço em que ele habita combinando assim o discurso biológico com o psicológico.

Ter o “domínio de turma”³⁵, um manejo de classe passa a se constituir como um objetivo do “bom” professor e para isso constituem-se dois sentidos de manejo, de domínio que se atualizam, segundo Popkewitz (2001, 75), em práticas discursivas concretas:

a) o ensino que se concentra na organização das salas de aulas e no comportamento em classe;

b) o ensino como manejo da personalidade, das atitudes, das crenças dos indivíduos, que faz parte do ‘referencial’ do professor.

O ensino como manejo psicológico foi sancionado de várias maneiras uma vez que, com o auxílio das teorias “psis” passou-se a acreditar que dificuldades enfrentadas por alunos em sala de aula eram provenientes de uma ausência de desenvolvimento de características internas. Referindo-se a uma palestra que tinha como intenção abordar a temática do combate ao racismo, proferida por um psiquiatra aos membros do programa Teach For America (TFA)³⁶, Popkewitz (2001) chama atenção para o fato de que o palestrante utiliza como estratégia recorrer à introspecção, situando a questão política do ensino em termos da reconstrução do indivíduo. “As questões de racismo, sexismo e multiculturalismo pareciam transformar-se em questões de autoconsciência e atitudes. Não eram problemas sociais, políticos e históricos; eram psicológicos”. (POPKEWITZ 2001, 76)

Naturalizam-se como essenciais para o bom andamento da sociedade experiências que convocam “a descoberta de si mesmo, a liberação das

³⁵ Essa é uma expressão recorrente entre os professores assim como a expressão “domínio de conteúdo” e nos faz pensar em uma certa concepção hegemônica de ensino e de aprendizagem.

³⁶ O Teach For America (TFA) é um programa voltado para formação de professores que atuam em escolas de periferia nos Estados Unidos

expressões, a busca da autenticidade e de calor humano” pontua Coimbra (1995, 36) ao discorrer sobre o discurso psicologizante nos anos 1970.

Historicamente, a psicologia tem produzido normas que podemos classificar como normas de redenção com, por exemplo, o “conhece-te a si mesmo”, os atos de “autoconhecimento”, a “maximização do potencial humano”.

Neste sentido, podemos pensar tais tecnologias de governo tanto discente quanto docente estariam a serviço do exercício de um certo olhar inserido em um regime de visibilidade, composto por um conjunto específico de máquinas de ver/subjetivar os sujeitos e objetos da escola contemporânea.

Popkewitz (2001) ao afirmar que a “luta pela alma está inscrita nos programas escolares que cuidam das subjetividades internas das crianças” quer nos chamar a atenção para um processo de psicologização dos problemas sociais. Este ocorre quando as escolas passam a utilizar tecnologias de atenção pastoral de gerenciamento que as transformam em caminhos da salvação para superar o atraso, desenvolver o potencial e construir a autoestima. Para o autor, a atenção pastoral torna o pensamento pessoal disponível à supervisão, a observação e a administração, fazendo com que os discursos sobre competência e realização sejam reificados como instrumentos de salvação pessoal, sucesso interior e recompensa pessoal.

Interrogamos aqui o processo de produção do olhar docente e a produção das lentes que atravessam a formação do professor suspeitando da existência de um conjunto de práticas que, engendradas entre si, fazem dominar jogos de verdade e as respectivas formações de enunciados aceitos como cientificamente verdadeiros. Para isso, seguiremos alguns rastros como a

construção da escola contemporânea a partir das reformas neoliberais³⁷ da educação e da elaboração do currículo da educação básica. Interessa-nos também pensar os discursos instituídos sobre o sistema de avaliação, o currículo, o processo de ensino e de aprendizagem como discursos que organizam, diferenciam e normalizam as ações do ensino e dos alunos.

No curso do movimento do pensar-pesquisar, para cada dimensão – saber, poder e subjetivação – podemos fazer corresponder as seguintes questões: “qual é a nossa luz e qual é a nossa linguagem, quer dizer, a nossa ‘verdade’ hoje?” (DELEUZE, Foucault 1987, 155) Tomaremos a produção de subjetividade não como ponto de partida, mas sim como processos de vida social, em sua riqueza e diferenciação, ou seja, como aquilo que produzirá toda a diferença entre a constituição das individualidades serializadas e os processos de singularização da vida escolar.

³⁷ No próximo capítulo abordaremos a questão das reformas neoliberais que estabelecem uma determinada lógica de formação, na qual a política de mercado, revestida de um discurso científico, passa a atuar como regulador de concepções de ensino e de aprendizagem.

CAPÍTULO IV – Lentes, teorias e discursos na formação de professores: tecnologias de dominação e aparatos de subjetivação.



Figura 4 - Charge do cartunista Latuff (2013)

1 – As políticas neoliberais e o desenvolvimento das almas capacitadas

*Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: "Muito obrigado"
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado
Deve, pois, só fazer pelo bem da Nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um Fuscão no júízo final
E diploma de bem comportado
(Gonzaguinha)*

O Brasil dos anos 1990 foi marcado por grandes transformações que incluem, entre tantos, acontecimentos como o *impeachment* do presidente recém-eleito, a instauração do plano Real, a popularização do *Microsoft Windows*, o desenvolvimento dos alimentos geneticamente modificados, a guerra do Golfo, a criação do MERCOSUL e a eleição do novo presidente do Brasil.

Às portas do século XXI, com a globalização e a financeirização da economia operando em todos os cantos do mundo, emerge um novo ideal de liberdade econômica das grandes organizações e dos grandes conglomerados e corporações internacionais. Nesse novo cenário, vemos acontecer, junto com a liberação do comércio, o desenvolvimento vertiginoso das tecnologias informacionais e a onda de privatizações.

Deleuze (1992), em um pequeno texto escrito neste período, faz algumas breves, mas importantes indicações acerca da imbricação da emergente sociedade de controle, com a sociedade disciplinar para que se dê a realização contemporânea do capitalismo. No regime das escolas, por exemplo, vê-se

proliferar “as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade.” (225)

No novo capitalismo há um deslocamento do que é demandado para a escola. Até então a escola ocupava lugar central na produção de uma mão de obra capacitada para o trabalho urbano-industrial. Em tempos neoliberais³⁸ a empresa substitui a fábrica e para ele a “empresa é uma alma, um gás” (DELEUZE 1992, 221). E se a empresa é uma alma, acrescenta Pelbart (2003), “é também a alma do trabalhador que é posta para trabalhar, não mais o corpo, que apenas lhe serve de suporte” (24). A ênfase não está mais na fábrica, na produção e no trabalho braçal: o principal valor torna-se a força-invenção dos cérebros, “como se as máquinas, os meios de produção tivessem migrado para dentro da cabeça dos trabalhadores e virtualmente passassem a pertencer-lhes. Agora sua inteligência, sua ciência, sua imaginação, isto é, sua própria vida passou a ser fonte de valor” (24).

Com a substituição da fábrica pela empresa, a tendência é que os corpos adestrados cedam espaço para o desenvolvimento das “subjetividades equipadas com as qualidades voláteis mais cotadas no mercado de trabalho

³⁸ A implementação do neoliberalismo em curso desde o fim da II Guerra Mundial e simbolizado pelas eleições de Reagan (1980) e Thatcher (1979) foi definida por Perry Anderson (1995) como uma política que surge logo após a guerra “na região da Europa e América do Norte onde imperava o capitalismo. Trata-se de uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar.” (9) O referido autor enfatiza, então, o ano de 1980 como um marco decisivo na implantação do programa neoliberal com vistas à afirmação prática da desigualdade como valor positivo na implementação do capitalismo avançado mundial. A base de argumentação tem como foco central o combate ao “igualitarismo” promovido pelo Estado de bem-estar social, que estaria impedindo a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, valores considerados fundamentais para a prosperidade de todos e, em especial, do capital.

contemporâneo, tais como a criatividade, a inteligência e as habilidades comunicativas” (SIBILIA 2003, 169). Se antes, na era industrial, exigia-se a produção de “corpos úteis e dóceis”, hoje interessa ao capitalismo de mercado a produção de “almas capacitadas” e uma produção de subjetividades com apetite voraz, consumidoras de novidades sempre expostas nas prateleiras. Estado mínimo, nova ordem mundial, leis do mercado, competitividade, flexibilização, livre comércio, privatizações, eficiência e eficácia tornam-se as novas palavras de ordem que prometem nos assegurar um lugar nas órbitas que circulam em volta do “mercado”, expressão mítica de nosso tempo.

Deleuze (1992) nos chama a atenção para o fato de que é com a difusão do imperativo das reformas que as atuais políticas públicas têm sido formuladas: os gestores das instituições públicas, investindo na gestão da agonia, não param de anunciar a reforma da escola, da indústria, do hospital, do exército, da prisão;

Em publicação intitulada “Instantâneos da escola contemporânea”, Aquino (2007), interessando-se pelas relações que têm se estabelecido no chão da escola, constrói uma mirada caleidoscópica na qual ele lança a suspeita de que a falência do sistema escolar atual materializa-se nas entrelinhas do fazer docente. Muitas vezes operando em uma lógica que vai do tudo ao nada, da onipotência a impotência, vê-se, por um lado, um “inflacionamento das demandas pedagógicas ocasionado por um superávit de expectativas atribuídas aos profissionais – ‘aqui se ensina tudo’: valores, atitudes, habilidades formais e informais e enfim, destrezas intelectuais. Grande escola!”, ironiza. Por outro lado, há uma produção de ressentimento e impossibilidades que parecem dizer “aqui ‘já não se consegue ensinar quase nada’, dada a desfiguração radical dos papéis de professor e aluno e, por extensão, a esgarçada dos vínculos entre eles. Pobre escola!” (AQUINO 2007, 24).

No espectro que vai da “Grande escola” a “Pobre escola”, vemos que há um jogo oportunista e ávido por criar sentidos e engendrar soluções para a crise da educação moderna. A lógica à qual interessa o imperativo da reforma reivindica que a reforma do sistema educacional deve abranger todo o sistema, a partir de mudanças legislativas. Entretanto, sabemos que o discurso da crise não representa uma novidade das últimas décadas, pois desde o final do século XIX já se falava em crise na educação, ainda que a educação nem ao menos tivesse se universalizado (CESAR, 2004). A novidade é o modo como certos grupos se apropriam do discurso da crise e o uso que fazem deste.

A retórica neoliberal tem se apropriado do discurso da crise com interesses bem definidos. Ao propagandear a ideia de que a solução para os impasses da vida escolar está em âmbito gerencial, ou seja, ao se veicular a ideia de que a escola contemporânea vive uma crise de eficácia, o discurso tecnocrata quer nos fazer acreditar que:

- 1- não faltam escolas, faltam escolas melhores;
- 2- não faltam professores, faltam professores mais qualificados;
- 3- não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes.

Gestores, em diversos níveis de atuação, querem nos fazer acreditar que, para construirmos uma escola que atenda as necessidades do nosso tempo, devemos direcionar nossos esforços e investimentos para o gerenciamento. Engendra-se, assim, um novo regime de verdades no campo da educação.

Segundo a mesma lógica, pretende-se promover certas mudanças nas práticas pedagógicas para torná-las mais eficientes. E, para isso, afirma-se que é necessário reestruturar e flexibilizar o sistema, como também investir em capacitações de professores de modo que se transforme o seu perfil. A educação

como um todo tende a se inserir em uma lógica de mercado. Em conversa com Danilo, ele nos chamou atenção para esse processo afirmando que:

A gente precisa desatrelar a educação regular um pouco do mercado de trabalho. O objetivo principal da educação está sendo o mercado de trabalho. E com isso o mercado de trabalho está conseguindo sugar o sentido da escola, enquanto espaço da diversidade, enquanto espaço da cidadania, enquanto espaço de proteção do meio ambiente, enquanto espaço do conteúdo. Você precisa fazer isso dessa forma repetitiva, porque quando você for pro mercado de trabalho, você vai repetir várias vezes. A escola não é o lugar do modelo. A escola deveria ser o lugar de desconstruir o modelo.

Gentili (2004) esclarece o funcionamento desta pedagogia de Qualidade Total que está sendo desenvolvida no sistema escolar comparando-a com o funcionamento de empresas de alimentação *fast-food*.

Os sistemas de controle e promoção de pessoal no McDonald's são conhecidos (e em muitas ocasiões tomados como modelos) pelo uso eficaz de um sistema de incentivos que promove uma dura e implacável competição interna entre os trabalhadores bem como a difusão de um sistema de prêmios e castigos dirigidos a motivar o "pertencimento" e a adesão incondicional à empresa. Esses mecanismos estão sendo cada vez mais difundidos nos âmbitos escolares (até mesmo quando as normas jurídicas vigentes não o permitem). Quem mais produz mais ganha. E só é possível saber quem mais produz quando se avaliam rigorosamente os atores envolvidos no processo pedagógico (sejam professores, alunos, funcionários etc.). Os prêmios à produtividade são, tal como no McDonald's, tanto meramente simbólicos (quadro de honra, empregado do mês), quanto materiais (aumento salarial, prêmios em espécie, promoção de categoria). A educação deve ser pensada como um grande campeonato. (GENTILI 1996, 12)

As políticas de formação de professores desenvolvem-se como pacotes de treinamento, confundindo-se com as técnicas de treinamento de um

“preparador de hambúrguer”. Semeiam-se também novas concepções a cerca das finalidades do projeto educativo, fomenta-se a ideia de que todos os cidadãos devem se ocupar das tarefas educacionais. Para Cervi & Augsburguer (2013) na atual “gestão democrática escolar” vemos emergir um discurso em que escolas e escolares são impelidas à democracia. A combinação entre democracia e capitalismo, aprimorando a produção de corpos dóceis e uteis, passa a fabricar corpos uteis e participativos. “É recorrente a fala de que a Escola, atualmente, faz mais que a sua função, tendo que se ocupar com coisas que não lhe competiam até pouco tempo atrás, de modo que a equipe gestora tenha de ser ‘psicóloga’, ‘economista’, ‘legisladora’...”. Participação e inclusão tornam-se palavras de ordem a serem seguidas por TODOS, “despolitizando e despotencializando as práticas de resistência à governamentalidade.” (2013, 83) Agora temos que nos transformar em “amigos da escola”.

Podemos citar o novo slogan, veiculado pela grande mídia, que em uma inversão dos termos transforma o conhecido slogan desenvolvimentista dos anos 1920, o “Educação para Todos”³⁹ em “Todos pela Educação”. Com o novo *slogan*, nos deparamos com uma nova convocação do - agora globalizado e neoliberal - Estado brasileiro. O que esta inversão de termos no slogan oficial

³⁹ Foi a partir da década de 20, com a atualização do capitalismo e a efetivação do processo de industrialização no Brasil que se criou uma atmosfera de “otimismo e entusiasmo” no campo educacional. Naquele período emergiu o movimento “Escola para todos”, que visava a conquista da chamada “democratização do ensino”. Tal movimento referia-se tanto a uma proliferação de estabelecimentos escolares quanto a uma discussão em termos de projeto pedagógico para a nação. Segundo Nagle (1974) “de um lado existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)” (134).

produz? Que sentido possui a expressão “educação de qualidade” para os envolvidos neste projeto⁴⁰?

O Brasil só será verdadeiramente independente quando todos seus cidadãos tiverem uma Educação de qualidade. Partindo dessa ideia, representantes da sociedade civil, educadores, organizações sociais, iniciativa privada e gestores públicos de Educação se uniram no Todos Pela Educação: um movimento que tem como objetivo contribuir para que o País consiga garantir Educação de qualidade para todos os brasileiros⁴¹

Observa-se uma passagem em modulações orbitais (Coimbra e Monteiro de Abreu, 2006). Por um lado, os iluminados controladores do processo de trabalho; próximo a eles, mas gravitando em outra órbita, os emergentes sociais, “um ajuntamento de homens nada livres, que exercem funções de capatazes” (p.9) no mundo da crescente precarização dos vínculos contratuais. Do outro lado, o terceiro grupo “constituído pelas grandes massas populacionais, que embora já tenham espirrado das bordas, permanecem vinculados à mesma lógica de mercado, buscando a todo o custo usufruir dos prazeres consumistas”. (Idem, p.9) São para este último grupo que se formulam as políticas públicas estatais de educação pública. São gestores da máquina pública estatal despejando - através de programas, portarias e resoluções - medidas sempre ilusórias para aqueles “excluídos no interior” (BOURDIEU 1997). Aqueles que, segundo Machado (2011), “frequentam as escolas, saem com uma formação ruim, trabalham durante o dia, cursam faculdade particular, um curso fraco à noite, e depois se verão impossibilitados para exercer o que pretendiam fazer” (2).

⁴⁰ Banco Real, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Dpaschoal, Odebrecht, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Grupo Suzano e Sistema Globo de Informação são os patrocinadores e divulgadores deste movimento.

⁴¹ No site <http://www.todospelaeducacao.org.br> encontramos a referida convocação:

As reformas parecem significar um processo de privatização e de aumento de controle da iniciativa privada, como evidencia o relatório⁴² publicado pela organização não governamental que controla o projeto “Todos Pela Educação”:

Com o objetivo de ampliar e qualificar o investimento social privado em Educação, o "Todos Pela Educação" realizou, em parceria com o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE, o workshop “Agenda Alinhada do Investimento Social Privado em Educação”, visando discutir a criação de agendas comuns dos investimentos público e privado para a Educação, tendo como eixo central as 5 Metas do Todos Pela Educação. O evento contou com a presença de representantes das principais empresas que investem na área e do Ministério da Educação, entre eles o ministro Fernando Haddad, e resultou em um documento preliminar para a criação de um **Guia do Investimento Privado em Educação**. (os grifos são nossos)

Outra dimensão deste processo recente de reconfiguração da produção de subjetividade⁴³ envolve estratégias modelizantes que têm agido como tecnologias capitalísticas de individualização e culpabilização (GUATTARI e ROLNIK 1996). Somos obrigados a assumir a singularidade de nossa própria posição com o máximo de consistência, respondendo a inúmeras perguntas e questionários como: “Quem é você? Você que ousa ter uma opinião, você fala em nome de quê? O que você vale na escala de valores reconhecidos enquanto tais na sociedade? A que corresponderia sua fala? Que etiqueta poderia classificar você?” (41)

⁴² Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/QuemSomos.aspx> acessado em 18 de maio de 2010.

⁴³ Recentemente, a TV Globo lançou um slogan veiculando a mensagem “Eu, você, todos pela educação” seguida por depoimento de artistas, construídos pela propaganda como pessoas exemplares porque assumem intensa participação nas tarefas escolares de seus filhos.

As tentativas individuais de nos localizarmos e de nos referenciarmos nos levam a questionamentos culpabilizados do tipo “quem sou eu?” e, desta maneira, não percebemos que isso é frequentemente impossível de fazermos sozinhos, pois uma posição implica sempre um agenciamento coletivo. E assim, em um processo de conformação, vamos interiorizando certos sentimentos e fortalecendo valores capitalísticos.

Entendendo a culpabilização como uma função da subjetividade capitalística (40) vemos que o processo contemporâneo de controle a céu aberto tem investido como um mecanismo em que, segundo Machado (2011):

Tudo parece depender apenas de um EU. A TV pode oferecer programas ruins, mas EU tenho que fazer a escolha. Os supermercados e restaurantes podem oferecer comidas gordurosas, mas EU tenho que fazer a escolha... Cabe a cada um de nós escolher os alimentos sem gordura transgênica, cabe a nós escolher os brinquedos que não tenham sido produzidos pelo trabalho em condições humilhantes na China, cabe a nós... Individualização – neste processo, nossa grande aliada é a culpa. Pois, aqueles que fazem as “boas” escolhas e “progridem”, o fazem por méritos individuais. Aqueles que não fazem as “boas” escolhas sentem-se culpados.

Nesse processo, se produz uma reificação do indivíduo e de uma certa ordem do mundo, na qual cada um passa a ser medido de acordo com a sua suposta capacidade e eficiência. A urgência invadiu nossas vidas e nos são exigidas ações imediatas e instantâneas, fazendo com que práticas que não dizem respeito diretamente a uma determinada utilidade sejam desqualificadas, consideradas supérfluas.

Se até então tínhamos os confinamentos da disciplina como moldes produtores de subjetividades, com o imperativo do controle há uma continua

“modulação”, produzindo uma situação flexível da subjetividade. Transforma-se toda uma gramática que havia sido produzida pela sintaxe disciplinar, agora obsoleta na sociedade de controle. Com as transformações das subjetividades e das relações de produção, instaura-se um novo vocabulário e uma nova gramática, na qual o operário é substituído pelo operador de televendas.

A “ordem capitalística” contemporânea passa a investir intensamente no modo como nos relacionamos, trabalhamos, falamos, amamos, ensinamos, aprendemos, etc. Projetada na realidade do mundo e na realidade psíquica, tal sistema de ordenação passa a fabricar a relação com a produção, com a natureza, como os fatos, com o presente, com o passado, com o futuro. A ordem capitalística passa a fabricar, em síntese, a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (GUATTARI e ROLNIK 1996, 42)

A competência e a eficiência, qualidades exigidas para o homem neoliberal, inserem-se em uma política de meritocracia, aliada e justificada na maioria das vezes pelo movimento de psicologização da vida social. A partir daí, advertem Coimbra & Leitão (2003), “o cotidiano é esvaziado politicamente; as relações de opressão, as explorações, as diversas formas de dominação são invisibilizadas e atribuídas ao território do psicológico, fazendo parte do psiquismo e da vida interior do sujeito” (12) As políticas neoliberais apresentam-se como verdade inquestionável. Baseando-se na crença de que tudo depende apenas da vontade do indivíduo e que as desigualdades entre indivíduos são naturais, o êxito e o sucesso passam a ser vistos como resultados de um esforço individual, valorizando assim “o cada um por si” em relação à luta por um “lugar ao sol”.

Os corpos, outrora adestrados pela sociedade disciplinar e suas instituições de confinamento, cederam espaço para o desenvolvimento das

almas capacitadas, com subjetividades equipadas com as qualidades mais cotadas no mercado de trabalho contemporâneo. Produz-se “um novo tipo de sujeito, flexível, apressado, colado às exigências do instante, onde o culto à velocidade liga-se à performance, à rentabilidade, à competência.” (COIMBRA e NASCIMENTO 2004, 5)

Ocorre uma mudança significativa nas relações de trabalho, que alteram a lógica taylorista-fordista de produção, então baseadas na produção-mercado-cliente. Uma das características da nova organização é uma maior intervenção do consumidor na constituição do produto, ou seja, a criação de uma produção flexível, invertendo a lógica para o sentido cliente-mercado-produção. No lugar de uma organização pautada pela divisão do trabalho, tarefas repetitivas, centralização do poder e por uma pirâmide hierárquica bem desenvolvida, surgem as chamadas ‘estratégias organizacionais’ que investem na fabricação de pessoas participantes e responsáveis pela criação, inovação e vitalidade das ações. As políticas de gestão de pessoas, investindo na criação de um ambiente atraente e sedutor para as empresas, visam garantir a adesão da alma do operário e de sua subjetividade. O novo trabalhador deverá ser aquele que, diante dos novos padrões de produtividade, responde prontamente “eu faço” a toda e qualquer demanda que se apresente, instaurando assim a era do trabalhador flexível sob a primazia do êxito, a adaptabilidade a desafios permanentes e a valorização da performance com o atingimento das metas. Instaure-se uma política calcada na meritocracia, com novos tipos de contrato de trabalho,⁴⁴ no qual se recrutam professores treinados e competentes sob a lógica da qualidade empresarial.

⁴⁴ Esses novos contratos de trabalho proliferam nas organizações governamentais. Professores, psicólogos, médicos, assistentes sociais atualmente, estão sendo contratados sem as instituídas “garantias trabalhistas” e, portanto, de forma precarizada. Os professores tutores do LIPEAD,

2– Programas, estratégias, leis, currículos, discursos: a fabricação do aluno-consumidor pelo professor-competente

*Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Onde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo
Parafuso e fluído em lugar de articulação.
Até achava que aqui batia um coração.
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado
Mas lá vêm eles novamente
E eu sei o que vão fazer:
Reinstalar o sistema.
Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste e viva.
Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga...
(Pitty)*

Os estabelecimentos de ensino, voltados para a produção de almas capacitadas em função do novo modelo econômico, político e social, desenvolvem uma política de “qualidade”. O conceito neoliberal de qualidade, recorrente nas práticas empresariais, é transferido para o campo educacional. Segundo Gentili (1996), as instituições escolares passarão a ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas a serviço da produtividade:

por exemplo, são contratados como bolsistas e recebem a remuneração pelo seu trabalho através de um cartão benefício fornecido pelo Governo Federal (Universidade Aberta do Brasil em conjunto com a CAPES). Maiores informações disponíveis em http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50:tutor&catid=11:conteudo&Itemid=29

Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de *Total Quality Control* (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional. (16)

O sistema de ensino, quando mantido sob o imperativo econômico, deixa em segundo plano outras dimensões, dentre elas dimensões como a desigualdade social e a criminalização da pobreza. A terminologia que passa a circular com o objetivo de sustentar essa visão é a que enfatiza e prioriza aspectos como ‘excelência’, ‘inovação’, ‘melhoria’, ‘modernização’, ‘obter mais com menos’, ‘alfabetização tecnológica’, ‘revolução na informação e nas telecomunicações’, ‘marketing e gerencia internacionais’, ‘treinamento de habilidades, e ‘desemprenho’.

A política educacional que passou a dominar pretendeu voltar-se para a preparação de mão-de-obra de acordo com as novas exigências do mercado de trabalho, vinculando assim ensino público e mercadoria. Trata-se de rimar a escola com negócio. A consolidação dessa engrenagem é, portanto, efeito de uma política neoliberal, visando à retração da ação do Estado em favor das corporações e do livre fluxo de capitais.

Quando escreve o artigo⁴⁵ “O professor como corretor”, o jornalista Nicolau Sevcenko afirma que o professor ideal se tornaria um “híbrido de cientista e corretor de valores” e que grande parte do seu tempo seria dedicado a “preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento.” Com isso, a universidade configura-se

⁴⁵ Este artigo foi publicado em um jornal de grande circulação, a Folha de São Paulo em 2000.

em um “gigantesco pregão”, no qual o gerenciamento deixa de ser a atividade “meio” e torna-se “fim” dentro do sistema universitário. O modelo que passa a prevalecer é o da administração eficiente, capaz de gerar seus próprios recursos. A eficácia de desempenho passa a ser medida em termos de sucessos estatísticos valorizando a produtividade e a visibilidade. O resultado desta equação torna-se um valor precioso para o marketing de forma que se possam atrair novas parcerias e dotações e investimentos.

Agindo como uma empresa, a universidade aumenta abusivamente as obrigações burocráticas dos professores e se rege pela lógica do mercado, na qual a flexibilização se impõe, a produtividade é tudo e o tempo é dinheiro. Passou-se a valorizar as técnicas de gerenciamento, transformando o aluno em consumidor e o professor em “funcionário competente”.

Os problemas da educação, incluindo as estratégias pedagógicas, são transformados em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento, fazendo emergir um novo tecnicismo que preza qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação das técnicas da informática e da comunicação e o desenvolvimento de pesquisas práticas e utilitaristas.

Junto com a ascensão do neoliberalismo, vemos surgir o pensamento de que o sistema educacional, definido até então pela ordem disciplinar, teria que ser reformado. Se considerarmos que as reformas são tecnologias de governo e que estas tecnologias ordenam as possibilidades de ação, veremos que as reformas educacionais – assim como as reformas de política econômica e social - têm estado permanentemente na ordem do dia. Diversos países envolveram-se nessa tarefa, impulsionados pelas instituições financeiras transnacionais, responsáveis pelo financiamento do chamado “desenvolvimento econômico

mundial”. São estas instituições que passam a determinar os parâmetros das reformas.⁴⁶

Entretanto no Brasil, observamos algumas peculiaridades no processo de aclamação às reformas no que tange a educação. Uma delas é a produção de um “discurso totêmico” (Cesar, 2004) que evocava os ideais desenvolvimentistas e civilizatórios dos anos 1920 e 30. Coincidindo com o período histórico de redemocratização do país que, com a Constituição de 1988, estabelecia o papel do Estado em relação à Educação, a reforma dos anos 1990 evoca “imagens, sentidos e valores relativos à consolidação e aperfeiçoamento da democracia, do progresso e do desenvolvimento brasileiros”. (CESAR 2004, 120)

Diversos projetos para a educação brasileira emergiram no contexto da redemocratização. Em diferentes regiões do país, buscava-se discutir questões como, por exemplo, uma forma de romper com a disciplinarização dos conteúdos e a instituição dos ciclos de aprendizagem em oposição à seriação escolar. O que se desejava com as discussões aquecidas pelo momento histórico de redemocratização e sob a ótica dos postulados freirianos era o de formar, através dos projetos educativos, um cidadão crítico, consciente e reflexivo.

Entretanto, a euforia daqueles que sonharam com políticas educacionais democráticas durou pouco, uma vez que o mundo já há muito tempo navegava em águas neoliberais e no Brasil a implantação da economia de mercado se sobrepunha ao período de luta pela redemocratização do país.

⁴⁶ É importante ressaltar que os índices educacionais dos países em desenvolvimento passaram a ser um indicativo da saúde econômica dos países devedores.

O movimento de redemocratização anseia concretizar-se com a Constituição de 1988⁴⁷ e a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases⁴⁸, que teve o seu Projeto de Lei proposto à Câmara Federal pelo em 1988. Entretanto, foi somente após oito anos, precisamente no ano de 1996 que, em meio às tensões de interesses, acordos e alianças envolvidas no seu processo de elaboração, emergiu a Lei n.9394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada pelo então Presidente do Brasil.

Não houve o que comemorar com a promulgação da LDB nos anos de governo FHC visto que o Estado neoliberal foi mínimo quando a questão era o financiamento da escola pública e máximo quando o assunto é a definição do conhecimento oficial que circulará pelos estabelecimentos educacionais. Estava em curso a transformação do sonho de um Estado educador para a concretização de um Estado regulador das políticas educacionais, com mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema. Segundo Cesar (2004), enquanto nos anos 1930 o que se observava era “a tentativa de instauração da modernidade”, a partir dos anos 1990 o que se percebe é “uma tentativa de superação dessa modernidade, a tentativa nacional de se instalar uma ‘ultramodernidade’, representada pela rápida circulação de bens, mercadorias, informações e sujeitos, por meio da tecnologia.” (CESAR 2004, 120)

Impulsionado pelo Artigo 210 da Constituição, que diz “Serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL 1996), iniciou-se, em 1995, o processo de construção dos

⁴⁷ O artigo 210 da referida Constituição determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental.

⁴⁸ O Projeto de Lei que resultou na LDB foi proposto à Câmara Federal pelo Deputado Octávio Elísio em 1988.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs, da maneira como foram estruturados, podem ser vistos como uma interferência direta na atividade do professor, na medida em que ele não só estabelece os conteúdos curriculares como também procura determinar todas as etapas do planejamento das atividades pedagógicas. “Os PCN, na verdade, especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo metodologias (ou “orientações didáticas”, como quer o documento ministerial)”, sinaliza um documento produzido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁴⁹, enfatizando que “na verdade, seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo (Nacional), mas até mesmo como um grande Plano de Ensino”.

Embora o documento oficial afirme que não se trata do estabelecimento de um Currículo Nacional, mas de parâmetros curriculares supostamente flexíveis e não obrigatórios, parece ficar evidente que as condições sob as quais está sendo feita a sua implantação apontam para o contrário disso.

Segundo o texto oficial:

A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. (S. BRASIL 1998, 49-50)

⁴⁹ FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL “Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais” in SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais, Porto Alegre: Sulina, 1996. Apud (CESAR 2004, 131)

Diante da afirmação veiculada pelo discurso oficial naturalizando a necessidade de um conjunto de conhecimentos **necessários** para o exercício da cidadania, Moreira (2000), importante pensador na área de estudos do currículo, propõe pensarmos sobre o tipo de indivíduo que tais conhecimentos e suas respectivas ênfases desejam formar. Salientamos que as relações de saber/poder existentes na formulação de um currículo valorizam certos discursos construídos historicamente na sociedade, discursos tomados como verdadeiros e naturalizadamente disseminados na formação do professor.

Para ele, tais ênfases caminham prioritariamente na direção da valorização do indivíduo, no desenvolvimento de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. O conhecimento proposto pelo Currículo Nacional “deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo”. (A. MOREIRA 2000, 20)

Dito de outra maneira, os PCNs constituem em um plano de ensino ancorado em determinada racionalidade - a de um capitalismo neoliberal e seu esquema individualista e produtivista que não se contenta mais em capacitar os estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. O objetivo da nova proposta curricular é “a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional.” (S. BRASIL 1998, 49)

Cesar (2004) nos apresenta com o sugestivo título de “teatro das reformas” o contexto em que tais Parâmetros foram traçados. Na cena

principal⁵⁰ do teatro comparece o psicólogo Cesar Coll, idealizador da reforma espanhola e principal formulador dos PCNs, em uma das maiores empreitadas da reforma educacional brasileira. Segundo Cesar, o jogo de cena deste teatro envolveu a filha do então Presidente da República, responsável pelos primeiros contatos entre os educadores brasileiros e o reformador espanhol.

Referindo-se a pluralidade de significados em relação ao termo “currículo”, o texto oficial sobre os PCNs afirma que entenderá currículo como a expressão de “princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis” (49) Tal definição evidencia que a retórica reformista contemporânea se orientou pela premissa de que é preciso mudar a educação para que esta possa se adequar a globalização da economia, a flexibilização do trabalho e a informatização do processo produtivo. O plano de ensino investiu na capacitação de professores e alunos em indivíduos autônomos e flexíveis, ou seja, passou a cumprir as exigências do mundo globalizado e neoliberal. Criou-se um novo projeto para a educação que envolvia a produção de “almas capacitadas” e de subjetividades competentes e consumidoras.

O emaranhado de subjetividades capitalísticas - que envolve atualmente a escola, os professores e os alunos - é produto e, ao mesmo tempo, produtor de um “jogo de verdade”, que se materializam nas instituições, programas,

⁵⁰ 1- São Paulo, 1995. O cenário é a Escola da Vila, uma escola privada paulistana que atende à elite da população. Ali se iniciam as primeiras conversas que darão origem à nova política educacional brasileira. A Escola da Vila, nesse período, torna-se uma referência importante para o debate sobre a construção de uma parte fundamental da nova política educacional brasileira, a reforma curricular. Lá mesmo foi realizado neste ano um seminário internacional que ficou conhecido como o marco inicial da reforma curricular brasileira. Esse seminário contou com a presença de professores de algumas escolas, na sua grande maioria escolas privadas, e alguns professores das universidades, em especial alguns professores da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (CESAR 2004)

2- A presença paradigmática do seminário foi César Coll, catedrático de Psicologia da Educação da Universidade de Barcelona e um dos principais personagens da reforma educacional espanhola, dos anos noventa. Coll, o idealizador da reforma espanhola, veio apresentar as suas teses sobre educação e psicopedagogia. (CESAR 2004)

estratégias, leis, currículos e discursos. A escola e seus componentes não existem por si, não são entidades isoladas, mas sim peças de uma engrenagem que tem se movimentado predominantemente para fabricar subjetividades que atendam determinados interesses políticos e econômicos.

Foucault (2010), em seus estudos sobre o processo de disciplinarização e docilização dos corpos, passou a se interessar pelo momento em que se dá o aparecimento “de um programa escolar que acompanharia a criança até o termo de sua educação e que implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente” (FOUCAULT 2010a, 155) O “programa escolar” consistiria em discursos na maioria das vezes hegemônicos que, uma vez agrupados, passam a contribuir para a construção de práticas discursivas no cotidiano da sala de aula. Discursos que vão determinando “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 2004, p. 133).

A constituição de um “programa escolar”, como se refere Foucault, ou o currículo, como tal programa é denominado no campo pedagógico, é efeito de certa lógica em que, com propósitos às vezes explícitos e às vezes nem tão explícitos, fabrica-se um modo de estar na escola, de estudar e de aprender. Visto assim, o currículo deixa de ser pensado como uma grade de disciplinas, ou mesmo como simples processador de conteúdos, para ser problematizado nos seus múltiplos interesses e teorias que pretendem explicá-lo. Entendemos o currículo como uma máquina de ver/subjetivar o aluno a imagem e a semelhança das novas políticas econômicas e sociais.

Ao invés de definir ou explicar o currículo e suas teorias, nos empenharemos em pensá-lo como algo produzido em um plano geométrico. Como nos explica Gauthier (2002) em artigo intitulado “Esquizoanálise do currículo”, o currículo, como plano geométrico, não tem natureza fixa, ele não é obrigado a ter objetivos, atividades de aprendizagem, etc. Para ele, o que importa são os agenciamentos que são produzidos por seus atributos e componentes. “O plano geométrico é como o zero, o caso vazio, ele é puro movimento de velocidade e de lentidão, ele é a própria desterritorialização. O plano teleológico, em troca, é a reterritorialização. Um é a fuga, o outro, a captura.” (GAUTHIER 2002, 2)

Não pretendemos realizar uma análise totalizante do currículo, mas sim aos agenciamentos curriculares que produzem um modo de ver/subjectivar. Ou seja, tomamos o currículo como máquina que não para de produzir e que é produzida na sua produção. Conceberemos o currículo não como um conjunto de teorias revestidas de cientificidade, e sim como um discurso, e como tal, nos interessa pensar na conjugação de seus jogos estratégicos (ações, respostas, dominações e lutas) e nas suas relações de saber-poder. Quando tomamos algo como discurso, não é o mesmo que concebê-lo como um conjunto de signos e seus respectivos significantes. Tomar algo como discurso é também encará-lo como práticas, sustentadas por um regime de verdades. É nesse sentido que, recusando-se a pensar o verdadeiro significado de currículo, Silva e Corazza (2003) nos convidam a “dar as costas às epistemologias da verdade e do verdadeiro” para pensá-lo como uma composição em uma epistemologia do verídico: “O que conta como verdade ou verdadeiro? Como se define o que é verdadeiro, quem o define e sob que condições?” (SILVA e CORAZZA 2003, 15)

A seleção de conteúdos priorizada por um certo desenho curricular não é neutra nem natural. Silva (2005), no intuito de nos fazer perceber a relação que a construção de um currículo tem a ver com concepções de subjetividade e subjetivação, sugere nos atermos a algumas perguntas: “Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (16)

Na composição de uma proposta curricular, a definição do tipo de subjetividade que se deseja produzir é primeira, e por isso devemos nos centrar nas relações de poder que possibilitaram a sua formulação, assim como nas condições históricas e políticas que a produziram.

A pergunta “O quê vai ser ensinado?” aponta para quais “as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão a esta questão.” explica Silva (2005, p. 15). Quando se escolhe o que vai ser ensinado, também se está decidindo o que se constitui como conhecimento válido, verdadeiro e necessário. Assim, não definiremos o currículo por sua substância ou por sua essência, mas por seu movimento e por sua produção de subjetividades.

Por que queremos transformar alguém em uma determinada coisa e não em outra? Silva & Corazza (2003) assinalam que, “ao se concentrar na questão do conhecimento ou da transmissão cognitiva, tende-se a esquecer de que todo currículo ‘quer’ modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse ‘alguém’ que deve ser modificado” (38). Os autores nos chamam a atenção para a existência de um empreendimento moral com o qual se selecionam valores úteis a determinados interesses, fazendo com que o currículo opere como uma imposição de sentidos e de subjetividades particulares. Para eles, tradicionalmente, “o currículo é isso: organizar a

experiência de forma a transmitir, além do conhecimento, um conjunto bem-definido de valores". (p. 53)

A demarcação de um campo de estudos que subsidiasse a criação de um sistema educativo para atender os interesses da sociedade moderna surge no nos Estados Unidos, no início do século XX. É explicitado nos quatro princípios fundamentais da administração científica formulados por Taylor⁵¹. São eles:

1. Princípio de planejamento (sai de cena o improvisado);
2. Princípio de preparo dos trabalhadores (selecionar de acordo com as suas aptidões e treiná-los para que atinjam a meta estabelecida.);
3. Princípio de controle (certificar-se de que o trabalho está sendo realizado de acordo com a metodologia);
4. Princípio da execução (garantir que o trabalho seja disciplinado).

Impulsionado pelas propostas de Taylor, John Franklin Bobbitt com seu livro "The Curriculum", publicado em 1918, propôs a criação de um modelo de currículo que aciona um processo de produção fabril na escola. Naquele momento, identifica-se com maior nitidez a utilização da escola como fábrica e dos estudantes como produtos. Na concepção de Bobbitt, a proposta curricular era um meio para fabricar alunos tal qual uma fábrica processa seus produtos. Desenvolver um currículo era uma tarefa mecânica, parecendo mais com uma construção de engenharia. Segundo Silva (2005), no discurso de Bobbit, o currículo consistia na especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente medidos.

⁵¹ "Principles of Scientific Management" (Princípios de Administração Científica), segundo livro publicado em 1911, disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo> acessado em 25 de novembro de 2013.

Mais tarde, o modelo proposto por Bobbitt⁵² coadunou-se com o paradigma de Ralph Tyler, que em 1949 publicou um livro definindo currículo em duas etapas: organização e desenvolvimento.

A lógica Tyleriana por muito tempo se constituiu como raiz de muitas teorias curriculares, com ênfase nos objetivos e no “como fazer”. Para Tyler, os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito. Ele propunha quatro questões que, se respondidas adequadamente, conduziriam a elaboração do currículo:

1. Que objetivos educacionais a escola quer atingir?
2. Que experiências de aprendizagem podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências de aprendizagem?
4. Como podemos avaliar e ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

A lógica Tyleriana, presente nos currículos e refletindo o pensamento dominante naquele período - que a tudo conferia o status de ciência - parece ter contribuído para a entrada da psicologia, com suas explicações para o processo de desenvolvimento do comportamento e da personalidade humana. A psicologia se constituiu como uma importante força na composição de um sistema repleto de naturalizações e universalizações em relação ao processo de aquisição do conhecimento. Ela passou a se constituir como um crivo, determinando o “como” se dava os processos de aprendizagem dos alunos.

⁵² Embora seja comum o registro da obra de Bobbitt como o marco que determina o nascimento do currículo como campo especializado, a constituição do currículo como campo de estudo deve-se a um conjunto de autores e suas respectivas obras, que dariam passos determinantes em relação àquilo que se viria constituir o campo curricular desenvolvido no século XX.

Bobbitt e Taylor são considerados pelos estudiosos da Teoria do Currículo como os porta-vozes das teorias tradicionais se distinguindo de dois outros grupos: os críticos e os pós-críticos.

TEORIAS TRADICIONAIS
ensino
aprendizagem
avaliação
metodologia
didática
organização
planejamento
eficiência
objetivos
TEORIAS CRÍTICAS
ideologia
reprodução cultural e social
poder
classe social
capitalismo
relações sociais de produção
conscientização
emancipação e libertação
currículo oculto
resistência
TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
identidade, alteridade, diferença
subjetividade
significação e discurso
saber-poder
representação
cultura
gênero, raça, etnia, sexualidade
multiculturalismo

Silva (2005), para ajudar no entendimento das diferenças entre as abordagens neste campo, organizou o quadro ao lado. Este nos auxilia no entendimento das três principais concepções: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. Na leitura do quadro, fica evidente que a abordagem tradicional constituiu-se a partir dos conhecimentos veiculados por uma concepção linear do desenvolvimento humano. A delimitação de etapas sucessivas de desenvolvimento e os correlatos conceitos de prontidão e maturidade são, ainda hoje, usados por muitos professores para aferir a prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo.

Nesse contexto, consideramos oportuno trazer a cena o conhecido Teste ABC, criado em 1928 pelo psicólogo que alcançou grande relevância na história do pensamento pedagógico

Lourenço Filho⁵³. O teste, que está atualmente na sua 13ª edição, relaciona três pontos de investigação: o diagnóstico das condições de maturidade para aprender; ao prognóstico do comportamento das crianças nas situações sucessivas do ensino; e a necessidade de maior estudo de certos alunos, geralmente tidos como de comportamento difícil ou ‘crianças problemas’. (LOURENÇO FILHO 2008) O teste foi formulado tendo como finalidade principal verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Propostas como o Teste ABC de Lourenço Filho ainda circulam em nossas escolas, classificando os alunos em três grupos:

- 1- os que, nas condições comuns do ensino, possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo;
- 2 - os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano letivo;
- 3 - as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita no prazo quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação, ou mesmo certo trabalho corretivo. (LOURENÇO FILHO 2008)

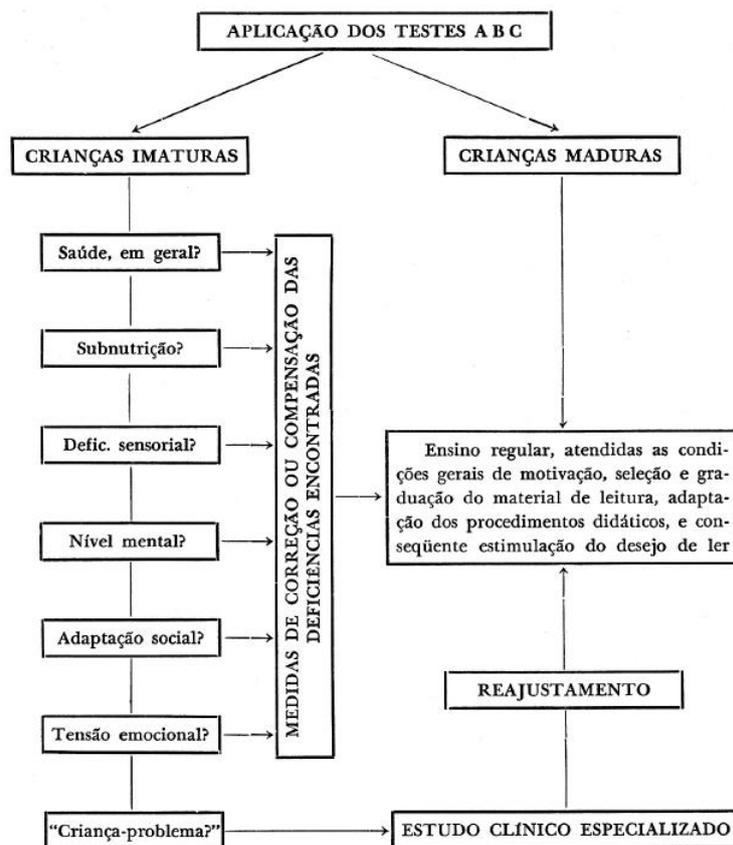
O Teste ABC propunha-se a produzir um prognóstico das crianças, indicando a probabilidade de as crianças aprenderem a ler mais ou menos rapidamente. Diante da classificação obtida com o teste, elas eram separadas em grupos ou classes de modo que se alcançasse a homogeneidade, condição considerada imprescindível para o bom trabalho dos professores. “Os mestres conhecedores de sua arte sabem das vantagens de tratar um grupo homogêneo,

⁵³ Dois anos depois do lançamento do Teste ABC, Lourenço Filho alcançou o posto de diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

ao invés de tratar com um grupo de crianças de diferentes aptidões para o trabalho escolar”. (LOURENÇO FILHO 2008, 83)

O teste era utilizado para classificar alunos em dois grupos: crianças maduras e crianças imaturas. As crianças, uma vez classificadas como imaturas, passariam por um processo de investigação a respeito das causas da imaturidade, como vemos no quadro abaixo (LOURENÇO FILHO 2008):

Quadro 4 – Esquema de aplicação dos Testes ABC



Ambos Lourenço Filho e Ralph Tyler apostavam na psicologia científica e sua capacidade de dar respostas para as causas dos supostos fracassos dos alunos. Estratégias como o Teste ABC eram usadas para classificar crianças e determinar objetivos e prognósticos. Tyler, em seu livro “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, propõe “o uso da psicologia da aprendizagem na seleção

de objetivos”, no qual caberia a psicologia da aprendizagem identificar as metas exequíveis e os objetivos atingíveis em cada etapa. Tinha o objetivo de determinar cientificamente as condições necessárias para que a aprendizagem ocorresse e o tempo de cada mudança de comportamento.

Moreira (1997) refere-se especificamente a psicologia, no momento em que esta passa a se constituir como subsídio para “a definição das intenções constantes do desenho curricular – objetivos e conteúdos – como a formulação do plano de ação a seguir na educação escolar.” (3)

Em sua tese, Hora (2011) investiga como a disciplina Biologia Educacional⁵⁴ deixou sua marca nos contornos do currículo de formação do professor primário. A disciplina serviu a um projeto de escola, atendendo as expectativas de uma racionalidade e produzindo certo tipo subjetividade, certo tipo de professor, certo tipo de olhar.

A mesma indagação pode ser feita sobre os efeitos da entrada do saber “psi” no campo educacional. Que marca a disciplina de psicologia imprimiu nos contornos dos currículos de educação básica e de formação de professores? Com que áreas ela tem se articulado e com que racionalidade ela tem fabricado suas teorias? Que alianças têm sido produzidas? Que práticas tem se fortalecido a partir destas alianças?

⁵⁴ Foi a partir da questão “como um determinado campo de saber se faz hegemônico no currículo escolar?” que Hora (2011) traçou, em sua tese, a trajetória da disciplina Biologia Educacional no currículo de formação de professores primários, desde sua criação na década de 1930 a sua extinção na década de 1980. Hora conclui que a Biologia Educacional possuía uma matriz localizada na racionalidade médica. A mesma racionalidade que serviu para orientar e organizar um conjunto de disciplinas no currículo desde o final do século XIX.

3 – A lente “psi” na educação: saber, poder e subjetivação

*Ninguém nasce feito:
é experimentando-nos no mundo
que nós nos fazemos
(Paulo Freire)*

Em nosso percurso-tese, damos ênfase a produção de um certo olhar docente e os respectivos efeitos no modo de descrever/entender/pensar o aluno. Para pensar esta produção, propusemos a discussão a respeito da organização do currículo. Vimos que a constituição de um currículo é efeito de certa lógica, que envolve um modo de estar na escola, de estudar e de aprender. Vimos também que, na composição de um currículo, a definição do tipo de subjetividade que se deseja produzir é primeira. A partir desta definição é que saberes e subjetividades passam a ser produzidos e naturalizados a partir das relações de poder que os engendram.

Ao enfatizarmos, durante este percurso-tese, que os “jogos de verdade” produzem “naturalidades”, assim o fazemos para manter o nosso olhar-pesquisador atento a problematização do processo de produção destas “naturalidades”.

A Psicologia Educacional⁵⁵ tem sido usada para “fazer ver” no aluno o que deve ser iluminado pelo professor em determinado contexto. Alguns

⁵⁵ Adotamos em nosso percurso-tese a distinção proposta por Catharino (2001) em seu artigo “Psicologia na Educação: contribuição da Análise Institucional para o processo pedagógico”. Para ela há uma distinção formal entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional. “Por Psicologia Escolar, entende-se a ação intervencionista do psicólogo na escola, enquanto a Psicologia Educacional diz respeito a um corpo de conhecimentos, que por sua vez irá subsidiar a ação educativa”. (37)

enunciados serão sancionados e outros interditados. É nesse contexto que colocamos em análise os conhecimentos e as tecnologias de dominação propagadas pelas teorias “psis” e os efeitos destas em relação à gestão da vida.

O discurso da psicologia no campo educacional é uma das forças que operam na construção de **certo olhar docente**. Historicamente, a relação da Psicologia com a Pedagogia caracterizou-se, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia assumiu um lugar de autoridade em relação aos impasses do campo educacional. Agindo como máquina de ver/subjetivar, ela vem reificando certas explicações e instituindo um programa normativo. Trata-se da lente-psicologia voltada para o campo educacional. O discurso da psicologia muitas vezes é utilizado como um crivo através do qual, alguns enunciados são selecionados, colocados em relação e, por vezes, omitidos. **Máquinas de fazer ver e fazer falar**. “Maneira de dizer e feição de ver, discursividades e evidências, cada estrato é feito de uma combinação de ambas e, entre um estrato e outro, há variação de ambas e da sua combinação”. (DELEUZE 1987, 75)

A psicologia está presente de várias maneiras e em diversos espaços da formação de professores. Se ela circula e permeia diversos espaços é porque ela é desejável e útil para a constituição de uma gramática produtora de verdades. Dito de outro modo, a apropriação dos processos de produção de subjetividade pelas políticas neoliberais torna desejável e útil a afirmação de uma psicologia que investe na produção e veiculação de discursos tidos como verdadeiros, neutros e universais. Torna igualmente desejável uma psicologia que, privilegiando certos modos de viver, de aprender e de trabalhar, contribua com a objetivação do mundo, fortalecendo ou desvalorizando outros saberes. A política de individuação da subjetividade se afina com os sistemas modelizantes de identificação e com as produções de subjetividade capitalísticas.

As políticas curriculares empreendidas no ensino oficial desejam formatar um aluno dotado de uma flexibilidade desenvolvida sob a primazia do êxito e uma permanente valorização da performance. A proposta é desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa nos indivíduos, desenvolver e difundir a crença de que aprender é construir procedimentos e atitudes sob o imperativo da competência e da inteligência para que o indivíduo se transforme em um solucionador de problemas. Acredita-se que o papel do professor seja o de desenvolver a inteligência (a sua e a de seu aluno). Silva (2005) enfatiza que os professores são submetidos a sistemas de capacitação nos quais se utilizam uma variedade de técnicas de inspiração psicológica, com programas de formação e treinamento docente para garantir a formação de um professor “psi”, isto é, para a produção de um olhar “psi” para o docente.

A lente-psicologia, articulada com as propostas curriculares para a formação (tanto dos professores quanto dos alunos), tem operado como uma força significativa na produção do olhar docente. A primeira entrada é a utilização da psicologia como suporte na constituição do currículo oficial para os alunos de educação básica. A segunda entrada desta força que analisaremos consiste na disciplina de psicologia, utilizada como fundamento da formação de professores. Estamos interessados nos efeitos desse encontro no que tange a produção de discurso que se tem feito sobre o comportamento, o desenvolvimento e o processo de aprendizagem dos alunos.

Psicologia como suporte na constituição do currículo oficial para os alunos de educação básica.

O recurso à psicologia ocorre, sobretudo quando as instituições atravessam uma crise. A dimensão psicológica se converte, assim, em um elemento importante das

disfuncionalidades institucionais que, ao menos parcialmente, passam a ser tratadas a partir de códigos psicológicos. Isso explicaria o êxito da cultura psicológica em nossas sociedades contemporâneas, e explicaria também, de certo modo, o triunfo das pedagogias psicológicas. (VARELA apud Moreira, 1997, p.1)

Silva (1999) nos chama a atenção para o fato de que atualmente as “pedagogias psicológicas” dominam a teoria e a prática educacionais. Para as “pedagogias psicológicas” a aquisição do conhecimento é uma construção individual que se dá com o desenvolvimento das naturalizadas competências e habilidades. Segundo Coutinho & Sommer (2011), o grande eixo estruturante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores é a pedagogia das competências. “Competência é a grande noção, categoria sobre a qual não pairam dúvidas, que funciona como ponto de partida e de chegada dos processos de formação de professores regulamentados pelo Estado.” ()

Voltadas para a educação básica, as “pedagogias psicológicas”, ao fortalecerem certos conhecimentos em relação ao processo de aprendizagem, reclamam para si a cientificidade e, por conseguinte, a verdade sobre o processo de aprendizagem do aluno. Reivindicam a verdade sobre os diferentes estágios de desenvolvimento, relacionando-os com um pretenso processo universal de maturação mental.

Ao longo do tempo, teorias foram formuladas com o intuito de embasar e explicar o processo de aprendizagem, fomentando uma disputa sobre qual seria, de fato, a teoria verdadeira e científica. Com o fortalecimento da psicologia no campo de saber ao longo dos séculos XIX e XX, surgem diferentes explicações psicológicas para o êxito da aprendizagem do aluno que vão das

teorias comportamentalistas⁵⁶ à psicologia cognitiva de Piaget contemplando ideias como o inatismo, o empirismo e o construtivismo.

A abordagem piagetiana e sua teoria sobre o desenvolvimento da inteligência a partir de etapas sucessivas de aprendizagem se instituíram nas décadas de 1980-90 e foram vistos como um projeto de ciência pedagógica bem sucedida. O construtivismo pedagógico de Piaget fornecia subsídios para a utilização de métodos pedagógicos mais adequados e acessíveis aos diferentes estágios de desenvolvimento de alunos. Houve uma disseminação dos postulados piagetianos. Dentre as diversas teorias que fundamentaram os processos de aprendizagem, o construtivismo ganhou relevância e lugar de destaque. Ativos na produção do olhar docente naquele momento, os postulados piagetianos foram considerados como “lentes capazes de nos possibilitar enxergar as crianças como elas ‘verdadeiramente’ são”. (2011, 97)

No Brasil, a relação entre a Psicologia e a Pedagogia foi caracterizada pelo domínio da teoria piagetiana. Interessa-nos indagar aqui sobre os motivos que levaram determinadas teorias da educação a receberem uma significativa adesão por parte de educadores e pesquisadores, enquanto que outras foram recebidas com certa indiferença ou mesmo, após um certo período de tempo, simplesmente esquecidas.

As políticas neoliberais estão articuladas as proposições construtivistas propagadas pela retórica reformista. O modelo educacional que tem sido

⁵⁶ Skinner foi o principal representante das teorias que tratam a aprendizagem como resultado de um sistema de punição e reforço. Os professores que utilizam a abordagem comportamentalista organizam os conteúdos de suas disciplinas em uma sequência hierarquizada, com gradação de dificuldades crescente. Acreditam também que “o papel da escola é modelar o comportamento humano e organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis ao modelo social. Nos dias atuais coloca-se como tarefa produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas e objetivas.” (MACIEL 2001, 131)

difundido no Brasil é o resultado da transposição direta de um modelo educacional norte-americano. A nossa concepção a respeito das teorias piagetianas e sua respectiva influência nas práticas pedagógicas se deu a partir de uma mediação norte-americana⁵⁷.

O construtivismo difundido na reforma educacional brasileira dos anos 1990 foi investido de teorias com prestígio científico que prometiam ao educador uma prática embasada pelas concepções da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A proposta construtivista agiu como um modelo prescritivo com respostas concretas para o cotidiano escolar, em um contexto educacional em que muitos educadores sentem-se a mercê de suas próprias experiências e as desqualificam por elas não serem consoantes com o regime de verdades hegemônico.

O que tem dominado o cenário educacional brasileiro são propostas com o mesmo caráter prescritivo e de apelo ao senso comum que um dia determinaram o sucesso de Bobbitt e Tyler, referências do início do século XX. Ou seja, o que tem dominado é uma política de verdade que advém do prestígio que as reflexões de Cesar Coll têm alcançado no Brasil. Para Moreira (2000), Coll, ao propagar que a finalidade última da educação “é o crescimento dos seres humanos”, sublinha que o crescimento é pessoal, negligenciando “a discussão das complexas relações entre educação e sociedade” (p.95). Tal concepção tem feito com que a educação se mantenha como reprodutora de uma estrutura social hierarquizada, conservando determinados grupos sociais em situação de opressão e submissão. Segundo Moreira (2000), Coll propõe a Psicologia como forma de subsidiar tanto a definição das intenções constantes

⁵⁷ Segundo Souza Lima as teorias piagetianas no tocante à sua aplicação na Educação nos chegam em versão produzida nos Estados Unidos. “Houve uma leitura pedagógica de Piaget que foi questionada pelo próprio Piaget.” (1990, 5)

no desenho escolar –objetivos e conteúdos – como a formulação do plano de ensino. A centralidade dos subsídios derivados da psicologia, proposta por Coll, advém de sua crença na utilidade da seleção de objetivos e conteúdos, no estabelecimento de sequencias de aprendizagem, de definições metodológicas e, ainda, nas avaliações dos resultados obtidos. No entanto, como adverte Moreira (2000), “a psicologia não dispõe de um marco teórico unificado e coerente que dê conta dos aspectos implicados no processo de crescimento pessoal e da influencia que, sobre eles, exercem as atividades educativas escolares” (p.99). Enquanto Tyler referencia-se na psicologia comportamental, Coll passa a aderir “a uma concepção construtivista de aprendizagem, para a qual são de significativa importância as ideias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa” (p.99). O currículo proposto pela pedagogia psicológica de Coll preocupa-se mais com o “como fazer” do que com “o que deve ser ensinado”. Parte da premissa já amplamente questionada de que o processo de aquisição do conhecimento é linear. No entanto, “Já se sabe que o pensamento pode dar saltos, que nem sempre a melhor ordem corresponde a sequencia lógica de conteúdos e que os alunos aprendem certas coisas antes de outras que lhes deveriam anteceder”. (2000, 99)

Os parâmetros, concepções e modelos advindos de uma certa psicologia voltada para o campo educacional tem contribuindo para a fragmentação do processo e contribuindo para a obstrução de novas possibilidades de coletivização da discussão da relação da educação e as dimensões política, econômica e social.

Psicologia como disciplina-fundamento da formação de professores.

O nome da disciplina de psicologia utilizada como fundamento na formação de professores é, na maioria dos projetos pedagógicos, a “Psicologia da Educação”. É no seu funcionamento que identificamos uma certa lente/teoria usada para ver/subjetivar os acontecimentos da prática pedagógica. Para Popkewitz (2001) “as psicologias da prática pedagógica criaram um sentido terapêutico do indivíduo, cuja vida poderia ser normalizada e tornada construtiva e produtiva” (33).

No estudo que Hora (2011) realizou sobre a trajetória da disciplina Biologia Educacional, uma disciplina de grande relevância na formação de professores, ficou claro que em uma disciplina encontramos a emergência de articulações, conexões, aproximações ou ainda rupturas. Para a autora, o estudo da trajetória de uma disciplina nos permite investigar as formas de seleção e organização de um currículo, uma vez que a sequência entre disciplinas em uma proposta curricular não é aleatória, assim como não é aleatória a carga horária destinada a cada uma delas.

Também não é aleatória a distribuição das disciplinas ao longo do curso. O período em que as disciplinas são oferecidas pode nos dizer algo sobre o profissional que se quer ou não formar. Enquanto uma disciplina parece ser preterida e colocada para escanteio, outra se torna hegemônica. A disciplina instituída como “Psicologia da Educação”, presente em todas as licenciaturas e cursos de formação de professores, tem ocupado o privilegiado lugar de fundamento e aparece logo no início do processo formativo do aluno.

No ementário do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO (LIPEAD), constatamos que está previsto para acontecer no primeiro período

seis disciplinas obrigatórias. Duas são consideradas disciplinas-fundamentos da educação (Psicologia e Educação e Filosofia e Educação), três são instrumentais (Educação a Distância, Educação Informática e Português Instrumental) e a sexta é a disciplina Educação Especial.

Em contraponto, a disciplina “psicologia escolar”⁵⁸ oferecida aos alunos do curso de psicologia, não possui o mesmo lugar de destaque. Segundo a narrativa de uma aluna de graduação em Psicologia em uma universidade pública do Rio de Janeiro a disciplina “psicologia escolar” era prevista para acontecer no nono período, ou seja, próximo ao fim do curso. Sabemos que é ao longo do curso que os alunos vão produzindo suas escolhas e desenvolvendo as suas afinidades teóricas em relação ao campo de atuação. Quando um aluno chega ao nono período, muito provavelmente já fez as suas escolhas, até mesmo de objeto para o trabalho de conclusão de curso.

Uma disciplina, e o campo de saber-poder que a sustenta, não permanecem estáticos no tempo. Buscam atender a interesses, disputam espaço, lutam por visibilidade, anseiam status e ambicionam recursos dentro

⁵⁸ Separadas em processos formativos diferentes, ambas, Psicologia da Educação e Psicologia Escolar cada qual circunscrita sob determinado “jogo de verdade”, mantiveram o olho voltado para o campo da educação agindo como produtoras de certo modo de olhar. Gatti (2010), conta que no final dos anos 1960 e início dos 70, após reforma universitária nacional e consequente criação da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia, instituiu-se a psicologia escolar como lente para a formação do psicólogo que atua no campo educacional. Consolidou-se nesse momento a separação entre os campos de atuação da psicologia. Com um momento “o que é de quem?” disputava-se a disciplina Psicologia da Educação. Na ocasião, segundo Gatti o critério que conduziu a solução não foi científico, mas, sim, semântico: “no Instituto de Psicologia a denominação seria Psicologia Escolar (hoje esse departamento chama-se Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade)” E na área de Fundamentos da Faculdade de Educação a psicologia seria ensinada sob o nome Psicologia da Educação. “Qual a diferença científica, conceitual e de pesquisa? Isso nunca ficou claro. Portanto, seara pouco neutra. Também interferem aí as classificações dos organismos educacionais e científicos (ex. CAPES, CNPq), que colocam esses estudos ora na área de educação, ora na área de psicologia, sendo a atribuição mais ligada à origem institucional do que ao tipo conhecimento científico propriamente dito” (GATTI 2010, 1)

de um campo de formação. São forças que se afirmam, veiculam poderes e produzem saberes de acordo os valores, concepções de pensamento e de mundo que se quer transmitir.

A psicologia, como disciplina no campo educacional, é anterior à criação de cursos de formação em psicologia e da regulamentação da profissão de psicólogo, ocorrida em 1962. Presente no currículo de formação de professores desde as últimas décadas do século XIX, a psicologia teve uma longa trajetória até se consolidar como disciplina/fundamento do curso de pedagogia.

Referindo ao estado de São Paulo, Tavares (1996) conta que “apesar da Psicologia existir de fato como disciplina escolar independente, desde 1895 nos ginásios do Estado e desde 1912 nas escolas normais secundárias”, o encontro entre a psicologia e a pedagogia só se consolidou em Psicologia da Educação em aproximadamente 1925, quando Lourenço Filho assumiu posto nas aulas de Psicologia Experimental na Escola Normal de São Paulo. (TAVARES 1996, 150-151)

As disciplinas de psicologia voltadas para a educação surgem no currículo de formação de professores a partir das reformas educacionais realizadas na década de 1920. No Rio de Janeiro, o currículo proposto na reforma liderada por Fernando Azevedo, em 1928, evidencia o momento em que ocorre a entrada da psicologia como disciplina no curso de formação de professores da Escola Normal.

A história da psicologia aplicada ao campo educacional, ocorrida na primeira metade do século XX, se confunde com a própria história da constituição de uma psicologia regida pelo bastão da ciência. Em 1928, o então Diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo,

condicionou o êxito da reforma educacional à preparação de novos professores e a introdução obrigatória da disciplina de Psicologia, que até então era considerada facultativa. Com a reforma proposta por Fernando Azevedo, o curso de formação de professores passou a ter cinco anos, dividido entre o Curso Propedêutico, com três anos de duração, e Curso Profissional, com dois anos. “O curso profissional concentrava-se nos dois últimos anos, com o ensino de Pedagogia, Psicologia, Didática, Sociologia, História da Educação e Higiene e Puericultura”⁵⁹ (D. D. VIDAL 1995)

Encontramos nas narrativas de Vidal (1995) divergências enfrentadas por dois expoentes da história da Educação brasileira, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, e seus efeitos na construção de políticas formativas na década de 1930. Anísio Teixeira era professor de filosofia e um entusiasta e militante da educação pública, e Lourenço Filho professor de psicologia. Anísio apostava na arte, Lourenço na ciência. A experiência, para Lourenço, significava a objetivação do comportamento, e para Anísio era condição de possibilidade de criação. “Em Anísio, a educação possibilitava experiências futuras, em Lourenço, redigiria experiências anteriores” (VIDAL, 1995, p. 81).

As divergências entre Anísio e Lourenço não são apenas bastidores da história, mas sim a expressão das forças que agitaram a produção de uma política para a formação de professores na década de 1930 e de seus respectivos efeitos na construção de certo desenho curricular.

A psicologia afirmada por Lourenço era fortemente influenciada pela biologia, fazendo com que as suas aulas frequentemente realçassem as conquistas do Behaviorismo e da Psicologia Objetiva. Tal concepção fica

⁵⁹ Estas disciplinas, com exceção a Higiene e Puericultura, permaneceram até hoje no currículo de pedagogia.

evidente no resumo da quarta lição do curso ministrado por Lourenço Filho no Instituto de Educação, intitulado “A Escola Nova”, no qual o psicólogo afirmava: “parece-nos que o esquema fundamental do reflexo condicionado explica toda a aprendizagem. Verificação nos animais. Verificação nas crianças” (VIDAL, 1995, p. 77).

Desenvolvida no campo educacional, nas três primeiras décadas do século XX, a psicologia construiu seus alicerces a partir de referenciais teóricos encontrados no conhecimento científico. Ela constituiu-se como um saber construído a partir da ordem, da medida, da mensuração, da comprovação e da repetição, etapas fundamentais na quantificação dos fenômenos naturais. E assim, associando-se com os conhecimentos biológicos desenvolvidos nesta perspectiva, passou a se dedicar a mensuração das diferenças individuais e de aptidões. A psicologia da educação adotou os princípios da psicometria e desenvolveu a noção de que os fenômenos escolares, como, por exemplo, o desempenho do aluno, podem se constituir como algo analisável, decifrável e previsível. A partir das teorias do desenvolvimento e das diferenças individuais, a psicologia, em associação com o campo educacional, passou a mensurar os alunos quanto a sua maturidade, prontidão e capacidade de aprendizagem, produzindo assim uma distinção entre alunos aptos e não aptos ao processo de aprendizagem. Um exemplo desse processo de mensuração dos alunos pode ser visto no já mencionado teste ABC produzido por Lourenço Filho e utilizado até hoje em algumas de nossas escolas.

Naquele momento, a expectativa era que a psicologia pudesse fornecer a chave, a solução e o instrumento para situações consideradas como impasses da prática pedagógica, visto que ela se oferecia como um saber capaz de modificar comportamentos e agir no processo de aprendizagem. Tavares (1996), em seus

estudos sobre a Escola e a Psicologia em São Paulo nas primeiras décadas do século XX assinala que:

“De Quaglio (1911), quando este se dirigia aos professores primários, recomendando maiores estudos em psicologia, passando por Thompson (1914), que apregoava o ‘futuro científico’ que a pedagogia deveria perseguir, até Cardim (1927), que pedia a confiança dos professores quanto aos postulados experimentais da psicologia, vê-se que todo o trabalho em torno dos gabinetes (em especial o de São Paulo) estava voltado para satisfazer problemas eminentemente escolares.” (201)

A psicologia aplicada ao campo educacional passou a se constituir como um saber articulado a um campo de verdades, permeando o currículo de formação de professores, veiculando universais como “personalidade” e “identidade” do indivíduo e utilizando os naturalizados princípios das “competências” e “habilidades”.

Na formação de professores, a psicologia tornou-se a disciplina para a qual todos os olhares se direcionavam, com a expectativa de encontrar nela a fonte de informação para a elaboração de uma teoria e uma prática educativa de base científica.

Ainda hoje, encontramos na disciplina Psicologia da Educação a veiculação de conteúdos que propiciam a individualização dos processos de aprendizagem, fornecendo explicações e resoluções dos problemas de aprendizagem e comportamento na escola.

É comum encontrarmos nas ementas dessa disciplina uma apresentação da trajetória da Psicologia a partir de uma perspectiva histórica, das concepções de homem subjacentes às abordagens do desenvolvimento humano e da discussão em torno do conceito de aprendizagem. A infância e a adolescência

também são esmiuçadas em seus aspectos biológicos, cognitivos e psicossociais a partir de escalas de desenvolvimento.

Em um relatório para Estágio III no curso LIPEAD, um aluno-estagiário transcreveu a ementa da disciplina psicologia da educação, disciplina em que estava realizando o seu estágio.

Bases históricas da psicologia. Principais teorias e sistemas. Conceitos. Campos de aplicação. Psicologia do Desenvolvimento. Principais teorias do desenvolvimento. Interações entre fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humano. Fases evolutivas do homem. Abordagem cognitiva, afetiva, linguística e social. Psicomotricidade. Psicologia da aprendizagem. Teorias da aprendizagem: clássicas, psicodinâmicas, sociais. Metodologias de ensino. Análise das experiências históricas dos países que buscaram a superação do analfabetismo dentro do processo da superação social e política.

Analisando os conteúdos desta ementa proposta para o curso de formação de professores, vemos que os conteúdos foram construídos a partir de uma articulação entre saberes provenientes de um campo de verdades sobre a criança, a infância, o desenvolvimento, a aprendizagem e a inteligência. Os conteúdos da disciplina foram construídos a partir de um “regime de verdades” e parecem favorecer a compreensão do aluno como um corpo a ser disciplinado e normalizado pela psicologia. As teorias psicológicas propostas, ao delimitarem a vida em etapas sucessivas, determinam um jeito de olhar e agir no processo individualizante de subjetivação assim como as diferentes maneiras com que os indivíduos desenvolvem conhecimentos sobre eles mesmos. Investe-se na construção do par normal/anormal e sua respectiva lente, legitimando com isso um tipo de olhar. Um olhar que vem, ao longo do tempo, diagnosticando os alunos, a partir de um inventário de sinais e sintomas oriundos da racionalidade biomédica. (HORA, 2011), (REGO MONTEIRO,

2006). Soma-se ao processo de medicalização, o da psicologização do espaço escolar, com a instituição e a naturalização de verdades em uma equação sem variáveis cuja resultante é sempre prescritiva em relação aos modos de estar na escola, de ensinar e de aprender.

CAPÍTULO V – O olhar docente em seis atos

*Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias
de outras tantas pessoas”
(Gonzaguinha)*

Conversamos com seis professores da rede de pública de ensino, Rosimere, Fabíola, Danilo, Francine, Ana e Vania. A partir das “conversas prolongadas” que tivemos com eles, entramos em contato com um conjunto de enunciados implicados na produção de uma certa forma de enxergar os alunos, a sala de aula, a comunidade escolar, as teorias pedagógicas e as atuais políticas educacionais.

Denominados como pêssegos ou uvas passas, os professores com quem estabelecemos contato são atravessados por teorias, relações de saber-poder, discursos de lei e de ordem que produzem suas práticas, seu modo de estar, sentir e pensar a/na escola.

Apostamos em uma estética uma estética na qual os pedaços de vidro unem-se de forma singular. Cada encontro constituiu-se em uma imagem caleidoscópica. Em nossa mirada caleidoscópica, atribuímos para cada encontro um título formulado a partir de um enunciado marcante.

“Jogam você na água se nadar é professor”, disse Rosimere referindo-se a maneira como teve que encarar o início de sua trajetória como docente.

“Professor não pode colocar a mão no aluno” disse Francine enfatizando o estranhamento que sente com as mudanças que tem experimentado no seu dia a dia como docente.

“Às vezes a ordem é tanta que você segue a manada”, disse Fabíola referindo-se aos inúmeros “projetos” despejados no dia-a-dia do professor.

“Eu vou buscando minhas asinhas do lado de fora, eu vou reinventando algumas coisas...”, disse Ana para afirmar suas estratégias de resistência no cotidiano escolar.

“É como se todos os dias a gente construísse um colar” disse Vania ao tentar definir o que faz diariamente na escola em que trabalha.

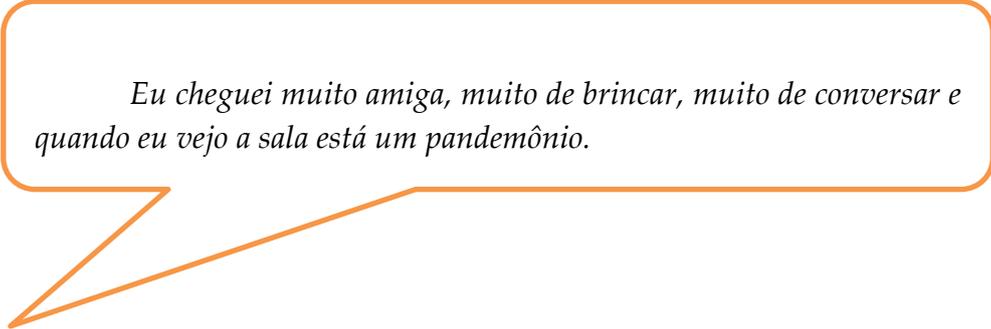
“Professora! O João Paulo está aprendendo a tocar bateria.”, disse Danilo ao se espantar com o diagnóstico de TDAH que João Paulo recebera de sua professora.

Criamos um traçado pelo qual acreditamos ser possível nos movimentar a partir de certo ponto, o ponto onde há um cruzamento de linhas que dizem sobre **o que tem dominado no modo de descrever/entender/pensar o aluno.**

Em nossas análises sobre o processo de produção do olhar-professor buscamos escapar dos dualismos, das dicotomias e das marcações binárias, destacando nas falas dos professores as forças que se afirmam e colocam em relevo o fascínio, o terror, as lutas, os combates, os ressentimentos e as resistências que tem operado na produção dos “jogos de verdades” que seus discursos põem a funcionar.

Apresentamos a seguir a análise de cada um dos encontros estabelecendo relações entre os enunciados e os efeitos de verdade de certas práticas discursivas que engendradas entre si, **fazem dominar jogos de verdade.** Perguntamos: do furor ao cansaço, o que insiste em querer vi(ver) na experiência docente?

1 - Jogam você na água se nadar é professor.



Eu cheguei muito amiga, muito de brincar, muito de conversar e quando eu vejo a sala está um pandemônio.

Rosimere que trabalha desde 2007 em uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro assim definiu como o profissional se torna um professor:

Jogam você na água se nadar é professor.

Mar revolto, ondas grandes e em série. Em seu primeiro dia na escola, jogada ao mar, Rosimere, conseguiu nadar. Logo no primeiro dia assumiu quatro turmas, cada uma delas com no mínimo trinta alunos entre onze e dezoito anos. Naquele momento, nadando em mar aberto, Rosimere percebeu que havia muitas coisas para pensar sobre a escola. Rosimere assume que a maior dificuldade que enfrentou naquele momento foi em relação à disciplina dos alunos.

Em nosso percurso-tese vimos que a escola é uma invenção da sociedade moderna e que a disciplina é a sua marca registrada. Vimos também que foi o investimento nesse longo processo de ordenação e disciplinamento, tanto dos corpo-indivíduos como dos saberes que possibilitaram o surgimento da escola tal qual a conhecemos hoje. Neste processo discursos foram se agregando constituindo assim, por meio de um processo de homogeneização, a escola disciplinar. A invenção da disciplina escolar é um marco entre a escola medieval e a escola moderna e teve na sua origem a disciplina eclesiástica ou religiosa constituindo-se menos como um instrumento de coerção e mais como

aperfeiçoamento moral e espiritual. A disciplina escolar foi adotada por sua eficácia e também por seu valor intrínseco de edificação e ascese.

O pandemônio experimentado por Rosimere é também o pandemônio experimentado por inúmeros professores que se queixam da indisciplina em sala de aula e a classificam como o inimigo número do professor, como o maior obstáculo pedagógico. Há uma vasta produção de pesquisas teóricas e práticas apontando para o crescimento da indisciplina nas escolas, classificando tal fenômeno como obstáculo pedagógico a ser enfrentados pelas ciências do homem, seus especialistas e seus saberes específicos. A indisciplina foi classificada como o inimigo número um do educador atual (AQUINO, 1996).

Quando o assunto é a indisciplina do aluno, Rosimere traz o Estatuto da Criança e do Adolescente⁶⁰ como um dispositivo produtor de impedimentos nas relações entre professores e alunos.

O ECA pra mim, ele precisa ser revisto. A ênfase sempre é dada nos direitos do o aluno e não se fala nos deveres. Sentindo-se protegido pelo ECA o aluno acha que pode tudo, que pode fazer tudo e que está sempre certo. Qualquer conflito vira uma ameaça de denúncia por parte dos alunos. Eles se sentem protegidos e desafiam o professor.

Rosimere sabe que em mar revolto todos tem que dar um jeito e se virar para não se afogar. Para ela a disciplina escolar é uma questão complexa e por isso ela tem desenvolvido uma fórmula, um jeito de nadar nesse mar revolto.

A fórmula que eu uso para a avaliação é diferenciada na escola. Eu divido a nota dos alunos em duas. A primeira ele ganha dentro da sala de aula, que é a nota de comportamento. Eu digo para eles: essa nota vocês já têm. Todo mundo começa o ano com um ponto de comportamento e toda vez que eu tiver algum problema, que eu tiver alguma reclamação, eu vou anotando no meu caderno e esse ponto vai diminuindo.

⁶⁰ Discutiremos melhor essa questão a partir da conversa que tivemos com Francine.

A avaliação de Rosimere divide-se em duas: comportamento e aproveitamento. A nota de comportamento não é uma invenção de Rosimere. A nota de comportamento é uma estratégia muito comum nas escolas há bastante tempo. É uma prática antiga e “natural” nas escolas. Por vezes ela vem disfarçada com outras roupagens como atitude e ou como participação do aluno. Mas o fato é que muitas escolas e muitos professores ainda lançam mão dessa prática de docilização e submissão dos corpos escolares ao poder disciplinar.

Para Rosimere, sua fórmula tem dado certo. Contudo algo em seu cotidiano ultrapassa, escapa, resiste e amolece. Rosimere admite:

mesmo assim hoje em dia na questão da disciplina eu ainda sou um pouco mole.

Algo amolece na experiência de uma fazer que se mantém atento ao naturalizado par disciplina/aprendizagem.

Eu não acredito que o aluno tenha que ficar disciplinado, que tenha que ficar comportadinho e quietinho pra aprender. Eu acho que ele pode ser agitado e mesmo assim ele poderá aprender.

Nesse processo de desnaturalização do par disciplina/aprendizagem, Lajonquière (1996) chama a atenção para a histórica criação de um amálgama entre aprendizagem, disciplina e maturação psicológica, ressaltando que o discurso pedagógico tem produzido uma crescente psychologização do cotidiano escolar, ao investir nas indagações sobre as causas psicológicas e individuais do ato de indisciplina.

Rosimere nos conta sobre as estratégias que inventa para auxiliá-la na condução de sua tarefa diária: ensinar ciências para alunos que têm entre onze e dezoito, anos incluindo aí aqueles que são mais agitados, que não querem

aprender, ou que estão lá querendo só brincar. O professor inventa suas estratégias? Quais foram as estratégias inventadas por Rosimere?

A estratégia que eu utilizei foi o lúdico. História em quadrinho, jogo... É engraçado que quando você diz: vou dar uma prova, vou fazer um ditado, vou fazer um questionário... todo mundo fica apavorado. E quando você diz vou fazer um jogo de perguntas e respostas na semana que vem. Vem todo mundo estudado!

O professor desenvolve seu estilo de natação. Ao invés de partirmos de uma realidade já constituída, passamos a falar a partir da experimentação de outras possíveis maneiras de se nadar neste mar que, para Rosimere, era um tanto quanto revolto.

Eu gosto de fazer uma coisa diferente. Eu gosto de ver o brilho nos olhos dos alunos quando você faz uma coisa diferente. ... No meu primeiro dia de aula eu planejo três atividades. A primeira é um questionário onde o aluno me diz quem ele é, se mora com a mãe, se mora com o pai, se tem bichinho de estimação. Diz também se ele tem computador ou se não tem, se eu posso fazer um trabalho pelo computador ou se eu não posso. Se ele tem um horário pra estudar, se ele tem uma rotina de estudo, se ele tem uma explicadora ou se não tem uma explicadora. Pergunto também qual é o desenho animado que ele gosta, porque aí eu ponho na prova a foto do desenho animado que ele gosta e faço referência a ele.

A aposta que Rosimere faz na produção de diferentes estratégias em seu fazer diário caminha na contramão dos projetos despejados dia-a-dia pela atual gestão da SME do Rio de Janeiro.

Projetos, projetos, projetos! Tem o “Mais Educação”, o “Se Liga Realização” o “Acelera”... São vários projetos...

Rosimere referindo-se ao projeto “Acelera”⁶¹, idealizado com a finalidade de corrigir a distorção entre a idade do aluno e o ano letivo acelerando o processo de aprendizagem diz:

É totalmente diferente do que você tem na aula tradicional. No Projeto você tem um professor para todas as matérias. Então o aluno não tem mais o professor de ciências, o professor disso e aquilo outro. Você tem um único professor que vai ter que dar todo o conteúdo de todas as matérias. E esse professor não é especialista para todo esse conteúdo. Nesses projetos a coordenadora fiscaliza: Em que capítulo você está? Você já deveria estar aqui. É uma tutela em cima do professor. ... Nesses projetos o professor não tem autonomia. Mas em questão de autonomia, os professores fora de projetos já tem uma certa dificuldade, já não tem uma autonomia tão grande assim, eu vejo pelo caso de ciências. ... Desde que entrou a apostila, essa coisa de autonomia piorou... Você tem que preparar o aluno também para a prova, porque isso é o que vai contar como ponto pra escola, como os alunos se saíram nessa prova. Então o professor tem que seguir a cartilha.

Para além da discussão entre os prós e os contras dos professores generalistas ou dos professores especialistas, Rosimere chama a atenção para o estabelecimento de uma relação de tutela, na qual o professor fica submetido às determinações sempre verticais, esvaziando assim a potência de criação do professor em sala de aula. A cartilha tem que ser seguida. Ensinar tudo a todos da mesma maneira. A apostila vem pronta com os conteúdos eleitos por alguém que está fora da relação desenvolvida naquela sala de aula, naquela escola,

⁶¹ Desenvolvido e implementado pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o projeto ‘Se Liga Realização’ disponível em: <http://seligarj.blogspot.com/> visa “corrigir uma situação educacional de alunos matriculados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental diagnosticados como não alfabetizados” e tem o objetivo de alfabetizar em um ano as crianças que não sabem ler e nem escrever para depois frequentarem outro programa denominado “Acelera Brasil”, e posteriormente, retornarem a rede regular de ensino. Segundo o site do Instituto Ayrton Senna, o programa funciona da seguinte forma: “Os alunos que repetem um ou mais anos são avaliados para checar seu nível de leitura e escrita. Caso não alcancem o desempenho desejado, entram no Se Liga. Em salas de, no máximo, 25 alunos, um professor da rede de ensino, devidamente capacitado, aplica a metodologia do Programa que, além da ênfase dada à leitura, oferece às crianças materiais específicos que facilitam e qualificam o aprendizado”. (Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/> acessado em 19 de novembro de 2013)

naquela cidade. A prova também vem de fora. Questões de múltipla escolha, questões para localizar o aluno no ranking, em que o aluno, um grupo de alunos, uma turma, uma escola, cada qual assume uma posição dentro de uma escala ordinal de números em relação os demais envolvidos no processo.

A escola tem funcionado como uma máquina de ensino obrigatório com a qual tem se justificado “cientificamente” a desigualdade social. Constrói-se uma lógica: se a escola é para todos, se a crença ainda é a da construção de uma nova sociedade com instituições escolares igualitárias, a causa do funcionamento desviante só pode ser atribuída a um dado natural como, por exemplo, a “aptidão do aluno”. Esta lógica reafirma tem reafirmado o determinismo biológico, alimentando engrenagens normativas, produtivistas e homogeneizantes constitutivas do biopoder. Rosimere nos coloca em questão um determinado modelo de formação ancorado em um “regime de verdades” que tem servido como suporte teórico constituinte de um modo de ver/subjetivar os sujeitos e objetos da escola.

2 - Professor não pode mais colocar a mão no aluno.

*Professora! Tira a mão de mim.
Eu posso denunciá-la por agressão, sabia?*

Francine mostra-se visivelmente emocionada ao nos relatar a inesperada ameaça que recebeu de um de seus alunos por ter colocado sua mão sobre o seu ombro para chamar-lhe a atenção. Ela faz questão de frisar que seu ato naquele momento não era em nada diferente do que tem feito nos vinte e cinco anos de sala de aula.

Nós, professores temos o hábito de trocar de lugar o aluno que está perturbando. Temos o hábito de colocar a mão no ombro ou na cabeça do aluno e dizer: vamos mudar de lugar? Quem sabe em outro lugar você fica melhor!

Francine, sem entender a atitude do aluno, conta que ficou sem reação com aquela ameaça e que tentou na hora argumentar dizendo que não o estava agredindo, que só estava tocando a mão no seu ombro. Ela mostra um total estranhamento em relação às atitudes deste aluno e outros que hoje frequentam a sua sala de aula. Do episódio ela constrói uma sentença, dita ainda com rancor e tristeza.

Professor não pode mais colocar a mão no aluno!

Francine começou a dar aulas com vinte e quatro anos em uma comunidade pobre, violenta e dominada pelo tráfico. Ela conta com satisfação que no início pegou as piores turmas de cada série e que deu conta do recado. Percebemos que em seu tom de fala há um certo saudosismo. Quem sabe a suspeita de que há no passado algo que deva ser restaurado ou então de que há algo que hoje atrapalha o que antes funcionava bem.

Um dos impedimentos trazido por Francine vincula-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Eu acho que o ECA fez com que o comportamento do aluno piorar e conseqüentemente, também piorou a relação professor-aluno. Eu percebo que os alunos pensam que o ECA está ali pra defender tudo o que eles fazem embora eles nunca tenham lido o ECA. A impressão que eu tenho é que, atualmente na escola, tudo tem favorecido o aluno, e naturalmente tudo fica contra o professor.

Ao ouvir a queixa de Francine ficamos a pensar como é possível que, para ela, o Estatuto da Criança e do Adolescente - formulado com o intuito de afirmar que as crianças e os jovens são sujeitos de direitos⁶² - se tornou um impeditivo na relação professor-aluno. Na conversa com a professora Rosimere também já havíamos identificado a mesma queixa em relação ao Estatuto.

Afastando-nos de julgamentos apressados que poderiam nos conduzir a uma severa crítica em relação ao discurso das duas professoras, partimos para a busca de novos elementos para pensar esta questão.

Francine nos traz a entrada da Guarda Municipal (GM) na escola. Ela conta que a Guarda tornou porta-voz de diversos assuntos na escola, dentre eles o ECA. Na escola em que trabalha é a equipe da Guarda Municipal que faz a apresentação do ECA, a partir de palestras voltadas para os alunos.

Já tem alguns anos que nós convidamos, sempre no início do ano letivo, uma equipe de guardas municipais bem preparados para fazer palestras na escola. Na equipe,

⁶² O Estatuto, afirma Coimbra & Nascimento “em contraposição ao Código de Menores, preconiza a lógica da “proteção integral”, retirando o princípio da “situação irregular”, desfazendo a separação entre “menor” e criança e recusando a prática da internação como primeiro e principal recurso das medidas chamadas de assistência à infância e à adolescência. É inegável a importância trazida pelo ECA no que se refere ao reordenamento jurídico vinculado à área da infância e da juventude e à proteção dos direitos e garantias para estes segmentos da população.” (p.8) disponível em <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/aproducao.pdf> acessado em 24 de setembro de 2013

pelo menos três deles são bacharéis em direito e por isso conhecem bem as leis. Todo ano, eles fazem uma apresentação com “power point” sobre o ECA, abordando os direitos e os deveres dos alunos.

Vemos nas afirmações de Francine, que ela não consegue perceber a existência de estranhas ligações entre a Guarda Municipal, o ECA e a escola. Considerando que uma das funções da Guarda Municipal é a de policiamento através do Grupamento de Ronda Escolar (GRE), criado em 1998, para atender as escolas da rede municipal de ensino, indagamos sobre os efeitos que podem ser produzidos a partir de uma apresentação do ECA realizada pela equipe de bacharéis em direito da GM? O que se produz com a entrada da Guarda Municipal na sala de aula?

A função da polícia é vigiar, patrulhar, reprimir e controlar. Segundo o sítio oficial da Prefeitura do Rio a Equipe Patrulheira do GRE “realiza rondas motorizadas em horários alternados, com dois guardas que visitam até 30 escolas por dia. Eles percorrem as áreas interna e externa da unidade escolar, verificando se há situações de anormalidade.” Desde a sua implantação, o GRE vem realizando palestras sobre Prevenção às Drogas; Prevenção à Dengue; Orientação para o trânsito; Prevenção à DST/AIDS; Cidadania; Integração Família-Escola; Primeiros-socorros; E.C.A. (Estatuto da Criança e do Adolescente); Meio Ambiente e Bullying. Diante do exposto fica visível que a política de segurança pública do Rio de Janeiro vem ativando novas modalidades de controle e gestão da população escolar, ao vincular a polícia a uma política não apenas de segurança, mas também de orientação socioeducativa.

Tal mecanismo fica explícito quando Francine, naturaliza a missão da GM, um aparato de controle e opressão, de ensinar como se deve viver dentro e

fora da escola. Uma polícia que ao mesmo tempo em que fiscaliza os alunos, faz palestras “educativas” dentro da escola.

Os efeitos destas associações são visíveis no discurso de Francine. Ela conta que antes se sentia confortável para chamar a atenção do aluno ou apartar uma briga dizendo:

Parem de brigar, vamos acabar com isso! Pegava um pelo braço e outro pelo outro braço! Hoje, a postura é outra. No intuito de ajudar, muitas vezes, você pode tornar-se o réu, o culpado. O aluno pode distorcer tudo dizendo que foi você quem o agrediu. Por isso atualmente a gente tem medo de certas situações. Hoje tem que pensar muito no que você vai falar e como você vai agir. Hoje na escola tudo pode ser visto como discriminação.

Francine não se sente mais capaz de agir em situações de conflito na escola. Ele prefere chamar a GM para cumprir o papel de gestora de conflitos. Francine, sentindo-se destituída de certos lugares que antes ocupava, mostra-se ressentida.

Depois de vinte e cinco anos atuando como professora em sala de aula, eu constato que o alunado piorou muito em termos de comportamento e de interesse. Os alunos estão, a cada dia, mais desinteressados pela sala de aula, sem objetivos e sem perspectiva de uma vida melhor.

Francine não consegue problematizar as forças que operam na transformação das relações na escola. Talvez seja por isso que o nosso encontro com Francine tenha caminhado mais pelos impedimentos de seu cotidiano como docente do que pelos possíveis. O encontro com Francine nos colocou também a pensar sobre que lógica estamos a fortalecer quando valorizamos os impedimentos e proclamamos que os professores são despreparados, que as famílias são desestruturadas e que os alunos são portadores de distúrbios de aprendizagem e de comportamento. Que forças concorrem e se afirmam na

produção de uma lógica em que a culpabilização parece dominar e constituir as relações no cotidiano escolar?

Hoje a grande dificuldade é você ter contato com os responsáveis pelos alunos. Quando você consegue que o responsável compareça à escola, ele vai, não por que está preocupado com o filho, mas sim porque o filho registrou muitas faltas e por isso ele recebeu um comunicado que a Bolsa Família vai ser suspensa.

O que faz com que, diante de uma cena, certas verdades dominem criando um crivo no olhar? É com o tom de sua voz que Francine demonstra estar resignada com a atual situação. Fala das mudanças adotadas pelos gestores sem entusiasmo algum e até com um pouco de tristeza no olhar. Ela nos conta sobre a mudança em relação à avaliação do aluno implementada pela atual gestão da secretaria municipal de educação.

É uma prova que não é elaborada pelos professores da rede. É uma prova elaborada por uma equipe de consultores que o município contratou e essa prova vem pronta. É uma prova de múltipla escolha, o nível de conhecimento é um nível bem baixo, o aluno não necessariamente precisa dominar o conteúdo daquele ano. É uma prova que vem avaliando os conteúdos mínimos necessários.

Entretanto, quando perguntamos como era a sua maneira de conduzir a avaliação do aluno, ela muda de expressão. Francine sorri e passa a falar com desenvoltura e animação sobre a sua experiência e o modo como conduzia suas avaliações durante todos esses anos em que vem ensinando matemática para o ensino fundamental. Francine conta sobre suas estratégias, expressando o fascínio que sente no exercício de sua atividade profissional.

Eu elaborava minha prova. Eu tenho muita preocupação na hora em que eu preparo a minha avaliação. Eu começo com questões mais simples e vou por questões que exijam mais do aluno. A minha avaliação é mista. Ela tem questões sim de múltipla escolha, mas tem questões, na sua maioria, em que o aluno tem que me apresentar um desenvolvimento. Eu preciso saber se ele realmente entendeu o enunciado da questão e se ele sabe desenvolver a questão. Mesmo que a resposta não seja muitas vezes a correta, eu

o avalio pelo desenvolvimento. Se o desenvolvimento estiver correto, ele ganha a pontuação da questão, mesmo que a resposta não esteja correta.

3 - Às vezes a ordem é tanta que você segue a manada

Eu estou de município há três anos e não tem uma única semana que eu não pense se eu vou dar conta disso mais um ano, se eu vou me sujeitar a isso mais um ano.

A conversa com a professora Fabíola inicia-se trazendo para a cena uma discussão muito importante que é a evasão de professores da rede pública de ensino. Professores que desistem, pedem licença ou solicitam afastamento.

É impressionante o número de professores que adoecem em sala de aula, é impressionante. E não é mentira, isso não é mentira, isso eu fico bastante impressionada. Eu conheço um professor que foi afastado, tem professora com síndrome do pânico. Síndrome do pânico, eu acho que tem umas três que desenvolveram.

Sem dúvida que há sofrimento no professor, como há também sofrimento em tantos outros trabalhadores, que se veem encurralados pelas novas regras de funcionamento de um mundo do trabalho pautado por uma política capitalista neoliberal que privilegia certos modos de viver, certos modos de trabalhar. Entretanto, ao afirmar a existência do sofrimento de um trabalhador em relação ao seu ofício, não se está propondo a imediata tradução deste sofrimento em nosografia psiquiátrica. Não se trata da classificação do professor-doente, nem da apologia de uma nova síndrome e seu respectivo fármaco.

A pergunta que podemos fazer é: que forças concorrem e se afirmam na produção do professor estressado, desvitalizado, despotencializado, enfim no “professor adoecido”? Ao proceder desta forma, nos deslocamos da produção individualizante que localiza no corpo do professor uma doença, um “estresse”, e passamos a problematizar o processo de produção do “mal estar

paralisante”⁶³ experimentado por inúmeros professores da rede pública de ensino. Frequentemente, o que se vê é a produção de diagnósticos individualizando esse mal-estar experimentado pelo professor em seu cotidiano.

Tem coisas que eu faço e que depois eu falo para mim mesma “eu não acredito que eu fiz isso, que eu segui o sistema”. Eu nem me dou conta e estou seguindo a manada. Às vezes a ordem é tanta que você segue a manada.

Diante das palavras de ordem, sentenças, metas, ameaças, recompensas, que não param de chegar à escola, Fabíola fica com a sensação de que está seguindo uma “manada” rumo a um destino traçado por alguém que está fora do processo.

Eu entrei numa escola laranja, de uniforme laranja, e no ano seguinte mudou tudo pra azul.

A mudança de cor revela a imposição de diversas alterações ocasionadas pela troca de gestor na prefeitura e outras tantas que são implementadas durante o ano letivo. Revela também a posição que o professor tem ocupado nas relações que se estabelecem no sistema escolar: um sistema que esvazia a potência coletiva da experiência docente e não dá passagem aos processos de transformação e de criação de novos modos de estar na escola.

A exemplo das ordens que não cessam de chegar, asfixiando o cotidiano das escolas e dos professores, vê-se as alterações no sistema de avaliação, a revogação da aprovação automática e a adoção de apostilas.

Eu tenho, além dos livros de sala, as apostilas bimestrais que vem da secretaria já prontas. Apostilas de português, matemática e ciências que são consideradas as

⁶³ Este conceito foi apresentado por Monteiro de Abreu (2000) em sua dissertação de mestrado

disciplinas eixo. A secretária é economista⁶⁴, ela não é de educação. Então se ela tem um problema ela diz assim: eu tenho uma solução, eu vou resolver. Então ela contrata um grupo de especialistas e age como se esses especialistas pudessem dar conta de tudo que emerge da sala de aula, dentro das escolas, de um município inteiro.

Fabíola traz para a cena a imposição de uma racionalidade governamental pensada a partir de uma noção de economia e seus respectivos cálculos estatísticos. Nesta governamentalidade o que predomina são o imperativo do econômico e das palavras-código “empresa” e “cultura de empresa”, principais significantes desse novo discurso. Para Fabíola, tais mudanças propostas pelos novos gestores geram atropelo na vida dos professores e deixam um gosto amargo de submissão.

Eu tinha uma prática de aplicar as minhas provas, eram provas diferente das do município que eu mesma elaborava. Porque eu não sou uma retardada, eu consigo fazer minhas provas e não preciso que elas venham prontas.

Fabíola ressentida-se das mudanças impostas em uma relação sempre vertical, de cima para baixo.

Eu fazia uma auto avaliação, que era uma graça com os alunos escrevendo sobre eles. Ela valia dez. Era tão bonitinho, eles botavam assim: eu sei que eu conversei em sala, mas mesmo assim eu vou me dar 9,5, porque eu vou melhorar nisso. E aí valia o 9,5, valia a reflexão. Eu tinha o trabalho de considerar as auto avaliações, considerar as minhas avaliações, considerar as avaliações do município, somar isso tudo e fazer uma média ponderada... Mas no meio do caminho ela (a secretária) acabou com tudo isso e disse que só valia a nota do município.

⁶⁴ Claudia Costin é graduada em Administração Pública, Mestre em Economia e Doutora em Administração Pública. Foi Diretora de Planejamento e Avaliação Empresarial do Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro), Ministra da Administração Federal e Reforma do Estado (Governo FHC) e Gerente de Políticas Públicas do Banco Mundial, entre outros cargos administrativos (fonte: www.claudiacostin.com.br).

O que vale e o que não vale? Quem julga? Quem decide? Qual é a lógica que está sendo implantada com os sistemas de mensuração de resultados dos alunos e das escolas?

As escolas estão ranqueadas... O 14º salário não é pra todo mundo, é só pra quem tem o IDEB⁶⁵ alto. E aí ferrou, né?

Há uma importante produção teórica com importantes discussões sobre a avaliação. Esteban (2001) nos chama a atenção para o fato de que o processo avaliativo está estruturado pelas ideias de “homogeneidade, linearidade e previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados”. (3)

Atualmente eu estou numa pressão enorme para não reprovar ninguém. Eu não posso reprovar ninguém no primeiro e no segundo ano. A aprovação automática voltou

⁶⁵ Segundo a nota técnica do INEP “O IDEB foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). Como o IDEB é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de dois anos, a rede/ escola terá o IDEB igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, IDEB = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a um ano, terá IDEB = 5,0.” Para maiores detalhes sobre a definição e construção do IDEB, consultar a publicação Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: www.inep.gov.br.

⁶⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e reúne em um só indicador dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Fonte INEP: disponível em <http://portalideb.inep.gov.br> acessado em 28 de outubro de 2013

muito pior. Querem alcançar um determinado índice para ter repasse do FUNDEB⁶⁶, e por isso não pode ter um índice alto de reprovação.

Reprovar ou não reprovar, a mesma lógica binária a se estabelecer na escola e com isso impedir que outros possíveis, outros modos e outras concepções de avaliação aconteçam. A política de avaliação que tem se afirmado no Brasil é a política comprometida com resultados estatísticos. Com a criação da Provinha Brasil⁶⁷, trazendo de volta a já conhecida confusão entre avaliação e exame, “dificilmente serão estabelecidos procedimentos outros que são mais efetivos no acompanhamento que sem dúvida se faz necessário em todos os momentos da escolarização” adverte Esteban (2008). A aplicação da Provinha Brasil anuncia a volta da “pedagogia do exame”, uma pedagogia que se baseia na crença da cientificidade e da veracidade dos resultados de provas e exames. A partir daí, cria-se um sistema de classificação para o qual, o que interessa são os resultados expressos única e exclusivamente na nota do aluno. Estabelece-se a lógica da recompensa (14^o salário para os professores) a partir de um IDEB alto e da punição para escolas com IDEB baixo. Fabíola relata o caso de uma professora que trabalhava na Mangueira e era obrigada a utilizar um recurso imposto pela Coordenadoria Regional (CRE), a cartilha Alfa e Beto, de alfabetização pelo método fônico. Ela conta que a professora passou a ser

⁶⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

⁶⁷ Segundo o sítio do INEP (<http://provinhabrasil.inep.gov.br>), a “‘Provinha Brasil’ é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.” A partir das informações obtidas na avaliação, os gestores e professores acreditam ter condições de intervir no processo de alfabetização para que as crianças, até os oito anos de idade, consigam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O exame é nacional, elaborado pelo Inep e distribuído pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. A proposta é que todos os alunos matriculados no segundo ano de escolarização realizem a Provinha Brasil.

frequentemente fiscalizada por uma pessoa da CRE e com a pressão sofrida a professora começou a adoecer.

Todo dia de manhã a professora tinha crise de choro e não conseguia ir pra escola.

Com o sistema escolar centrado nos resultados de provas e exames, justifica-se a política de exclusão entrelaçada a todo o processo. A consolidação do exame como política prioritária tende a reduzir as possibilidades de acompanhamento, compreensão e intervenção no processo de aprendizagem.

Se você tem um aluno com I, que é insuficiente - e eu tinha dois alunos com I - vem um papel da secretaria, não é da CRE, é da Secretaria Municipal de Educação. Aí você tem que colocar seu nome, sua matrícula, o seu turno e também o nome da criança. Escreve ali também quais são as dificuldades daquele aluno e tudo que você tem feito pra ajuda-lo, todas as ações que você desenvolveu.

O “papel”, a que Fabíola se refere, vem da Secretaria Municipal de Educação (SME). Vindo assim, Fabíola entende que ele não é o início de uma conversa sobre este ou sobre aquele aluno. Ele vem de cima para baixo e para a professora parece ter um tom intimidatório. Ele parece querer saber por que Fabíola não conseguiu livrar aqueles dois alunos da condição de insuficiente. Uma prestação de contas que a coloca na posição de professora incompetente e intensifica a ideia de individualização do problema, da falta de alguma ação específica e da identificação de um culpado. E assim um círculo se forma, na medida em que “os supervisores de educação da Secretaria de Educação avaliam que o problema da rede escolar é que algumas escolas não funcionam da maneira como se quer, os psicólogos e especialistas avaliam que os professores deveriam agir de modo diferente, os professores avaliam que alguns pais e mães de seus alunos não agem da forma correta”. (MACHADO, 2011, p. 72)

Isso poderia se dar de outra forma. Não existe uma coordenadora dentro da escola? Essa pessoa não poderia ser a responsável por dizer: olha, você tem que encaminhar para a direção algo assim “aqui na escola a gente tem tantos casos de crianças que não estão avançando”. E não fazer uma linha direta dos professores para Secretaria, porque não há uma linha direta na hora das escolhas, nem na hora do planejamento, mas na hora da cobrança, aí vem pro teu nome, pra você assinar e se responsabilizar.

Fabíola parece intuir que a existência de alunos “insuficientes” poderia tensionar as instituições que organizam a vida escolar colocando em análise o sistema de avaliação, o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem. No lugar da “linha direta” hierarquizada estabelecida pela SME, que outras linhas poderiam emergir para compor com o professor? É nesse contexto que Fabíola traz a sua experiência com o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro (PROINAPE)⁶⁸ composto por assistentes sociais, psicólogos e professores vinculados a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Os psicólogos que atuam neste programa são itinerantes, eles atuam em diversas escolas realizando trabalhos temporários em cada uma delas.

Esse PROINAPE não é ruim não. Eu acho que é uma entrada bacana porque eles não vêm pra resolver apenas, eles vêm pra conversar. O PROINAPE atua com psicólogo, uma assistente social e uma professora. São três pessoas que vão as escolas para tentar discutir junto o que está acontecendo na escola.

A fala de Fabíola sobre o PROINAPE traz a discussão sobre a atuação do psicólogo na escola. Embora a atuação do psicólogo na escola não tenha sido o objeto de nossa tese, a sua entrada e permanência no espaço escolar produz

⁶⁸ Com quase cem psicólogos trabalhando nas escolas e obedecendo à divisão das Coordenadorias Regionais de Educação, o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro (PROINAPE) faz parte do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP) e é vinculado a subsecretaria de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SME). Para saber mais sobre a história das práticas de intervenção de psicólogos que atuam no PROINAPE ver Fiore (2012)

efeitos. Historicamente, vemos que o psicólogo escolar, munido de seu olho-especialista, tem se apresentado ao professor como aquele que possui um saber específico capaz de diagnosticar e solucionar os problemas na escola. Machado (2004) cita as avaliações sobre os alunos realizadas pelos “psis”, quase sempre baseadas em padrões de normalidade previstos nos testes psicológicos. O que se produz nestes casos são relatórios redigidos sob a ótica da falta, ou seja, relatórios que apresentam na sua maior parte o que ‘falta’ na família, o que ‘falta’ na escola, o que ‘falta’ nos professores, o que ‘falta’ nas crianças. Esta lógica tem operado nas escolas reforçando a ideia de que é preciso ter “condições ideais” para o aprendizado e que falta interesse aos professores, participação dos jovens e implicação da comunidade.

Fabíola parece ver na composição psicólogo, assistente - social - professor a possibilidade de compor tranças para pensar novas estratégias para lidar com alguns instituídos no cotidiano escolar como o “fracasso escolar”, os “problemas de aprendizagem” e a “indisciplina na escola”.

Uma composição, um coletivo para pensar o que está acontecendo na escola, esta parece ser a aposta de Fabíola. A experiência do PROINAPE trazida por ela em nada se assemelha a conhecida arquitetura de olhares hierarquizados entre professores e alunos, diretores e professores, inspetores e alunos e entre especialistas.

Fabíola quer pensar o caso a caso, e no seu olhar três histórias de alunos ganham relevo.

- *Um deles é homossexual e está criando problemas com professores também homossexuais que não estão aceitando o menino. O menino mantém uma postura de comprar o conflito, porque ele é adolescente e quer ser aceito. Ele faz as unhas e nunca usa uniforme, e isso gera um monte de situações. Por que ele pode vir sem uniforme e o resto tem que*

vir de uniforme? Por que para ele é liberado? Por que ele tem uma atenção especial? Ele faz a sobrancelha, ele pinta o cabelo, ele fala diferente, ele faz tudo diferente. Tem uma questão particular, ele foi adotado por um militar, um general, que não aceita, enfim, tem toda uma história.

- *O outro menino era sem limite nenhum e esse realmente estava perturbando muito, dando problemas. Esse sem limite é mais difícil, porque ele testa todo e qualquer limite e perde a noção de que ele está agredindo as pessoas. Então da última vez ele pegou um spray de tinta e jogou no olho do amigo.*
- *O outro, que é o terceiro, é um aluno do quinto ano... Ele era um menino que estava dando muito problema de comportamento em sala. Aí os familiares de outros alunos entraram em contato com a ouvidoria⁶⁹ para pedir a retirada dele, alegando que ele não era do perfil da escola.*

Qual é o comum entre essas histórias? Quando a escola afirma como problema “o homossexual”, o “sem limite”, o “mal comportado” em sala de aula, tais afirmações já são efeitos de um “campo comum que cria realidades, institui certas verdades que tomam forma e que criam novos efeitos” (MACHADO, 2011, p. 73). Nesse campo comum, certas forças passam a dominar sobre as outras, e nesse processo as forças dominadas tornam-se imperceptíveis. Para desestabilizar o sistema de verdades, crenças e representações, precisamos acessar essas forças imperceptíveis e minoritárias.

Fabiola descreve também uma estratégia utilizada pela equipe do PROINAPE, que agiu desestabilizando o sistema de verdades que pais e alunos haviam construído sobre comportamento de um aluno antigo da escola.

Teve um momento em que a equipe do PROINAPE veio na escola para tentar entender o que estava acontecendo com um aluno. O PROINAPE entrou pra fazer um resgate da imagem da criança, até porque a imagem que ele tinha dele mesmo também

⁶⁹ Fabiola conta que atualmente é comum as mães recorrerem a ouvidoria para reclamar de alunos justificando que aquelas crianças não tem o perfil da escola.

devia ser muito ruim. E isso gerava um círculo vicioso. Ele ficava terrível, aí todo mundo reclamava, e então ele ficava mais terrível ainda e todo mundo reclamava mais ainda.

O menino carregava uma sentença produzida por uma articulação de saberes e era necessário interrogar o processo de produção daquela sentença, que o aprisionava em um lugar cristalizado. Fabíola conta que a partir das conversas entre a equipe do PROINAPE e a professora responsável pelo aluno, revelou-se que o menino mal comportado era também um menino que tem um pai pescador que o havia ensinado sobre as coisas do mar. A partir daí, para a escola, o menino não era mais só um menino desordeiro, era também um menino que sabia coisas sobre o mar e que tinha um pai pescador.

Ele é uma pessoa que tem pai, tem família. Ele entende tudo de sardinha, lula, camarão e fala sobre isso com a muita propriedade.

A aposta da equipe foi a de organizar um passeio com as crianças da turma no barco do pai-pescador. Podemos dizer que tal iniciativa foi suficiente para que se iniciasse um deslocamento, o menino passou a ocupar um outro lugar para além daquele que vinha ocupando. O lugar de um menino que sabe coisas sobre o mar e que tem um pai pescador.

Isso foi uma boa jogada, eles tiveram uma tacada boa. No passeio de barco, de uma turma de trinta, foram quinze alunos com os pais. Tiraram várias fotos, as mostraram na sala. Os pais que foram puderam ver o monstro para além do monstro. Então isso deu uma mexida nas relações. Mas aí durou umas duas semanas, depois ele teve um outro problema e a família do menino foi novamente chamada.

Nosso objetivo ao narrar a história do menino-monstro não era o de eleger uma história com o final feliz para reificar uma estratégia ou até mesmo um serviço, como o PROINAPE. Não se trata de um elogio ao paradigma problema-solução, mas sim de reconhecer que o passeio de barco proposto pela equipe do PROINAPE em conjunto com a professora da turma configurou-se

como uma estratégia capaz de um romper sentidos cristalizados em um certo jogo de verdades. Uma estratégia é tão somente uma possibilidade. Uma estratégia pode se configurar como algo capaz de alterar uma certa correlação no campo de forças. Nas palavras de Machado (2011) “nunca poderemos compreender o que é uma história, a gravidade de um caso, sem que avaliemos a possibilidade de alterarmos, agirmos nessa história. Portanto, para conhecer um funcionamento, precisamos transformar o mesmo. É na experimentação que se criam saberes.” (71)

Em muitos momentos de nossa conversa, Fabíola nos mostrou o quanto tem se sentido em seu cotidiano escolar alijada do processo decisório. Fabíola espanta-se com uma naturalizada submissão por parte dos professores. Ela imaginava uma revolta por parte desses.

Eu achei que estava todo mundo revoltado, não está! Não está!

Ao contrário, fica impressionada como tem professor gostando disso, professor que diz:

agora tá legal, antes você tinha que pensar o que fazer no dia seguinte, agora vem tudo pronto!

Entretanto, é nítido o quanto que Fabíola possui um otimismo que seria facilmente classificado como furor pedagógico, algo que seria passageiro e próprio dos pêssegos.

Nem tudo é ruim, tem coisas bem bacanas, tem projetos bem bacanas. Eu fico muito insatisfeita com o salário, mas independente disso, eu não faço um pacto de mediocridade. Eu ganho mal, vou trabalhar pior ainda? Muito pelo contrário, eu acho que a resistência e a luta estão no recado que a gente está dando de que a gente vai trabalhar e vai trabalhar muito bem, apesar de tudo isso.

Percebe-se, na conversa estabelecida com Fabíola, que há algo para além do furor e do cansaço pedagógico, que há algo em seu fazer que insiste e resiste aos modos dominantes, que aposta na criação de um caminho que busque escapar da linha reta, para traçar outras linhas com múltiplas entradas e saídas.

4 - Eu vou buscando minhas asinhas também do lado de fora, vou reinventando algumas coisas...

Desde criança eu sempre quis ser professora. Cresci com essa vontade. Eu já dava aula pras minhas bonecas, em casa, imitava os meus professores usando quadro, papel, giz. Era um sonho. Tive exemplos de bons professores e exemplos de maus professores, tinha professores que eu queria imitar e outros não.

Ana é professora há 26 anos na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Ela conta que todo ano, na reunião de pais, faz questão de iniciar o seu trabalho enfatizando:

Eu sempre começo o ano dizendo: 'eu gostaria de lembrar pra vocês que, antes de ser professora, eu sou um ser humano e como ser humano eu também posso errar em algumas situações. Pode ser que seu filho chegue em casa dizendo que a professora falou isso ou falou aquilo. Eu só vou pedir uma coisa a vocês, vem aqui na escola conversar comigo. É certo que eu tenho uma explicação para dar. Se você não concordar ou não gostar, aí você pode fazer o que você quiser, mas primeiro eu peço vem conversar comigo, vem me ouvir, vem saber por que eu fiz isso ou porque eu tomei determinada atitude.'

Seu intuito ao se apresentar dessa maneira parece ser o de mostrar que, durante o ano letivo, haverá uma insistência de sua parte, a insistência de construir uma relação dialógica. Durante o nosso encontro, a palavra 'conversa' compareceu vinte vezes, o que nos faz pensar que talvez esta seja para a Ana, a estratégia pedagógica em que ela mais tem apostado.

Na minha sala de aula, o tempo inteiro a gente conversa. Conversa com o grupo todo de alunos ou conversa com cada um individualmente.

Parece que os 26 anos de experiência de Ana a ajudaram a pensar a escola e seus componentes não como entidades isoladas, mas sim peças de uma

engrenagem, na qual o diálogo com as famílias dos alunos possui especial importância.

Quando você tem uma família que é totalmente ausente, é muito difícil. Às vezes você não conhece nenhum responsável por aquele aluno. Passa o ano inteiro, você chama o responsável e não aparece ninguém. Parece que a criança é sozinha no mundo. Eu acho que isso também ajuda o professor se sentir muitas vezes impotente.

Ana chama atenção para o sentimento de impotência experimentado pelos professores em certas situações de seu cotidiano escolar. Diante de certos impasses e ausências o professor experimenta o “terror” em seu ofício como docente. Ana relaciona a experiência de terror com algo que ela experimenta como sendo uma falha de sua competência. O “terror” em Ana fortalece os processos de individualização por um lado e esvazia a dimensão coletiva do fazer docente por outro.

O terror é sempre o que eu não dei conta. Eu fico triste quando eu não dou conta. Eu tenho o medo de não dar conta. Eu ainda insisto mesmo depois, quando eles não são mais meus alunos. Fico me perguntando: porque eu não consegui fazer com que aquela criança se apaixonasse pelo estudo, pelo aprender, pela leitura, enfim, por crescer, pelo conhecimento? Eu acho que é uma dificuldade que todos têm. É uma pergunta que fica insistindo no professor: quem pode me ajudar? A quem recorrer?

A pergunta “a quem recorrer?” foi uma pergunta recorrente durante a nossa conversa. Ana consegue estabelecer relações entre os sentimentos vividos pelos professores, consegue estabelecer uma conexão entre os sentimentos de impotência, terror, isolamento, culpa e adoecimento.

Às vezes eu penso que seria ótimo se o professor recorresse ao colega mais próximo, mas isso nem sempre acontece, por várias razões, e aí ele fica meio perdido e acaba adoecendo. O professor acaba se sentindo solitário diante das dificuldades!

Podemos dizer que ela é uma professora “uva-passa” que contraria as expectativas em relação ao “cansaço pedagógico”. Ana reconhece ter

preferência pelos desafios e as turmas consideradas difíceis de trabalhar, aquelas que nenhum professor quer trabalhar. São as turmas com alunos que tem dificuldade de aprendizagem, turmas com alunos que às vezes são repetentes por vários anos. Ana explica que como quase nenhum professor quer trabalhar com as turmas consideradas difíceis, torna-se frequente que tais turmas sejam designadas para os docentes-pêssegos. Ou então, quando se há a intenção de se penalizar este ou aquele profissional.

As turmas difíceis são para quem a diretora quer dar uma 'prejudicadazinha' naquele ano, elas funcionam como um castigo. Eu já recebi turma de castigo.

Ana, ao falar sobre sua turma atual, demonstra um grande entusiasmo. Fala sobre o modo como gosta de conduzir o seu trabalho e deixa claro o quanto desaprova a política de parceria publico-privado proposta pela atual secretaria de educação do município do rio de janeiro.

Quanto menos projetos, quanto menos coisas tiverem na minha turma, eu prefiro. Gosto de estar livre pra trabalhar de acordo com a demanda da turma. Eu sigo o planejamento, eu olho o que é que eu tenho que trabalhar, mas eu também quero liberdade pra buscar outros materiais pra trabalhar e inventar novas estratégias. Gosto de passear com os meus alunos, sair da escola para ver o mundo. Eu fico tentando conciliar aquilo que eu sou obrigada a trabalhar com o que eu gosto de fazer por isso eu vou buscando minhas asinhas também do lado de fora. Eu vou reinventando algumas coisas... E este é um ano de grande desafio, porque eu tenho uma quantidade relativamente, eu considero grande, de 'alunos incluídos' na turma.

Quem são estes alunos incluídos, a que Ana se refere? Ao mencionar a temática da inclusão, Ana traz para a cena outra discussão muito importante, que são as discussões sobre as atuais políticas voltadas para a “Educação Inclusiva”. Sabemos que as políticas oficiais têm determinado, através do dispositivo “lei”⁷⁰, a entrada e permanência de crianças e jovens denominados

⁷⁰ Em consonância com a LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e

como portadores de necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino público e privado. Diferentemente do que se produziu na modernidade em relação à política de segregação do diferente - com a produção de salas e classes especiais - o que se afirma atualmente como palavra de ordem é a política de Educação Inclusiva.

O que queremos fazer caber na escola? Machado (2009, p.10) nos convoca a uma importante reflexão: “a inclusão carrega uma ideia falsa de que essas crianças e jovens estavam excluídos e de que, ao incluí-los na escola, resolveríamos o problema, como se o problema fosse o fato de estarem excluídos.” Estar na escola é estar incluído?

Eu tenho um autista, um cego, uma baixa visão e um aluno considerado bipolar e que não entra como especial, mas que toma remédio controlado.

Mesmo fazendo a ressalva de que oficialmente seu aluno diagnosticado como portador do transtorno bipolar não se configura como um “aluno especial”, entendemos que o fato de relacioná-lo ali com os demais alunos assistidos pela política de educação inclusiva parece nos dizer algo sobre um certo pertencimento a um certo grupo de alunos, o grupo de alunos considerado fora do padrão de normalidade. Este padrão não é estático, ele vem se reconfigurando ao longo do tempo, investindo sempre na construção do par normal/anormal e sua dinâmica de exclusão. Com a construção dos “discursos

Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), o Governo Federal através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação iniciou-se em 2003 o “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. O programa teve como objetivo disseminar em todo o Território Nacional a política de inclusão no sistema regular de ensino, dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, instituiu-se um novo ambiente nas escolas, a Sala de Recursos para atender em horário diferenciado, mediante professor especializado, o aluno com necessidades educacionais especiais. Tal política pretendeu reafirmar a Constituição Brasileira de 1988 em seu art. 206 quando diz que o ensino será ministrado com base nos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

árbitros” engendrados em um regime de verdades, cria-se um novo crivo para efetuar novas distinções entre o normal e o patológico, impondo um novo sistema de normalização dos comportamentos e das existências, aplicável a toda sociedade. Em vista destas mudanças que as políticas de inclusão, que falam em nome do acolhimento das diferenças, associadas aos discursos árbitros contemporâneos tem-se produzido nas escolas um maior esquadramento dos alunos.

Ele tem doze anos e é ele quem controla o próprio remédio. Ele toma o remédio sozinho. Dizem que às vezes ele toma demais, toma de menos, ou não toma. E ele já me disse que se não tomar o remédio fica nervoso e sai batendo em todo mundo. E aí, o que eu faço? Saio gritando socorro? Quem pode me ajudar com essa criança? A quem recorrer?

Os professores têm enfrentado no seu dia a dia em sala de aula uma questão: qual é a rede que se pode criar no coletivo-escola para dar suporte ao professor em suas dificuldades, seus impasses cotidianos?

Às vezes a criança é encaminhada, você faz o relatório, manda para o profissional e você não tem o retorno sobre o processo daquele aluno. Então eu te pergunto: se você não tem o retorno, como é que você vai ajudar essa criança? Eu acho que precisa de psicólogo na escola. Algumas crianças você vê logo que precisam de atendimento mais próximo, com um psicólogo ou um psicopedagogo. Às vezes você não tem nem para onde encaminhar, demora muito o processo. Tem vezes que você encaminha e até consegue algumas articulações com os profissionais, mas aí os pais não conseguem ninguém para levar a criança ao atendimento. É muito comum também recebermos informações desencontradas. A criança começa um acompanhamento com a psicóloga e aí a mãe chega na escola falando: a psicóloga deu alta pra ele. E eu insisto tentando checar as informações perguntando: Mas ela deu alta de boca, ela falou: ‘não precisa mais vir’? Ela não mandou nada por escrito? Para mim seria muito importante que o professor tivesse um relacionamento com a psicóloga, que existisse mais comunicação com a escola, com a professora da criança. Só assim a gente poderia saber o que fazer, como ajudar...

No discurso de Ana vemos o quanto são complexas as articulações estabelecidas entre a escola e a psicologia. Certos campos de saber-poder são

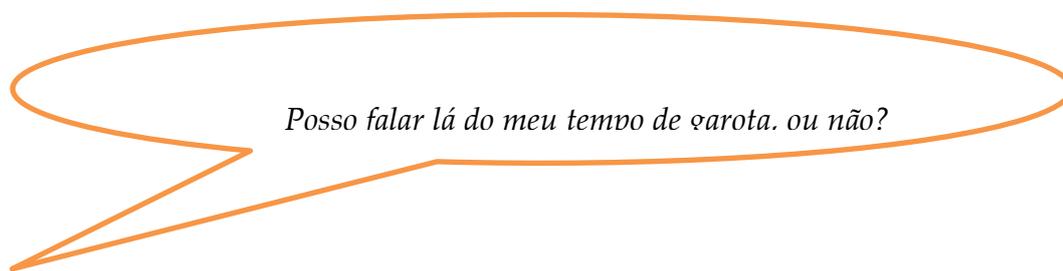
legitimados, passando a fornecer para a escola uma série de explicações consideradas como verdadeiras sobre o que se passa com os alunos. No emaranhado destas relações, o professor sente-se atropelado, abandonado e desqualificado. Em meio a tudo isso, encontramos forças que insistem, resistem e seguem na tentativa de dar algum sentido ao que ainda se faz no cotidiano escolar. Quando pergunto a Ana se ela saberia me dizer o que determinaria o êxito de um processo de aprendizagem, ela responde:

Tem muita coisa que pode determinar. Eu acho que o que serve pra um muitas vezes não serve pro outro. Cada grupo tem uma demanda, cada aluno tem uma demanda. Então é muito difícil você descobrir a especificidade de um grupo, de um aluno assim de imediato. Demanda tempo. Eu definiria com aquela velha frase: não tem receita pronta. Não tem! Tudo depende do olhar que chega pra este ou para aquele aluno.

Viver o novo sem receitas. Talvez seja este o seu maior fascínio de Ana. O fascínio de ver-se diante no novo e suas infinitas possibilidades, ao começar o ano letivo. Comparando-se com profissionais de outras áreas, Ana reafirma a docência como um lugar de constante possibilidade de invenção e criação. Ana, embora “uva-passa” encontra em seu caminho um ânimo típico de um “pêssego”.

A maioria dos profissionais quando retorna das férias, volta para dar continuidade ao trabalho interrompido. Eles pensam: vou continuar daqui. Já o professor quando retorna as suas atividades depara-se com um ano totalmente novo. Mesmo que a turma seja a mesma do ano anterior, aquela turma não será a mesma, porque as crianças já cresceram e amadureceram. A cada ano tem sempre gente que sai e gente que entra e aí, quando vemos, a turma já mudou totalmente. A turma não é mais a mesma! Ano passado eu tinha um quinto ano de manhã, este ano eu também tenho um quinto ano de manhã, mas o planejamento já é outro, a turma já outra. São outras estratégias, são outras negociações. Eu acho que esse é o fascínio do meu trabalho: cada turma, cada grupo, é sempre um novo grupo. É tudo novo, é tudo completamente novo a cada ano que se inicia. E lá se vão vinte e seis anos de sala de aula!

5 - É como se todos os dias a gente construísse um colar.



É com essa pergunta que a nossa conversa com Vania se inicia. Ela nos conta que é de uma família de educadoras e que sua mãe é uma “educadora nata”.

Não é raro encontrarmos famílias de educadores, gerações que passam de pai para filho o gosto pela atividade docente. A conversa com Vania coloca em relevo a questão da tradição em relação ao exercício da docência. A questão que se coloca é: o que se pode fazer com as heranças e filiações? Vania reconhece uma nítida filiação em seu processo de escolha profissional. Quando já estava aposentada como técnica em eletricidade por influência de sua família resolveu iniciar a carreira de docente.

No início da minha vida profissional me distanciei da profissão de professora. Achava que o professor ganhava pouco e se doava demais. Eu não enxergava a docência como uma profissão possível para mim. Por isso eu preferi inicialmente fazer um curso técnico. Trabalhei como técnica em eletricidade durante um bom tempo em minha vida.

Vania traz a experiência de uma vida profissional constituída como técnica em eletricidade na Light por vinte e oito anos. Ela conta que, ao se aposentar, viu crescer uma inquietação que a empurrava para a busca de novos caminhos. Considerava-se herdeira de um legado deixado por uma mãe considerada uma “educadora nata”.

Temos que olhar para esses meninos porque eles serão os cidadãos de amanhã. Se nós não tivermos essa tranquilidade de mostrar pra eles essa questão da cidadania, a questão da importância deles no mundo e tudo mais, o que vai ser deles? Eu sempre achei que o profissionalizante era uma saída. É possível fazer um profissionalizante em três anos... Sinceramente, eu acho que dificilmente eles vão fazer uma faculdade. Eu não sei se eu estou sendo pragmática falando isso, mas às vezes me parece que eles não terão muitas chances. O profissionalizante então poderia ajudá-los. Eles poderiam trabalhar como mecânico, como eletricista e com isso eles fariam a vidinha deles.

Ao aposentar-se como técnica em eletricidade e tornar-se professora do ensino fundamental, Vania tornou-se professora “pêssego” e “uva-passa” ao mesmo tempo.

Eu me senti muito estressada no meu primeiro ano no município, cheguei a tirar uma licença de quinze dias e fiquei me questionando: meu Deus será que eu vou aguentar isso? O que eu estou fazendo aqui? Essas crianças não tem o mínimo respeito por mim. Quando eu falo é como se não tivesse ninguém falando em sala de aula. Parece que o assunto deles é trezentas vezes mais importante do que do o professor. Fico sem saber como lidar com essa situação. Eu comecei a me questionar. Não era bem isso que eu queria, não era assim que eu pensei que fosse ser. Como trabalhar dessa maneira? Foi muito difícil. Está sendo extremamente difícil.

Com o que Vania se espanta? Ao dizer “não era isso que eu queria”, suspeitamos que Vania tivesse uma concepção idealizada da atividade docente e que era esta concepção que sustentava a sua escolha. A escolha de Vania aconteceu justamente em um tempo em que “diferentes” passaram a povoar as salas de aula. Os que antes estavam à margem, excluídos, hoje circulam pelas escolas, desequilibrado as relações e rompendo com modelos. Referindo-se aos alunos, ela diz:

Eles são assim, eles vivem assim. Eles são indisciplinados. Essa é a maneira deles viverem e existirem. A impressão que me dá às vezes é que eles acham que a sala de aula (quando eles vão!) é uma grande brincadeira. O lugar aonde eles vão se socializar com os colegas e contar as novidades. Pra eles tudo isso tem muito mais importância do que o conteúdo da escola.

Por que não seria mais importante para o aluno, contar as suas novidades para seu amigo? Diante do estranhamento de Vania, ficamos a pensar como se constrói a ideia de que acontecem coisas na sala de aula que não deveriam acontecer. A sala de aula, sabemos, é uma invenção da escola moderna e constituiu-se como espaço de governo, útil ao processo de disciplinamento do aluno. Estar em sala de aula, enfileirado, sentado por quatro horas, olhando para alguém que fala e que escreve no quadro assuntos que não escolhemos ouvir não uma atividade natural. Assim como manter-se sentado, em silêncio, copiando ou respondendo quando interrogado também não é. Ficamos com a impressão de que Vania trata com naturalidade a reificação de certas produções colocadas a serviço da gestão da ordem e da disciplina.

Vania não participa mais do ensino regular, mas sim do projeto, o projeto “Nenhum Jovem a Menos” criado pela Secretaria Municipal de Educação⁷¹. Ela dedica cinco tempos de aula a um único grupo de alunos do ensino fundamental II.

Há turmas que são mais fáceis, mas a grande maioria não é fácil.

O que vem a ser uma turma fácil ou uma turma difícil, um aluno fácil ou um aluno difícil? Que forças operam na construção das facilidades ou das dificuldades no cotidiano escolar?

Eu trabalho na Cidade de Deus, então você já pode ter uma ideia de como são as crianças daquela comunidade. Lá tem muitas escolas e todas as crianças têm basicamente o mesmo comportamento.

⁷¹ Discutimos em nosso trabalho a política de parceria publico-privado proposta pela atual da secretaria de educação do município do rio de janeiro.

Muitas vezes os alunos são agrupados em turmas de acordo com o rendimento e a turma fácil passa a ser a turma em que os alunos foram selecionados por seu rendimento, seu interesse, seu comportamento exemplar. E a turma difícil passa a ser aquela cujos alunos são provenientes de locais empobrecidos. Nossas práticas são efeito de uma tradição que entende educação como um ato em que se transmitem conhecimentos, governando hábitos, moldando sentimentos, ou seja, quando tomamos o processo educativo como algo que age tão somente como uma engrenagem para a disciplinarização de corpos. Entretanto, quando nos colocamos a pensar a vida em sua múltipla expressão e a sua potência de diferir, nunca teremos o mesmo comportamento, a mesma conduta, a mesma competência, o mesmo rendimento.

Vania tem trabalhado com alunos considerados em defasagem idade/série, alunos que não possuem o mesmo ritmo, o mesmo tempo dos demais. Ela tem participado do “Projeto Autonomia Carioca – Aceleração 3”, no qual os alunos fazem dois anos em um.

Convidaram-me pra fazer parte de um projeto criado para acelerar os jovens defasados em relação à idade-série. Eu atuo com crianças que estão defasadas na idade e que estão no sétimo ano. São crianças que estão repetindo o sétimo ano e já estão com quinze ou dezesseis anos. Atuamos dentro da mesma escola e os professores “de fora” não têm a noção exata do que acontece ali dentro do projeto.

Vania tornou-se professora generalista e sente-se discriminada pelos professores do ensino regular. Dentro de uma unidade escolar com a instauração da política de projetos, cria-se uma realidade paralela “os de dentro e os de fora”. Vania ressentia-se desta situação e sente-se apartada do grupo de professores do ensino regular.

Os projetos são criados pela Secretaria de Educação, normalmente em parceria com algumas instituições como, por exemplo, a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna. O projeto é sempre meio alienado do que acontece no restante da escola.

Os outros professores, colegas do ensino regular, não acreditam no professor generalista (é assim que nós somos classificados). Eles questionam: como pode uma professora de Artes dar aula de matemática e português? E o professor de história, como ele pode dar aula de matemática, geografia e língua portuguesa? Enfim, eles não acreditam no projeto. No início nem eu acreditava na proposta do projeto.

Vania enxerga potência no que faz, ela não consegue perceber a engrenagem que movimenta a produção desses projetos. Quando pergunto, para encerrar nossa conversa, sobre o fascínio e o terror da atividade docente Vania responde:

Muitas vezes você acha que está até tudo certo, que está tudo muito bem e de repente acontece uma coisinha que você não sabe nem explicar direito e todo o trabalho é desfeito. E aí você tem que fazer novamente. Eu tenho uma amiga que costumava dizer assim: nós professores, temos várias pérolas e é como se todos os dias a gente construísse um colar de pérolas.

6 - Professora! O João Paulo está aprendendo a tocar bateria.

A minha geração, que é a geração dos anos noventa, foi muito bombardeada pelos próprios docentes da escola pública... Cresci ouvindo que o professor ganha pouco, se estressa demais e que não é bem visto na nossa sociedade!

Danilo tem 34 anos e desde 2007 vem atuando como professor nas turmas do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro.

Danilo inicia a conversa trazendo suas lembranças em relação aos anos noventa, que foram o palco de muitas transformações no Brasil. Nesse período, forças antagônicas coexistiram nesse período, ora anunciando a conquista do tão esperado “Estado de Bem-Estar Social”, ora afinando-se com o discurso do projeto de globalização da economia em curso. A escola, nesse contexto neoliberal, começou a ser vista como empresa, o professor como funcionário e o aluno como consumidor. Danilo sente em sua própria pele os efeitos desse processo de privatização da educação, um movimento em curso e em sintonia com a produção de um Estado mínimo, na lógica neoliberal vendida como passaporte para o triunfante ingresso na “nova ordem mundial”.

Foi um grande desafio para Danilo tornar-se professor em meio ao sucateamento dos equipamentos públicos e da emergência de uma lógica de qualidade total da escola-empresa e dos novos aportes tecnológicos. Ele nos relata exemplos deste descompasso que vem acontecendo na escola em que trabalha. A atual gestão da prefeitura do Rio de Janeiro tem investido em

equipar as salas de aula com projetores, sistemas de internet *wi-fi* e *laptops* para o uso dos alunos e professores. Na avaliação de Danilo, a escola tem priorizado o investimento em tecnologias ainda bem distantes da realidade dos alunos por um lado e negligenciado outros investimentos, como aumentos salariais e melhores condições de trabalho para o professor.

Essa tecnologia pros alunos e pros professores da rede é uma coisa muito distante da realidade. Destoa um pouco do que eles têm, do que eles observam, do que eles têm como memória de Escola. Então é comum que o aluno, ao se deparar com uma sala de aula digital manifeste um comportamento diferente, que é visto pelo professor como indisciplina. É muito comum eu abrir meu laptop na minha sala de aula e os alunos saírem de todos os esquemas normativos disciplinares e virem pra mesa ver o que está no laptop. Para os professores esse comportamento é considerado indisciplina. O professor fica desesperado, pega um por um e os coloca de volta nas cadeiras. Ele não consegue entender que o computador é uma novidade e que diante do novo o aluno estranha. Ele não entende que é essa a forma de se aproximar desse estranho que gera curiosidade. Eu acho que o professor precisa ceder um pouco pra entender o que significa essa "indisciplina". Talvez ele possa vir a entender que essa indisciplina é uma forma de que os alunos têm de dizer algo.

Danilo toca em um assunto muito importante também relatado por Rosimere e por Vania que é a indisciplina dos alunos. Danilo se questiona sobre a instituição e a naturalização de verdades como esta. Ele propõe a ampliação do campo de análise, nos incitando a pensar a produção e o funcionamento de "jogos de verdade" que circulam no interior de discursos como este e que permeiam o cotidiano dos professores.

Na experiência sempre inédita do vi(ver) na escola, fascínio e terror são duas forças que operam no encontro de Danilo com a atividade docente. O tom de suas falas e o brilho visível em seu olhar revelam o seu fascínio pela atividade docente. O que fazer para que o fascínio de Danilo não seja classificado como a expressão de um furor, como um gás efêmero inerente aos docentes/pêssegos? Qual é o terror experimentado por Danilo?

Do terror emergem acontecimentos. Em certo momento, ele muda o tom e aborrece-se quando se coloca a lembrar de algumas situações vividas na escola. Danilo narra um episódio recente que o marcou. Na sala de professores, o comunicado fixado na parede da sala de professores, informando a morte de uma aluna da turma 1003 chamou a sua atenção. Danilo conta que ao ler o comunicado esperava encontrar uma comoção pelo fato de que uma aluna de dezessete anos tinha sido brutalmente assassinada em uma *Lan House*. Danilo não encontrou nada que chegasse perto de uma comoção e pelo contrário, no lugar da suposta comoção, tinham tornado a aluna o alvo de julgamentos morais.

Sem saberem o motivo do assassinato, os professores já falavam que a aluna estava metida com o tráfico, que aluna estava se envolvendo com um traficante, que aluna era mulher de bandido e por aí vai... Então eu acho que isso choca muito um professor novo que está chegando ali na escola. Também vi professores tomarem as ações transgressoras de algumas crianças como ações de menores infratores. Por isso eu não gosto muito de ficar na sala de professores. Lá você recebe uma carga negativa muito forte. Para os colegas que estão se formando eu dou uma dica: professor da escola pública do Rio de Janeiro evite a sala de professores. Ela é um espaço, em que o professor sem pudor ou ética alguma, descarrega a sensação de tédio e de estafa por não ter dado uma boa aula.

Danilo, aterrorizado, ressentiu-se ao confrontar-se com as linhas duras que costumam as relações dentro da escola. Ele sabe que muitas vezes as linhas duras se associam com outras linhas duras e por isso sua análise buscou encontrar algum pensamento que desse sentido para o terror experimentado em seu dia a dia como docente/pêssego. Danilo queria entender o que faz com que certos acontecimentos sejam naturalizados pelos professores de sua escola.

Eu acho que a ditadura deixou certas marcas na gente. Uma delas é a obediência à hierarquia. Encontramos isso em tudo quanto é canto. Na escola não é diferente não. Os professores antigos são muito taxativos com os professores novos. "Ih, você é novo, você está trazendo propostas novas? Já vou te dizer que não vai dar certo!" Os

professores antigos tendem perder o gás. Por estarem muito desgastados, cansados pela jornada eles acabam desestimulando os novos.

Fascínio e terror, assim como as opostas sensações onipotência e impotência, se constituem como forças que se revezam no dia a dia dos professores. Refém deste circuito binário, o professor por vezes sente-se destituído de sua potência que é pensar “o que eu posso a cada momento”, e de agir de acordo com uma determinada correlação de forças, onde coexistem as forças dominantes e forças dominadas, as forças ativas e as forças reativas. Dito de outra maneira, no ambiente escolar, o que se fala e o que se vê, constituem práticas que se articulam com mecanismos, engrenagens, e põem em funcionamento discursos considerados como verdadeiros nos quais prevalecem certas relações de saber-poder.

Em dado momento de nossa conversa, perguntamos sobre o que poderia, em sua concepção, determinar a aprendizagem do aluno. Sem hesitar, Danilo responde:

A função! O processo tem que ter uma função, se não tiver uma função não acontece. Tem que ter uma relação entre o professor e o aluno no ato chamado aula. Por mais que eu já tenha um tempo de formado, eu já tenho seis anos em educação, só agora eu estou me deparando com essa questão da função. Qual é a minha função? A gente precisa gerar mais concretude, sair um pouco mais da abstração. Atualmente só há duas funções na escola: aprovação e reprovação. A nota do aluno é o fim em si mesmo. Eu acho que é por isso que se fazem barganhas em função da nota. É muito comum ver colegas fazendo isso. Os conselhos de classe são pautados nas notas, nas médias, nos acúmulos dos bimestres.

Ao ouvirmos sua resposta, atentamos para a relação que podemos estabelecer entre sua resposta e um sistema de crenças e representações constitutivo de um regime de verdades, capaz de gerar um discurso afinado com uma certa concepção hegemônica de ensino e de aprendizagem. Danilo suspeita de que a ausência de uma função mais concreta para o processo de

ensino/aprendizagem seja um impeditivo, um problema na escola pública. Danilo reivindica outra função para o processo de ensino e de aprendizagem. Para ele na relação entre o ensino e a aprendizagem a nota do aluno é usada como uma única medida e isso tem feito com que ambos - professores e alunos - abdicuem do que ele denominou como “ato chamado aula”, aula em ato, aula em processo, aula em ação, experimentação.

Para encontrar o sentido ativo e potencializador da experiência do aprendiz será preciso problematizar a própria noção de experimentação. Experimentar não é uma simples troca que produz um enriquecimento instrutivo agregador de valor, mas algo que se encontra no domínio do fascínio de pôr-se em variação de modo extraordinário, a partir de um encontro intenso com algo que nos movimenta e que nos afeta. O ato de ensinar, quando é visto como processo e experimentação, distancia-se da simples averiguação das aquisições e aproxima-se de uma ambiência intelectual instigante e sólida o bastante para que o aprendiz porventura ocorra. (AQUINO 2007, 50)

O uso recorrente da expressão ensino/aprendizagem no discurso de Danilo parece dizer algo acerca do fascínio que ele sente ao ensinar seus alunos. Danilo empresta o seu rosto para dar sentido a uma palavra tão gasta na pedagogia, nas escolas e no discurso dos professores. A expressão ensino/aprendizagem ganha potência na boca de Danilo tornando-se um convite às reflexões sobre uma dessas verdades naturalizadas no campo pedagógico que é a expressão “ensino-aprendizagem”. A partir do filósofo Silvio Gallo (2003) podemos pensar que tal expressão, cunhada pela pedagogia com o intuito de forjar “a via de mão dupla na qual deve se constituir esse processo” (102), passou a veicular a ideia de que aprender e ensinar são processos naturais e que se constituem como uma via de mão dupla. Gallo afirma que os processos de ensino e de aprendizagem são forças distintas. Suas

resultantes deveriam ultrapassar a atribuição de uma nota e de seu correlato par reprovação/aprovação. Para Danilo, o movimento de ensinar como experimentação é algo mais amplo do que a transmissão de conteúdos e a apresentação de conceitos.

Nortear um conceito não é falar, por exemplo, “a nuvem é isso ou aquilo...”. É um grande erro querer ensinar conceitos dessa maneira. Nas escolas utiliza-se um currículo conceitual, que a meu ver poderia ser mais temático. Quando traz para o tema você consegue gerar um tema norteador em função do objeto nuvem, por exemplo. Digamos assim, podemos trabalhar a função da nuvem em uma determinada ação, em um determinado processo, em um determinado contexto. E aí, quando trabalhamos com um tema, conseguimos trabalhar de qualquer forma, com alunos sentados, com alunos em pé, com alunos em grupos, com ou sem recursos audiovisuais.

Alunos sentados, alunos em pé, em grupo, com ou sem tecnologia, para Danilo o que parece definir a aprendizagem e as condições para que ela aconteça não é um determinado modelo ou formato, mas sim o fato de que àquela ação proposta pelo professor produziu alguma diferença na maneira de pensar e agir de seus alunos.

A concretude reivindicada por Danilo parece encarnar-se em situações vividas em seu cotidiano de sala de aula como elementos indissociáveis de uma equação/engrenagem. Estes vêm funcionando como lupa no olho dos professores e tem se sustentado em discursos normalizadores, mantendo a inscrição da anomalia no corpo do aluno, a partir de uma lógica de patologização do desvio. É nesta equação/engrenagem que vemos circular entidades nosográficas sem rosto como o *Bullying* e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Danilo se espanta com a circulação destas categorias que, desencarnadas, homogeneízam a paisagem. Ele se espanta ainda mais com a naturalidade com que essas categorias têm circulado em ambiente escolar. Para Danilo, tais entidades têm circulado na escola com o intuito de classificar, categorizar e, por fim, normalizar.

Impressionante tudo é bullying na escola, tudo é bullying! Transtorno de déficit de atenção todos tem! Até uma brincadeira saudável que se faz ou que se deve fazer, aquela brincadeira que o adolescente precisa ter no convívio com outros adolescentes, aquela brincadeira necessária pras crianças criarem as suas fortalezas, criarem as suas defesas, tudo isso hoje é considerado bullying.

O que vem a ser uma brincadeira necessária? Qual é a brincadeira necessária que o adolescente precisa ter no convívio do com outros adolescentes? Qual é o conhecimento que Danilo possui sobre a adolescência e as etapas do desenvolvimento? Talvez ele tenha tido contato com esse conteúdo na disciplina psicologia da educação em algum momento de sua formação, talvez ele tenha assistido uma palestra, lido uma matéria de jornal ou um artigo sobre o assunto. Não importa tanto identificar a fonte desta informação, mas sim o regime de verdades no qual ele se insere, o que se produz com as palavras, sentenças, práticas e olhares, como elas funcionam quando articuladas umas com as outras. Dito de outra maneira, o que importa é ver como o olhar docente vai se produzindo e como ele se revela nas tramas do fazer docente. Importa também pensar quais são as lentes que têm sido usadas pelo professor quando estes estão a descrever/entender/pensar seus alunos. Danilo espera que um psicólogo “bata o martelo” e defina para ele o que é *Bullying* ou TDAH para que ele possa se pronunciar a respeito.

Eu só vou me sentir confortável em debater bullying na escola quando eu tiver formação, quando eu tiver um psicólogo batendo o martelo bem batido sobre o assunto. Antes da psicologia trabalhar muito bem isso e de eu ter esta formação eu prefiro não diagnosticar...

O que tornou o recém-instituído *Bullying* um único possível no crivo de um olhar docente? A história desses diagnósticos usados para justificar comportamentos e dificuldades no processo de aprendizagem que circulam há tanto tempo nas escolas, se constituem pelas escolhas que fazemos. A lente que institui a categoria *bullying* nas escolas opera em Danilo um desconforto/recusa

e materializa-se na lembrança de um diálogo que teve na sala de professores com uma professora sobre seu aluno, o João Paulo e o suposto diagnóstico de TDAH.

Na sala dos professores a professora falou: “O João Paulo está demais, ele está muito atentado. Ele não para um só minuto de bater com o lápis na mesa”.

Eu que estava num canto bebendo água, não me contive e falei para a professora: Professora! O João Paulo está aprendendo a tocar bateria, e quando se começa a tocar bateria, é comum ficar batendo em tudo o que se vê pela frente.

O João Paulo é um aluno de onze anos, de sexto ano. Para ele deve estar sendo o máximo tocar bateria. Eu estou rindo porque ele é um aluno muito querido meu, ele é baixinho e pequenininho. E ele fica lá sentado batendo, batendo e aí você tem pedir pra ele parar, senão ele não para.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...
às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...
(Mario Quintana)*

A cada giro, a cada movimento, tudo se altera. O movimento que experimentamos em nosso percurso tese foi o movimento do caleidoscópio. Provocados pela passagem da luz, em constante mutação, buscamos as múltiplas imagens de pedaços de vidro, refletidas em superfícies espelhadas para abrir um mundo de forma e cor diante de nossos olhos.

No exercício da caleidoscopia, buscamos escapar da linha reta, do rosto binarizado, do olhar dicotômico e sentenciador. Colocamos em cena a polifonia de vozes e sons que se espalham e ecoam, produzindo imagens, cores e sentidos para discursos, sentenças, memórias e sonhos. Traçando linhas de fronteira, de contorno, de fora, procuramos saber como os professores têm experimentado os encontros com seus alunos, com os conteúdos pedagógicos, com as teorias, assim como com os seus pares e gestores. Foi possível sentir estranhezas, rupturas e dissensos nas concepções acerca das circunstâncias que permeiam a realidade escolar. Os desenhos que se formaram nesta mirada caleidoscópica nos fizeram pensar a escola e as forças que dela se apoderam, nela se afirmam e dela escapam.

Nesse tempo permeado por paradoxos e contradições a vida acelera. Fabricamos químicas para fazer viver e a troca instantânea de informações passa a produzir uma aceleração em um nível jamais experimentado pelo homem. Prescrevemos fórmulas para anestesiá-lo, prender, controlar, agitar. Há o imperativo do consumo sem espera, da conexão *bluetooth* e da (hiper)atividade em todas as direções. Passamos a deslizar no mundo do instantâneo, das próteses, do virtual, do silício, do consumo, da compulsão. Vende-se a promessa de que se pode encontrar um caminho curto para o diagnóstico e tratamento de todos os impasses da vida. O nosso corpo se textualiza, as pichações e grafites tomam as ruas, as cidades nos fazendo experimentar novas composições.

Diferentes passam a ocupar nossas salas de aula, nossos pátios de recreio, nossos consultórios, nosso bairro, nossas ruas. Identifica-se nesse tempo, uma engrenagem ávida por identificar vilões e engendrar soluções para os descompassos da educação. Corazza (2005)⁷² afirma que estamos vivendo um “tempo babélico” em que temos sido constantemente desafiados.

Se o discurso da crise da educação não é novo, a novidade é sem dúvida o modo como se tem conduzido às discussões em torno da suposta crise e o uso político e econômico que se faz dela. Há aqueles a quem interessa reformar o sistema educacional a partir de mudanças legislativas que sabemos serem frutos das tensões de interesses, acordos e alianças envolvidos no seu processo de elaboração. É nesse sentido que afirmamos que a retórica neoliberal tem se apropriado do discurso da crise com interesses bem definidos. Deseja-se veicular e difundir a ideia de que a escola contemporânea vive uma profunda

⁷² Neste artigo, Corazza (2005) traz para a cena uma série de estudos-forças que compõem o cenário contemporâneo. Ela coloca em relevo os estudos culturais, feministas, o pensamento pós-estruturalista, pós-colonialistas, pós-modernista, as filosofias da diferença e as pedagogias da diversidade.

crise de eficiência, eficácia e produtividade. O discurso tecnocrata, ao propagandear tal ideia, vende a concepção de que a solução para os impasses, problemas e impedimentos da vida escolar está no âmbito gerencial. Vendem-se soluções, cartilhas, kits e capacitações. Querem nos fazer acreditar que devemos promover certas mudanças nas práticas pedagógicas para torná-las mais eficientes e que, para isso, devemos investir na produção de um certo olhar-professor. Instaure-se uma política calcada na meritocracia, com novos tipos de contrato de trabalho, prontos para recrutar olhos treinados e competentes sob a lógica da qualidade empresarial. As políticas de formação de professores passam a se desenvolver como pacotes de treinamento e confundem-se com as técnicas de um “preparador de hambúrguer”, cuja receita pode ser facilmente memorizada, como o *jingle* do *Mc Donald’s* que não para de repetir “dois hambúrgueres, alface, queijo, molho especial, cebola, picles e um pão com gergelim”.

O professor experimenta o terror e o fascínio na sua experiência docente. O terror daquele que se vê tendo que sobreviver diariamente às armadilhas de *slogans* fraudulentos propostos por institutos, projetos e ONGs que proliferam em território escolar. O fascínio, neste embalo, tem se alimentado de migalhas, das conquistas discretas do cotidiano escolar e nas promessas de gestores-ave-de-rapina.

Vimos nas palavras de Fabíola o quanto que ela, sentindo-se alijada do processo decisório das situações que envolvem o seu cotidiano escolar, se espanta com uma naturalizada submissão por parte dos colegas.

Eu achei que estava todo mundo revoltado, não está, não está. Tem muito professor dizendo: agora é legal, antes você tinha que pensar o que fazer no dia seguinte, agora vem tudo pronto.

Novos professores adentram as salas de aula pela primeira vez e outros tantos desistem, há sempre os que chegam e os que estão prestes a sair. Há sempre um pêssego e seu furor e sempre uma uva-passa e seu cansaço, ambos convivem no mesmo espaço se afetando seja por contágio, seja por rejeição. O universo laboral na educação brasileira consiste em um gigantesco contingente populacional⁷³. O ofício e o vício na vida docente conjugam fascínio e terror a cada início de ano letivo. Muitos estão a sonhar com outros alunos, com outras famílias, com outros gestores. Outros tentam angariar, no passo arrastado dos dias, algum sentido para suas vidas, perambulando “pelo infinito do tempo, ofertando ao outro a grande transformação que eles próprios não são capazes de provar”. (AQUINO 2007, 74)

As forças que agem no mundo contemporâneo têm produzido transformações, sacudindo valores estabelecidos e criando novos desenhos. Com isso, o traçado da escola vem convocando a criação de curvas em um movimento que visa desmanchar o quadriculado estável de sua forma. Neste novo desenho, muitos buscam afirmar novos modos, rompendo a ‘natural’ fronteira entre o fora (delinquência, castigo, exclusão) e o dentro (normalização, meritocracia, inclusão). Encontramos nos professores forças que insistem e resistem na tentativa de dar algum sentido ao que ainda se faz dia a dia, mês a mês, ano a ano. Encontramos nas suas falas sobre o cotidiano escolar discursos que escapam das capturas e da codificação dominante.

No início deste percurso perguntávamos como que certo enunciados do tipo “problemas mentais”, “falta de memória”, “não tem personalidade”, “muito parada”, “apático” “desinteressado”, “concentração mínima”,

⁷³ As estimativas referentes ao universo laboral na educação brasileira (desde as creches até as universidades) apontam a existência de quase três milhões de postos de trabalho docentes - mais da metade concentrada no ensino fundamental. Se elas fossem somadas as práticas não formais, o número talvez aumentasse consideravelmente. (AQUINO, 2007, p. 67)

“problema neurológico”, “coordenação motora”, “problema de família”, “não tem raciocínio”, “problema de caráter”, ou “personalidade muito agressiva” passaram a fazer parte do vocabulário dos professores. Estávamos interessados em pensar os processos que fazem com que certas verdades dominem, criando um crivo no olhar do professor. Ao interrogarmos a produção das lentes, teorias e discursos que atravessam a formação do professor, afirmamos que uma certa psicologia, fabricada para o uso no campo educacional, e seus respectivos enunciados - reconhecidos como cientificamente verdadeiros - tem contribuindo efetivamente a construção de uma gramática onde o que se fala e o que se vê são efeitos destes regimes de verdade.

Em nossa mirada caleidoscópica, a cada giro, no espectro que vai da “Grande escola” a “Pobre escola”, visualizamos cenas que nos fizeram perguntar onde estariam as possibilidades de resistir, de criar espaços de liberdade, de afirmar processos de singularização.

Estivemos durante esse percurso dialogando com autores como Aquino (2007), Veiga-Neto (2003), Gallo (2003) César (2004) e Larrosa (2001) que afirmam a existência de um sistema educacional em estado agonia, o que torna urgente a invenção de uma prática pedagógica em sintonia com as mudanças do nosso tempo.

Nesse sentido, propomos pensar a educação como libertação do passado e abertura para o novo, ou seja, o ato educativo como uma outra experiência do tempo que não depende do nosso saber nem do nosso poder e que interrompe tanto com a determinação quanto com a causalidade. Uma experiência que altere as forças de um quadro determinista no qual se configurou o “destinado olhar”. Uma experiência que afirme as possibilidades de resistência, abrindo

para a produção de um “olhar-caleidoscópico”, um olhar que permita pensar a educação como variação e liberdade.

Afirmamos que viver a experiência docente nos coloca em permanente desacordo com qualquer processo binário, identitário e de continuidade. Afirmamos ainda que o ato educativo pode se constituir como uma experiência sempre inédita do viver com práticas inventivas, coletivas, artísticas e poéticas.

Quando se está no tempo de abertura para o porvir (Larrosa, 2001), descola-se das lentes, teorias, discursos e dos códigos dominantes, produtores de regimes de verdades. Desloca-se do movimento de aquisição de conteúdos, passando a afirmar um movimento afinado com uma prática docente que garanta espaço para o intervalo, a diferença, a descontinuidade e a abertura.

Distante do caráter determinante do passado e do caráter normativo do futuro, o tempo do porvir é também a afirmação do “talvez”, um tempo em que não se quer antecipar, projetar, prever, nem predizer, nem tão pouco prescrever. Propondo o rompimento com o princípio da identidade universal, Larrosa (2001) afirma uma concepção de educação em sintonia com o tempo do “talvez”.

Com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo que nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com um talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, no interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e nossa humanidade. (289)

Ao afirmar uma nova temporalidade para os processos que envolvem as ações educativas, nosso intuito foi chamar a atenção para a possibilidade que temos de escolher um outro modo de viver, ensinar e aprender. Chamamos atenção também para o fato de que podemos recusar certas escolhas que nos são impostas por um sistema dominante e que não precisamos consumir escolhas predeterminadas.

Para que esta recusa e esta escolha possam se efetivar, precisamos ativar o espaço para o tempo da hesitação, destituindo o imperativo da ação do comando, restaurando assim o intervalo entre o instante de olhar e o instante de agir. Segundo Maciel Junior (2005), é a supressão desse intervalo entre hesitação e questionamento que nos afasta da possibilidade de escolher a escolha como ato de criação de si e de mundos. Para o autor, escolher é algo mais do que simplesmente escolher entre alternativas decidíveis, isto é, possibilidades previamente estabelecidas. Para que a escolha realmente aconteça é preciso que instauremos em nossas vidas a possibilidade de experimentarmos “uma experiência-limite em que não há qualquer solução possível, experiência sempre problemática para o pensamento, já que, nessa instância, pensar é sempre criar novos modos de existência.” (55)

Em nosso percurso-tese, afirmamos que o professor pode escolher entre trajetos - que o conduza em seu trabalho de forma acrítica, naturalizando práticas e protegendo-o sob o manto da ciência - ou caminhos que mantenham o seu fazer em permanente análise, uma vez que “as coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais, não existem por si mesmas, não estão fixadas, não são eternas, nem universais” (CORAZZA 2005, 8)

O professor, no exercício de sua docência, pode escolher o modo como quer “olhar” o que se passa na escola, na sala de aula, ou o que se passa com

este ou aquele aluno. Ele pode. Não no sentido da onipotência, mas sim na potência de se avaliar “o que eu posso a cada momento”. Ele pode, ao prescindir do “destinado olhar”, criar um olhar-caleidoscópico e com ele fazer de suas práticas coisas mais “novidadeiras” (CORAZZA, O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação 2012).

Nas palavras de Foucault (1984), “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (13).

Se as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, será na composição e na combinação de acontecimentos-pedaços-de-vidro daqueles que, em suas experiências, escolhem correr riscos e inventar uma prática educativa singular, atravessada pelo paradigma ético-estético-político, que encontraremos imagens sem o “traço acostumado”, sem “naturalidades” e permeadas pelas possibilidades de resistência e criação.

E aí existirão entradas e saídas para novos percursos...

E aí existirá um olhar-professor capaz de ver uma multiplicidade de curvas, linhas, ziguezagues, formas, texturas e cores...

VI - REFERÊNCIAS

- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (3o. e 4o. ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ANDERSON, Perry. “O Balanço do neoliberalismo.” In: *Pós-Neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático*, por E & GENTILI, P. (org) SADER. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas : Papyrus, 2007.
- AQUINO, Julio Groppa, e Cintya Regina RIBEIRO. “Processo de Governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador.” *Educação & Realidade*, mai-ago de 2009.
- ARIÈS, Fhipippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. *Entre a Educação e o Plano de Pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...* São Paulo: USP (mimeo), 2007.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. *Lei no.9.394, de 20/12/96*. 1996.
- CASTRO, E. “Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética.” In: *Foucault 80 anos*, por José GONDRA e Walter KOHAN. 2006.
- CATHARINO, Tania Ribeiro. “Psicologia na Educação: contribuições da Análise Intitucional para o processo pedagógico.” In: *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*, por Ira Maria MACIEL. Rio de Janeiro: Ciencia Moderna , 2001.
- CERVI, Giceli Maria , e Luiz Guilherme AUGSBURGER. “Gestão democrática escolar: escola e sociedade de controle.” *VERVE*, 2013: 79-109.
- CESAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar a pedagogia do controle*. Campinas: UNICAMP, 2004.
- COIMBRA, C., e Maria Livia NASCIMENTO. “Sobreimplicação prática de esvaziamento político?” *www.slab.uff.br*, 2004.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. *Guardiães da Ordem*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- COIMBRA, Cecilia Maria Bouças, e Maria Livia do NASCIMENTO . “O Efeito Foucault: Desnaturalizando Verdades, Superando Dicotomias.” *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Set-Dez de 2001: 245-248.
- COIMBRA, Cecília, e M. B. LEITÃO. ““Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades”.” *Psicologia & Sociedade*, jul./dez 2003: 6-17.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: Filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. “Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora.” Porto Alegre, 2005.
- _____. *O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação*. 2012.
- <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786> (acesso em 11 de 12 de 2013).

- COUTINHO, Karyne Dias, e Luis Henrique SOMMER. "DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTE DE GOVERNAR." *Currículo sem Fronteiras*, 2011: 86-103.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- . *Foucault*. Lisboa: Vega, 1987.
- DELEUZE, Gilles, e Claire PARNET. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles, e Felix GUATTARI. *Mil Platôs volume 2*. Rio de Janeiro : Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles, e Félix GUATTARI. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- ESTEBAN, Maria Teresa. "Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano." In: *Novos Olhares sobre a Alfabetização*, por Regina Leite GARCIA (org.), 175-192. São Paulo: Cortez, 2001.
- . "Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame. ." *Nuevamerica*, 2008: 72-75.
- FIORE, Mariana. *A FABRICAÇÃO DE SUBJETIVIDADES INDIVIDUALIZADAS: Histórias das práticas de intervenção de psicólogos que atuam na educação*. Rio de Janeiro: mimeo, 2012.
- FOUCAULT, Michel . *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- _____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. *A verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro,: Nau Editora, 2001.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciencias humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. "O que são as luzes?" In: *Ditos e Escritos, vol II.*, por Michel FOUCAULT. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. "O sujeito e o poder (apêndice da primeira edição - 1982)." In: *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.*, por Hubert L. DREYFUS e Paul RABINOW. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- _____. "O sujeito e o poder (apêndice da primeira edição - 1982)." In: *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.*, por Hubert L. DREYFUS e Paul RABINOW. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2010.
- _____. "Os Intelectuais e o Poder." In: *Microfísica do Poder*, por Roberto (org) MACHADO. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes , 2008.
- _____. "Verdade e Poder." In: *Microfísica do Poder*, por Roberto MACHADO (org). Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. "Tecnologias de si." *VERVE*, 2004: 321-360.
- _____. *Vigiar e Punir : história da violência nas prisões*. 38. Petrópolis: Vozews, 2010.
- GALLO, Silvio. *Deluze & a Educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- GATTI, Bernardete A. "Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições." agosto de 2010 . GATTI, Bernardete A. *Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições*. Psicol. educ.,

- Sãhttp://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos (acesso em 21 de abril de 2013).
- GAUTHIER, Clermont. “Esquizoanálise do Currículo .” *Educação e Realidade*, jul/dez de 2002.
- GENTILI, Pablo. “Neoliberalismo e Educação: manual do usuário.” In: *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.*, por Tomás Tadeu SILVA e Pablo GENTILI, 9-49. Brasília: CNTE, 1996.
- GORE, Jennifer M. “Foucault e Educação: Fascinantes desafios.” In: *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*, por Tomas Tadeu SILVA. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUATTARI, Felix, e Suely ROLNIK. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HORA, Dayse Martins. *O olho clínico do professor: um estudo sobre conteúdos e práticas medicalizantes no currículo escolar*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.
- JAPIASSÚ, Hilton. “A crise das ciências humanas.” In: *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*, por Ivani FAZENDA, 75-86. Campinas: Papirus, 1997.
- LARROSA, Jorge. “Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão.” In: *Habitantes de Babel - Políticas e poéticas da diferença*, por Jorge LARROSA e Carlos SKLIAR, 281-296. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do Eu e Educação.” In: *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*, por Tomaz Tadeu da SILVA (org). Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOBO, Lilia Ferreira. *Os Infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LOURAU, René. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- LOURAU, René. “Gênese do Conceito de Implicação.” *Revista Pour* 88 (Mar/Abr 1983).
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *TESTES ABC: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Brasília: INEP, 2008.
- MACHADO, Adriana Marcondes. “Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia.” In: *A Exclusão Dos Incluídos*, por Marilda Gonçalves Dias FACCHI, Maria Eugênia Melillo MEIRA e Silvana Calvo (orgs) TULESKI. Maringá: Eduem, 2011.
- MACIEL JUNIOR, A. “O problema da escolha e os impasses da clínica na era do biopoder. .” In: *Polifonias: Clínica, Política e Criação.*, por Auterives MACIEL JUNIOR, Silvia TEDESCO e Daniel KUPPERMANN. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.
- MACIEL, Ira Maria. “Frederic Skinner e a modelagem do comportamento.” In: *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*, por Ira Maria MACIEL. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- MONTEIRO DE ABREU, A. “Clínica, Biopoder e a Experiência do Pânico no Contemporâneo.” Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.
- MOREIRA, Antônio Flávio. “Propostas curriculares alternativas: limites e avanços.” *Educação & Realidade* 73 (dezembro 2000).

- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll*. Vol. 100. São Paulo: FCC/Cortez, 1997.
- MOYSÉS, Maria Aparecida, e Cecília COLLARES. In: *A exclusão dos incluídos*, por Marilda Gonçalves Dias FACCHI, Maria Eugênia Melillo MEIRA e Silvana Calvo (orgs) TULESKI. Maringá: EDUEM, 2011.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira República*. . Rio de Janeiro: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- PELBART, P. Peter. *Vida Capital: Ensaio de Biopolítica*. . São Paulo: Iluminuras, 2003.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- REVEL, Judith. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses, 2002.
- RODRIGUES, Heliana Barros Conde. *As Subjetividades em Revolta*. Rio de Janeiro: Dissertação de mestrado, 1993.
- RODRIGUES, Heliana Barros Conde. “Por uma vida 'psi' menos ordinária .” In: *Práticas PSI inventando a vida*, por Esther Maria ARANTES, Maria Livia NASCIMENTO e Tania Mara Galli FONSECA, 7-9. Niterói: Eduff, 2007.
- SARAIVA, Karla. *Educação a Distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa: UEPG, 2010.
- SIBILIA, Paula. *O Homem Pós-Orgânico: Corpo subjetividades e tecnologias digitais*. . Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Aautentica, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu, e Sandra CORAZZA. *Composições*. Belo Horizonte: Aautentica, 2003.
- SOUZA LIMA, Elvira Cristina Azevedo . “O CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO.” *Em Aberto* 48 (out/dez 1990).
- TAVARES, Fausto Antonio Ramalho. *A Ordem e a Medida: Escola e Psicologia em São Paulo (1890-1930)*. USP , São Paulo: mimeo, 1996.
- VARELA, Julia, e Fernando ALVAREZ-URIA. “Maquinaria Escolar.” 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Aautentica, 2003.
- VEYNE, Paul. *Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1995.
- . *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história*. Brasília : UNB, 1982.
- VIDAL, Diana Donçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932 - 1937)*. São Paulo: mimeo, 1995.
- WALKERDINE, Valerie. “Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista.” In: *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.*, por T. T. SILVA (org). Petropolis: Vozes, 1999.

VII – ANEXOS

Anexo 1 - Texto colagem interpretado pela atriz do vídeo-dissertação “Medicalização da Vida Escolar”

*Ah deixe-me ver... O Júlio César, o Júlio César tem **problemas mentais**. Ele faz tratamento na saúde mental. Ele é completamente descoordenado. Eu já conversei com a psicóloga, mas ainda não consegui entender bem o que ele tem. Já o Leandro, o caso dele é mais complicado. Ele estava na Pestalozzi como se fosse **DM**. Mas, a Pestalozzi achava que ele não deveria estar lá. Mas como consta que ele é DM, aqui ele só pode ficar como ouvinte. É uma pena porque eu percebo o progresso dele, ele adora a escola, já se entrosou com todos, é muito participante e está aprendendo. Será que ele é mesmo um DM? Preciso saber... me manda um atestado, porque se não for, a gente matricula ele como aluno regular. O Décio não enxerga, ele quebrou os óculos. Ele só enxerga muito de perto. Ele sabe ler e escrever, mas não vai passar de ano não, porque ele não lê muito. Pode ser que pondo os óculos... Mas eu acho que não. Acho que ele tem **falta de memória**. Precisa urgente de um neurologista. Tem outros alunos também que precisam de neurologista. O Cícero... Espera... Eu não guardo o nome...é.. é.. aneurisma. Isso mesmo ele tem **aneurisma cerebral**. Além disso, ele tem a língua presa. Já cansei de mandar mãe procurar a fono, mas ela não vai, ela não liga para nada. Outro que também precisa de fono ou psicóloga, médico, enfim alguém para aplicar um teste nele e achar o que ele tem, é o Edilson. Cada hora ele é de um jeito, muda tudo, parece que **não tem personalidade!** A Patrícia... eu fico na dúvida... ela é **muito parada**... Acho que ela deve ser encaminhada para a saúde ou psicóloga por que ela tem alguma coisa. Esses dois aqui, o problema já é coordenação motora. O André Luis é **apático e desinteressado**. Tem **concentração mínima**. E eu acho que ele tem **problema neurológico** também. Já o Claudemir... esse eu não sei se o problema é de **coordenação motora** ou se é **problema de família**. Ele **não tem raciocínio**. Parece que o pai repetiu quatro vezes a primeira série. Ele é o tipo de criança que nunca vai aprender. Mas tem aluno que o problema é mesmo a desnutrição. O médico já explicou isso várias*

vezes. Ele vinha aqui, examinava e dizia “desnutrição: a criança quer aprender, mas não aprende.” A Daniela, por exemplo, ela é muito magrinha, nunca come merenda. Acho que ela é **subnutrida**. Já Mauriceia, eu tenho certeza que ela é **malnutrida** desde a formação, desde que a mãe estava grávida. Ela já é repetente e vai ser reprovada de novo. A Mauricéia é o tipo da criança que nunca vai aprender. A Regina, o caso é outro. Esta menina tem 10 anos e é um problema. Ela até poderia aprender se quisesse. Ela até sabe ler razoavelmente, mas o problema é que ela não se interessa. A única coisa que ela quer, é ficar correndo atrás dos meninos, acho que é um **problema de caráter**, já nasce assim meio desviado e aí não tem mesmo jeito, não vai dar outra coisa. Bem acho que não escapou ninguém. Acho que não tem mais nenhum aluno. Falei de todos. Deixa-me ver aqui nas minhas anotações. Perai, perai, ah esqueci o Pedro. Pedro é aquele menino ali, olha aquele ali, aquele pretinho. Olha pode parecer, mas eu não sou racista não. Tanto não sou que tenho até amigos mais morenos... O problema do Pedro é que ele é um aluno muito rebelde, tem uma **personalidade muito agressiva**, parece que a família toda é assim, meio desajustada. Ele é até inteligente, mas não aprende. Deve ser algo dele mesmo, não sei.

Anexo 2 – Livro de literatura infantil “Onde está o Duque”
(Novartis)