

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**(RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO DE ALUNOS/AS DITOS “PROBLEMAS”:
A PRODUÇÃO DE “ANORMAIS”**

BRANCA ESLER DE SOUZA SOARES

RIO GRANDE

2007

BRANCA ESLER DE SOUZA SOARES

(RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS DITOS
“PROBLEMAS”: A PRODUÇÃO DE “ANORMAIS”

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Regina Costa Ribeiro.

RIO GRANDE

2007

S676r Soares, Branca Esler de Souza
(Re)pensando a educação dos/as alunos/as ditos “problemas”: a produção de “anormais”. / Branca Esler de Souza Soares. Orientação da Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro - Rio Grande: FURG/PPGEA, 2007.
115 p.: il.

Dissertação (Mestrado). – Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

1. Educação 2. Escola 3. Alunos-problemas 4. Cultura 5. Subjetividade I. Título. II. Ribeiro, Paula Regina Costa (Orientadora)

Catlogação na Fonte
Bibliotecária Simone Godinho Maisonave CRB-10/1733

Aos que desprezam o corpo tenho uma palavra a dizer. Não lhes peço para mudarem de opinião e de doutrina, mas somente para se desfazerem de seu próprio corpo e dessa maneira se tornarão mudos. “Eu sou corpo e alma”- assim fala a criança. E por que não haveríamos de falar como as crianças? Mas o homem desperto, aquele que sabe diz: “Eu sou todo corpo e nada mais. A alma é apenas designativo de qualquer coisa do corpo.”
(NIETZSCHE, s/a, p.38)

AGRADECIMENTOS

Na tentativa de agradecer à todas as pessoas que colaboraram para que este estudo se tornasse realidade lembrei-me que são muitas, assim agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente na construção do mesmo.

Agradeço principalmente à Deus por ter me possibilitado momentos que jamais imaginei que poderia viver, e pelos que ainda virão.

Faço um agradecimento especial à Prof^a Dr^a Paula R. Costa Ribeiro, minha Fada Madrinha e amiga, que mesmo com os percalços que a vida nos oferece não me deixou desamparada, apostando e acreditando neste estudo; apontando caminhos a percorrer e me ajudando a (re)pensar sobre as “verdades” que tinha enquanto bolsista de iniciação científica; pelas indicações e discussões sobre os diversos estudos que fizemos durante estes últimos anos.

Ao meu marido, Flávio por todo incentivo e apoio que sempre deu em meus estudos, principalmente nos momentos difíceis.

Aos meus filhos Fábio e Melissa, que muitas vezes tiveram que abrir mão da minha presença e do meu colo; e outras tantas me deram o colo para que eu pudesse descansar.

Ao meu querido pai, Alipio, que sempre me apoiou e vibrou com meus estudos.

Aos meus sogros Dalva e Roberto que estiveram lado a lado comigo durante todos esses anos auxiliando para que este sonho se tornasse realidade.

À minha avó/mãe, Branca, que sempre torceu por mim, e viu nas minhas realizações os seus sonhos se tornarem realidade.

À minha querida irmã/mãe/dinda, Ivonete pelas orações, pelas palavras de amor e pelo carinho dedicado aos meus filhos nas vezes que tive que me ausentar.

Às pessoas do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, Guiomar, Deise e Quelem, onde tudo começou. Ainda a outros participantes, que vieram enriquecer o grupo com suas contribuições: Raquel, Fabiane, Teresa e Felipe.

Agradeço à banca examinadora: Prof^a Dr^a Cleuza Maria Sobral Dias, Prof^a Dr^a Nádia Geisa de Souza e Prof^a Dr^a Maria Ângela Mattar Yunes, pela disponibilidade e contribuições para o enriquecimento deste estudo.

Finalmente, agradeço à escola (a qual não mencionarei seu nome devido a uma questão de ética e pelo fato de ser uma escola conhecida) que abriu espaço para que eu pudesse desenvolver a presente pesquisa, mostrando que ainda existem profissionais que acreditam em mudanças e contribuem para que novas perspectivas educacionais surjam.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	07
LISTA DE SIGLAS.....	08
RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. CAMINHOS PERCORRIDOS QUE ME CONSTITUÍRAM PESQUISADORA.....	14
3. CONSTRUINDO OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	25
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: POSSIBILITANDO UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DO COTIDIANOESCOLAR.....	28
4.1. ESTUDOS CULTURAIS AMPLIANDO ESPAÇOS PARA ESTE ESTUDO	28
4.2 UM BREVE ENTENDIMENTO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO/ALUNO	33
4.3 “ALUNOS-PROBLEMA”, “INDIVÍDUO A CORRIGIR”, “MONSTRO” ... ENFIM “ANORMAIS”	38
5. CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	44
5.1.A ESCOLHA DAS FERRAMENTAS ETNOGRÁFICAS	45
5.2. A PESQUISA ETNOGRÁFICA E SUAS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS.....	47
5.3.PRIMEIROS PASSOS DESTA INVESTIGAÇÃO: ENTRE DÚVIDAS, ANSEIOS E POSSIBILIDADES.....	52
6. UMA (RE)VISITA AO COMPANHEIRO DE VIAGEM: O CONFIDENTE FIEL... ..	57
6.1. NARRANDO UMA HISTÓRIA QUE NÃO É DE FADAS.....	60
6. RETOMANDO ALGUMAS QUESTÕES	93
7. REFLEXÕES.....	99
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
ANEXOS.....	106

LISTAS DE FIGURAS

1. As meninas apenas observavam as brincadeiras.....	66
2. Ou se divertiam com brincadeiras menos agitadas, como o passa-passará.	66
3. Os meninos improvisaram uma bola para jogar futebol.....	67
4. Corpos disciplinados.....	70
5. Visão da escola obrigatória e a produção de sujeitos idênticos.....	97

LISTAS DE SIGLAS

FURG	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
NUTI	NÚCLEO UNIVERSITÁRIO DA TERCEIRA IDADE
GESE	GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA

RESUMO

A presente dissertação foi escrita para o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) com o objetivo de examinar como as práticas e os discursos escolarizados vêm integrando o processo de constituição das subjetividades de algumas crianças do Ensino Fundamental ditas “alunos/as-problema”. Procurei conhecer os diferentes discursos e práticas que contribuem para a classificação das crianças ditas “alunos/as-problema” de uma primeira série de uma escola do município de Rio Grande no Estado do Rio Grande do Sul; problematizar as questões que envolvem o disciplinamento do corpo dessas crianças e compreender como através da reafirmação das diferenças, as crianças vão assumindo suas identidades. Para atingir os objetivos fiz uso de algumas ferramentas da pesquisa etnográfica, que possibilitaram a minha inserção no contexto escolar durante o segundo semestre do ano de 2005. Utilizei como principal instrumento de pesquisa o diário de campo, e como complemento promovi a realização de entrevistas e a utilização de documentos para a análise de dados. Esse estudo foi realizado no campo dos Estudos Culturais na vertente pós-estruturalista, fundamentado nas contribuições de Foucault, assim como em autores que contribuíram para o diálogo, as reflexões e a construção da narrativa do que vivenciei durante a coleta de dados, entre eles estão Sandra Mara Corazza, Marisa Vorraber Costa, Rosa Maria Bueno Fischer, Márcio Alves Fonseca, Stuart Hall, Jorge Larrosa, Guacira Lopes Louro, Luís Henrique Sacchi dos Santos, Manuel Jacinto Sarmiento, Tomaz Tadeu da Silva, Rosa Maria Hessel Silveira, Alfredo Veiga-Neto, Martha Tristão e outros. Através da narrativa foi possível trazer aos leitores/as, a partir do meu olhar, as vivências com a cultura escolar, na qual os discursos constroem o binarismo “normal/anormal” e subjetivam as identidades das crianças que não se enquadram nos padrões, ditos corretos, de desenvolvimento da aprendizagem, o que contribui para a exclusão social destas crianças e impossibilita a eliminação das desigualdades sociais. Desta maneira observei quatro crianças, sendo que da primeira criança se fazia um discurso de rendimento escolar, sendo considerado útil; da segunda o discurso estava pautado na aparência, docilidade e aceitação das normas; sobre a terceira o discurso centrava-se na docilidade, pois obedecia às estratégias de disciplinamento; já a última fugia de todas as normas de disciplinamento e de apoderamento de seu corpo, não se deixava docilizar e tampouco era útil, sendo assim considerado o “anormal”. Entendendo que o sujeito é construído socialmente e, que a cultura escolar atua nas constituições de identidades “anormais”, procurei discutir as práticas que reafirmam essas possibilidades e propondo uma revisão à lógica da exclusão, o que é um dos grandes desafios da Educação Ambiental.

Palavras-chave: anormais, corpos, disciplinamento, escola, identidades.

ABSTRACT

The following dissertation has been written for the post-graduation program in environmental education, in the line of research of environmental education: teaching and educators' background, aiming at examining how the schooling practices and discourses have gathered in the process of building up subjectivities of some children in elementary school so-called "naughty students". I put in my efforts to know the different discourses and practices which have contributed towards the classification of the so-called "naughty students" in the first year of elementary school in a local school in Rio Grande, in the state of Rio Grande do Sul; to ponder over issues concerning to disciplining the body of these children and to understand how through reassuring differences, children are forming their identities. In order to do this, I have used some tools of ethnographical research which enabled my insertion in the school context during the second semester of the year 2005. As the main tool of research I applied the field diary, and as complement I carried out interviews along with the use of documents so as to analyze the data. This study was carried out in the field of the cultural studies for the post-structuralist line, based on Foucault's findings, as well as on authors who contributed to for the dialogue, reflections and construction of what I lived through data collection, among them are Sandra Mara Corazza, Marisa Vorraber Costa, Rosa Maria Bueno Fischer, Márcio Alves Fonseca, Stuart Hall, Jorge Larrosa, Guacira Lopes Louro, Luís Henrique Sacchi dos Santos, Manuel Jacinto Sarmiento, Tomaz Tadeu da Silva, Rosa Maria Hessel Silveira, Alfredo Veiga-Neto, Martha Tristão and others. Throughout the narrative it was possible to bring to light, from the outcomes of this study, the experiences with the culture of school, in which the discourse builds the binaries "normal/abnormal" and embodies the children's identities which do not fit into the moulds, so-called appropriate, of the learning process, which contributed for the social exclusion of these children and hinders the abolishment of social inequalities. Thus, I observed four children, for the first child the discourse was based on the school grades, appointed as useful; from the second child the discourse was founded in appearance, docility and rule's acceptance; for the third one the discourse focused on the docility, because she was able to obey to discipline strategies; the latter was out of any discipline norms or body appropriation, she didn't let herself become docile or be useful, being considered the "abnormal". Understanding that the individual is constructed socially and that culture of school plays an important role in constructing "abnormal" identities, my focus was on the discussion of the practices which reassure these possibilities and on proposing a review to the logic of exclusion, which is one of the greatest challenges of environmental education.

Key-words: abnormal, bodies, disciplining, school, identities

1. APRESENTAÇÃO

...é nesse processo contínuo de contar, ouvir e confrontar histórias que, ao nos tornarmos visíveis para nós mesmos, podemos interpretar e, talvez, ressignificar nossas experiências. (RIBEIRO, 2002, p.112)

Tomando as palavras de Ribeiro, faço o movimento de contar a “minha” história aos leitores/as, para que possamos (re)pensar e (re)significar as experiências que vivi durante os dias em que estive inserida em uma turma de primeira série dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais vivenciei momentos de questionamentos, indignação, reflexões e aprendizados, o que muito influenciou em minha vida pessoal e profissional.

Minha convivência com o contexto escolar foi fundamental na constituição do que sou hoje porque: foi na escola que me constitui aluna; foi na escola que como mãe observei as práticas dos professores/as; e como Pedagoga foi na escola que comecei a delinear traços desta pesquisa, na qual tinha como propósito examinar como as práticas e os discursos escolarizados vêm integrando o processo de constituição das subjetividades de algumas crianças do Ensino Fundamental, ditas “alunos/as-problema”.

A partir dos entendimentos de que os sujeitos são construções sociais, nas quais se fabricam sujeitos úteis e dóceis, e de que a cultura escolar através dos discursos de “normalidade” atua diretamente na constituição das identidades das crianças ditas “anormais”, procuro discutir uma forma de superar a lógica da exclusão destas. E, assim rompendo com a ordem vigente, buscar maneiras de “eliminar” as desigualdades sociais, o que de acordo com Tristão (2002) seria o último desafio da Educação Ambiental.

Desta forma, colocando-me na posição de “aprendiz-pesquisadora” (SANTOS, 2005), narradora e personagem deste trabalho trago para discussão, em cinco capítulos as maneiras pelas quais as crianças ditas “anormais” são excluídas da condição de aprendiz por não se submeterem às normas ou ao disciplinamento exigido pela escola.

Ao iniciar este trabalho trago aos leitores/as, no capítulo **CAMINHOS PERCORRIDOS QUE ME CONSTITUÍRAM PESQUISADORA**, as experiências que vivi desde minha inserção na educação formal no Ensino Fundamental, perpassando pela condição de mãe, bolsista de iniciação científica até a graduação em Pedagogia, o que me levava a questionar sobre as práticas encontradas na escola e na formação de professores. Neste mesmo capítulo procuro explicar os movimentos que me motivaram a dar continuidade aos meus estudos no Mestrado em Educação Ambiental, por entender que a Educação Ambiental está associada a todas as “dimensões humanas” (DELEUZE E GUATARI apud TRISTÃO, 2002), reafirmando meu entendimento de que o corpo também é um ambiente.

No capítulo **CONSTRUINDO OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO** apresento a questão de pesquisa que me instigou a desenvolver o presente trabalho, assim como os objetivos que me orientaram no decorrer do mesmo.

No capítulo intitulado **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: POSSIBILITANDO UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR** apresento algumas considerações que venho fazendo a partir do diálogo com os autores que serviram de interlocutores para a realização do presente trabalho. No item **ESTUDOS CULTURAIS AMPLIANDO ESPAÇOS PARA ESTE ESTUDO** faço a apresentação do campo de teorização dos Estudos Culturais, que possibilitou que emergissem formas de (re)pensar e discutir como o processo de ensino e suas práticas evidenciam as diferenças de aprendizado, criando a cultura do “aluno-problema” ou “anormal”. Assim, de modo resumido busco apresentar, situar e definir alguns importantes conceitos dos Estudos Culturais. Também neste capítulo trago o item **UM BREVE ENTENDIMENTO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO/ALUNO**, no qual introduzo a discussão sobre os diversos mecanismos – disciplinamento, vigilância, exame... – e estratégias sociais que “fabricam” os sujeitos, em busca de torná-los úteis e dóceis. Ainda apresento um terceiro item “**ALUNOS-PROBLEMA**”, “**INDIVÍDUO A CORRIGIR**”, “**MONSTRO**”... ENFIM “**ANORMAIS**” no qual procuro apresentar os entendimentos que venho fazendo sobre os “anormais” a partir de leituras de Michel Foucault, os quais são considerados “alunos-problemas” para a escola.

No capítulo **CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA** faço a apresentação da metodologia escolhida e utilizada para a investigação de campo, procurando esclarecer ao leitor/a no item **PORQUÊ DA ESCOLHA PELAS FERRAMENTAS ETNOGRÁFICAS** como foram escolhidas as ferramentas etnográficas para o desenvolvimento da investigação, e a relevância das mesmas no desenvolvimento das observações, entrevistas e análise de dados. No item **A PESQUISA ETNOGRÁFICA E**

SUAS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS procuro através da interlocução com diversos autores, explicar o que venho compreendendo como etnografia. Ainda neste capítulo em **PRIMEIROS PASSOS DESTA INVESTIGAÇÃO: ENTRE DÚVIDAS, ANSEIOS E POSSIBILIDADES** faço uma breve narrativa da maneira como ocorreram os contatos com a escola, a inserção e a aceitação de minha presença no ambiente escolar, as dúvidas e os anseios pelos quais passei até a definição do andamento da pesquisa.

No capítulo, **UMA (RE)VISITA AO COMPANHEIRO DE VIAGEM: O CONFIDENTE FIEL...**, faço a análise de dados através de uma narrativa que permite que eu traga a “experiência de ter estado lá e escrito aqui” (SANTOS, 2005), e no item **NARRANDO UMA HISTÓRIA QUE NÃO É DE FADAS....** passo a narrar a forma como vi/vivi/ouvi as interações no cotidiano escolar, no qual são construídas as identidades das crianças que apresentam um comportamento que não condiz com as regras instituídas na cultura escolar como “corretas” para o desenvolvimento do aprendizado, subjetivando os/as “anormais”.

Em **RETOMANDO ALGUMAS QUESTÕES**, trago as considerações finais nas quais aponto os aprendizados que fiz durante o período que estive convivendo com os atores sociais desta investigação, bem como, novamente trago à discussão as práticas pedagógicas encontradas na escola, que provocam a “exclusão” dos alunos que não progridem no aprendizado, criando a denominada “legião de anormais” encontrada nas escolas atualmente.

Finalizo com as **REFLEXÕES** quando “olho-me” no espelho para descobrir o que mudou em minha vida pessoal e profissional a partir dos movimentos e interlocuções que realizei com os autores e atores sociais no decorrer das observações, das entrevistas e da escrita da presente dissertação.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS QUE ME CONSTITUÍRAM PESQUISADORA

*Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais.
(Louro, 2001, p. 21)*

Foi no contexto escolar que passei grande parte de minha história e dessa forma devo esclarecer que ele foi – e ainda é – fundamental na constituição do que sou hoje, Louro coloca sabiamente a maneira como a escola participa na constituição do sujeito, refletindo, assim, parte dos meus sentimentos.

Para contar alguns fatos do processo educacional no qual estive envolvida, desde o Ensino Fundamental até a ocasião em que me encontro, foi necessário (re)lembrar e (re)pensar alguns momentos significativos e relevantes desse período, e como estas vivências foram fundamentais no meu interesse pelas questões relacionadas ao disciplinamento dos corpos.

Cursei o Ensino Fundamental em escola pública, na década de 70, e neste período o regime educacional era bastante severo. Isto devido às situações políticas que eram vividas naquela época, pois estávamos num regime militar – a ditadura – havendo a sensação de insegurança, como coloca Gugliano, sobre os acontecimentos deste período:

Cabe recordar que o legado da última onda de golpes militares, que atingiu a região, movimentos inaugurados pelo Golpe de 64 no Brasil e que rapidamente tomou conta de todos os países do continente, foi bastante negativo em vários aspectos.[...] o saldo do período autoritário também foi cruel, com o desenvolvimento de um sofisticado aparato de repressão e censura, que teve proporções quase inacreditáveis [...] (2002, p. 267).

Deste modo é possível que se compreenda como tal condição se refletia nas escolas e nas políticas educacionais, principalmente pelo controle de qualquer movimento que pudesse

evidenciar problemas ao governo; assim, o controle se estendia pela educação. E a instituição escolar tinha por objetivo a reafirmação de “outros interesses que não os nossos” (DURKHEIM apud MARZOLA, 1995, p. 199) e nos ensinava “a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados” (ibid).

Nesse contexto, os/as alunos/as não tinham possibilidades de expressão e nossos corpos eram doutrinados pela exigência de um comportamento rígido, qualquer atitude diferente da “normal” era motivo de repressão e castigos.

A escola e o disciplinamento do qual participei, durante minha educação, foram importantes na construção da minha identidade de estudante, porque, segundo Hall,

embora possamos nos ver, seguindo o senso comum, como “sendo a mesma pessoa” em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo. (apud WOODWARD, 2000, p.30)

Entendendo o que coloca Hall, penso ter diferentes identidades em diferentes lugares e nos diferentes papéis sociais que assumo e, aqui falo da minha identidade de estudante.

E assim, à mercê desse ensino me constituí, de modo que, ainda hoje, essa vivência se reflete em minha postura, na medida em que costumo ouvir mais do que falar. Essa forma de ensino, embora nem sempre eficiente, está claramente explicada nas palavras de Louro:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (2001, p.21)

Foi esse ambiente escolar que encontrei nos primeiros anos de minha educação formal, em que a escola era responsável pelo “aperfeiçoamento” moral dos indivíduos corrigindo-os e normalizando-os; dessa forma treinava os corpos tornando-os disciplinados para melhor aproveitamento das tarefas intelectuais, ou seja, “não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Atendendo as necessidades sociais, segundo as quais eram exigidos corpos úteis e dóceis, lembro-me perfeitamente de algumas das formas de punição – porque na essência “de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” (ibid, p.149) – o qual era utilizado para o controle dos comportamentos através da “vergonha” ou “humilhação”, de forma que o aluno que desobedecia às ordens do/a professor/a era colocado de pé no lado de

fora da porta e, assim, ficava exposto para que todos/as aqueles que por ali passassem pudessem ver o “infrator”. Esse processo publica a falta do sujeito e “mostra-se a pessoa ao público, suscita-se no público uma reação de aversão, de desprezo, de condenação” (FOUCAULT, 2003 p.82), funcionando como motivo de vergonha evitando o retorno ao delito e impulsionando os demais a não cometerem o mesmo erro.

No Ensino Médio, não foi muito diferente. No curso de Inspeção de Alimentos que freqüentei, ainda se privilegiava a mente e se pregava o condicionamento dos corpos em função do aprendizado. As monitoras da escola controlavam regularmente os/as alunos/as, todos e quaisquer “desvios de conduta” eram punidos, de formas sutis como, por exemplo, lembretes aos pais de que a entrada na escola somente seria permitida com a presença dos responsáveis, assinaturas em um caderno de ocorrências, entre outras. Também, se recompensava os/as alunos/as “exemplares”, que recebiam diplomas de “Honra ao mérito”, quando se pretendia que todos ficassem sabendo da entrega do mesmo. Nesse aspecto pode-se dizer que a penalidade atravessa “todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogênea, exclui. Em uma palavra, ela normaliza”. (FOUCAULT, 1987, p. 153), e a recompensa opera da mesma forma. Quando aplicadas aos alunos/as, funcionavam como um aviso de que as regras deveriam ser seguidas para o devido enquadramento dos sujeitos ao grupo, atuando no processo de subjetivação¹ dos “normais”.

Nesse mesmo período prestei testes vocacionais que me indicaram a seguir meus estudos nas Ciências Humanas, preferencialmente na área da saúde. Com a proximidade de finalizar o Ensino Médio e a necessidade de dar seqüência aos meus estudos, decidi, com o apoio da minha família, prestar vestibular em primeira opção para Medicina – analisando hoje estas decisões chego à conclusão que talvez isso já tenha sido reflexo de um interesse pelos assuntos relacionados ao corpo e ao seu conhecimento – e, em segunda, para Enfermagem e Obstetrícia.

Feito o vestibular fui aprovada para Enfermagem e Obstetrícia. Ao chegar à Universidade me deparei com um regime bastante diferenciado daquela que eu estava acostumada. Agradou-me o fato de poder me expressar, desde que não ultrapassasse alguns limites, mas já era o começo. Nesse momento, um acontecimento viria interromper os meus estudos. Ao fazer um trabalho na disciplina de Psicologia, necessitei inserir-me no contexto hospitalar e, então, encontrei algumas situações que fugiam ao meu controle. Apesar de saber

¹ No capítulo 4, no qual apresento os pressupostos teóricos que estarão embasando o presente trabalho, estarei explicando o entendimento de subjetivação.

que estaria envolvida com doenças, não estava preparada emocionalmente para alguns fatos, como lidar com a morte tão de perto, quando vivenciei momentos difíceis, nos quais vi pessoas que apenas aguardavam a morte, sem mais nenhuma expectativa de vida, e outras que, apesar de saber que sua vida chegava ao fim, ainda mantinham a esperança e acreditavam em um milagre, fosse este divino ou da ciência, e isto até então, eu havia sido poupada de conhecer.

Na experiência vivida dentro do hospital universitário, descobri que era muito doloroso trabalhar com a questão de vida e morte; fiquei bastante abalada e veio, então, a decisão de abandonar a Universidade. Hoje posso refletir, a partir de Foucault (1988), que a nossa sociedade desenvolveu determinados conhecimentos a respeito da vida em geral. Com isso, visa a sobrevivência dos homens ao mesmo tempo em que através do domínio sobre a vida afasta as iminências de morte. Os processos de vida passam a ser levados em conta por procedimentos de um saber especializado que tenta controlá-los e modificá-los, e por ter sido educada “numa sociedade em que o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida” (FOUCAULT, 1988, p.131), não consegui lidar com a morte, pois ela fugia ao meu controle.

Alguns anos se passaram e, como mãe, retornei ao contexto escolar. Nesse período, estive muito próxima da educação formal. Convidada a participar de eventos e auxiliar nas atividades desenvolvidas pela escola de meus filhos, fui me envolvendo com situações que permeavam o processo de ensino e de aprendizagem. Através do convívio com as professoras comecei a tornar-me uma admiradora da profissão.

Nesse contexto, acontecimentos me reportavam ao meu processo educacional, e percebi o quanto a forma de trabalho das professoras fazia a diferença no aprendizado das crianças e no interesse dos mesmos pelo ensino. Pude observar, bem próximo, que, embora as estratégias didáticas tivessem mudado e houvesse outras maneiras de articular a prática pedagógica aos conhecimentos dos/as alunos/as, algumas professoras continuavam trabalhando de forma tecnicista e provocando extrema angústia nas crianças como por exemplo, o ensino centrado no/a professor/a como um transmissor de conteúdos, em que a criança era tida como tábula rasa, sendo exigida do aluno a memorização de conteúdos sem qualquer preocupação com a construção do conhecimento. Isso vivenciei com meu filho e constatei que tal metodologia chegava ao ponto de

produzir severas patologias escolares, “doenças de crianças transformadas em alunos”. Entre elas, anorexia mental: a criança não quer ingerir nada daquilo que lhe é oferecido; domesticação: perversão da educação, cuja forma aguda é a doma, que se incrusta na vida dos indivíduos até fazê-los

perder sua singularidade; medo do novo: obrigação de continuar prudentemente pelas trilhas conhecidas e a proibição de entrar nos campos que previamente não foram neutralizados e transformados em inofensivos pelo escolarismo; a droga: práticas adormecem o organismo, que o habitua, num tranqüilo ronronar, à passividade. (JÓDAR E GÓMEZ, 2004, p.141).

Já num outro momento, na prática da professora de minha filha, notei a diferença: com elevado conhecimento pedagógico e consciente do trabalho que desenvolvia, ela motivava as crianças nas diversas atividades diárias da escola, contando com o interesse e integração da turma, através de brincadeiras, relatos de experiências e, assim, integrando os saberes das crianças com os conteúdos didáticos. Desse modo, negava-se ao trabalho centrado apenas no/a professor/a e nas respostas já dadas e perguntas sabidas de antemão. Levando as crianças ao exercício do pensamento, o que remete à seguinte idéia:

não obstante, pensar é construir a pergunta desde o interior da experiência mesma, quando a urgência, a necessidade ou aquilo que é insuportável resultam inadiáveis. Daí o decisivo da arte de construir um problema, antes de encontrar uma solução; de que nos deixem fabricar as nossas perguntas: se são “colocadas” para nós, pouco temos a dizer (Deleuze e Parnet, 1998). É isso que está em jogo na experiência de pensar. Pensar, então, não pode ser identificado, inocente e escolarmente, com alguma disciplina acadêmica, com as lições, tarefas, programas e manuais que constituem a carcaça imutável e organizado do ritual escolarista da pedagogia tradicional como meio soberano de adquirir cultura. (ibid, p. 142)

Dessa maneira, a professora conquistava a atenção das crianças e desenvolvia um trabalho demonstrando mudanças na área do ensino e aprendizagem.

Pouco a pouco fui ficando mais interessada na relação aluno e professor, ensino e aprendizagem e quando percebi estava envolvida nas discussões, buscando respostas para fatos que não entendia como, por exemplo, a questão da chamada “hiperatividade”, da qual jamais tinha ouvido falar anteriormente. A partir de tal classificação as crianças eram ditas como inquietas, com problemas de comportamento, não conseguindo obter um aprendizado eficaz e, assim como indivíduos a serem corrigidos, ou, como coloca Foucault (2001, p.73), “esboça-se um eixo de corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente”. Apesar de tratar-se de dois séculos atrás, ainda hoje há a determinação de que crianças com atitudes ou comportamentos diferentes devem ser corrigidas, logo identificando-as como “anormais”. E, mais uma vez, a questão do domínio e controle dos corpos aparecia em minha vida e me inquietava por não compreender o que acontecia.

Decidida a retomar minhas atividades acadêmicas, optei por fazer um novo vestibular, retomei meus estudos, só que, desta vez, em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dentro da Universidade, diante de referenciais de teóricos significativos como, Freire, Gadotti, Arroyo, Vygotsky e Ferreiro, entre tantos, fui assumindo, dessa vez, uma identidade de professora. Ainda dentro das leituras realizadas, trabalhamos sobre a inserção da Educação Ambiental nas atividades do Ensino Fundamental visando a uma outra educação, voltada ao comprometimento com o ambiente como um todo e não apenas como uma questão ecológica. Tristão, ao referir-se à metáfora do rizoma de Deleuze e Guatari, diz que a educação ambiental é vista como um “problema híbrido, por exemplo, está associada a todas as dimensões humanas. Assim, os conceitos estão entrelaçados, interligados, articulados, permitindo possíveis trânsitos de múltiplos saberes, sem se reduzir a nenhum.” (2002, p. 173). Dessa maneira, reafirmava meu entendimento de complexidade da educação ambiental e reforçava, assim, a idéia que eu tinha de que o corpo também é um ambiente.

Na seqüência, veio a disciplina Vivências Corporais e lá estava o corpo novamente sendo tratado e estudado por vários autores como Foucault, Goellner, Santin, Souza e outros. Meu interesse por este tema se renovava. Discutíamos sobre as questões relacionadas à fragmentação do corpo/mente e sobre a maneira como se poderia trabalhar com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais levando em conta a importância da corporeidade das mesmas.

A escola, ao não perceber o corpo como um ambiente, vai apoderando-se de suas potencialidades e, ao não conseguir tirar proveito dele ou quando simplesmente ele não dá o “resultado” esperado, vai gradativamente construindo mitos a respeito do mesmo. Com tal concepção, utiliza-se da dicotomia corpo/mente, contrariando uma possibilidade de ruptura com a visão cartesiana e propiciando que o processo educacional continue sendo feito de forma tecnicista, no qual se evidencia apenas o aprendizado intelectual através de exercícios mentais e desconsidera-se as possibilidades de unificação entre corpo e mente. Tristão registra:

[...] Assim, tanto a racionalidade econômica quanto a racionalidade tecnológica, com base nesse projeto, impossibilitam o entendimento dos novos princípios e valores engendrados nas estratégias de uma outra racionalidade, a racionalidade ambiental. [...] Essa concepção rompe com os paradigmas mecanicistas em relação ao corpo, pois transforma todo o processo de aprendizagem em atividade corporal intrínseca. [...] A solidariedade, nas situações de aprendizagem, representa a ruptura com a distinção mente/corpo [...] Como espaço/tempo de aprendizagem, a valorização da corporeidade supera a abstração cartesiana de sujeito. No processo de aprendizagem o corpo é sempre envolvido. (ibid, p.170) .

Percebe-se, na colocação da autora, a necessidade de compreender o corpo como um todo no processo de aprendizagem e não um corpo que “entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1987, p. 119). E, dentro de uma visão ambiental contrária ao modelo cartesiano, deve-se romper com a racionalidade econômica que impossibilita as novas concepções acerca da relação corpo/mente e, assim, superar os “paradigmas mecanicistas em relação ao corpo” (TRISTÃO, 2002, p.170), transformando o processo de aprendizagem em atividade corporal intrínseca, bem como superar a lógica da exclusão que seria, segundo a autora, o quarto desafio da Educação Ambiental.

Pouco a pouco, dentro do contexto universitário, sentia necessidade de um complemento na minha formação acadêmica², e, por convite de uma professora da graduação, aceitei trabalhar no projeto de extensão do NUTI.

Então, surgiu um outro convite para participar da seleção de bolsista do projeto intitulado “Sexualidade e Escola”. Fui selecionada e comecei a fazer parte do grupo de pesquisa. Descobri ali o meu gosto pela pesquisa, leituras de autores como Foucault, Louro, Silva e Hall, entre outros, vieram contribuir ainda mais para o meu interesse em relação às questões do corpo, gênero e sexualidade e me levaram à construção de outra identidade, a de pesquisadora.

Ao desenvolver o trabalho de bolsista de iniciação científica³, outras construções iam sendo feitas e me levando a (re)pensar algumas certezas que tinha como, por exemplo, entender a sexualidade e o corpo como algo dado pela natureza, o que com os estudos e as discussões no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) passei a compreender como produções histórico-sociais (LOURO, 2001; FOUCAULT, 1988). Para Ribeiro (2002, p.79), a sexualidade é entendida “como uma construção histórica e cultural, que inscreve comportamentos, linguagens, desejos, crenças, identidades, posturas do corpo, através de estratégias de saber/poder sobre os sexos”.

Nesse contexto passei a perceber o quanto faltavam, nos cursos de formação de professores/as, leituras, discussões que possibilitassem aos futuros professores/as debater, (re)pensar e compreender os temas relacionados às temáticas corpo, gênero e sexualidade, como algo presente no espaço escolar, que faz parte do cotidiano e permeia o currículo. A propósito do assunto, assim se expressa Santomé:

² Como complemento a minha formação fui trabalhar como bolsista no projeto NUTI (Núcleo Universitário da Terceira Idade), como alfabetizadora. Particpei por um ano o que me deu experiência como professora.

³ Trabalhei por dois anos como bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, nos quais, um ano fui bolsista Probic da FURG e, no outro ano trabalhei como bolsista voluntária do mesmo grupo.

Existem problemas na vida cotidiana cuja compreensão e julgamento requerem conhecimentos destrezas, procedimentos que não podem ser localizados facilmente no âmbito de uma determinada disciplina [...]Este é o caso dos denominados temas transversais, por exemplo, as relações entre os sexos, a paz e o desarmamento, as drogas, etc. [...] as questões sociais e morais implicadas em tais temas, que não constituem uma matéria específica do currículo tradicional, podem ser facilmente exploradas. (1998, p. 207)

Dessa forma, notei a necessidade de serem trabalhados assuntos que fazem parte das vivências das crianças e que precisam ser mais abordadas possibilitando a compreensão e o entendimento das mesmas, desconstruindo mitos e tabus como, por exemplo, a idéia de que a criança é “demasiado inocente, muito imatura e muito pequena para se falar de sexualidade” (RIBEIRO, 2002, p. 50).

Com as leituras e discussões realizadas tanto no grupo de pesquisa quanto na disciplina Criança e a Educação Física, eu considerava as possibilidades de desenvolver uma pesquisa voltada ao conhecimento e entendimento de como o corpo era trabalhado na escola, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois até então as vivências que eu tivera mostravam que o corpo era controlado e deveria ser disciplinado para a formação de um sujeito “educado”.

Compreendendo um pouco mais sobre os mecanismos de poder, principalmente, aqueles relacionados aos corpos disciplinados e as suas utilidades, e remetida à minha trajetória escolar, passei a delinear traços de uma investigação voltada ao disciplinamento dos corpos no contexto escolar. A escola, mais do que qualquer outra instituição, “encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades” (VEIGA-NETO, 2005, p.84) e, ainda hoje, funciona como um local privilegiado de disciplinamento. Assim, as crianças são levadas à escola para que se possa “domar a selvageria” (KANT apud VEIGA-NETO, 2000. p. 2). Fui compreendendo, cada vez mais, as relações que se dão dentro das escolas e de que forma estas são construídas historicamente.

Algumas mudanças iam acontecendo lentamente nas representações que, até então, eu tinha, uma destas, a qual cabe explicitar neste trabalho, é o entendimento de poder. Eu entendia o poder como algo vinculado ao Estado e, este último o “aparelho central e exclusivo do poder” (MACHADO, 1979, p. XI), sendo exercido em apenas um sentido, de cima para baixo. Outra maneira que eu entendia o poder era como algo extremamente negativo, concepções fundamentadas por um processo educacional centrado somente na reprodução do que já está instituído como “verdade”. Mas hoje, após as leituras foucaultianas, penso que o poder se dá em forma de rede “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e

móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 90). Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação. Ao tomar o poder como uma relação de ações sobre ações – algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede, Foucault chama a atenção para o papel que uns exercem sobre os outros e para a multiplicidade de mecanismos de poder e resistência que funcionam no corpo social. Outro aspecto consiste em entender o poder não como coercitivo, repressivo e negativo, mas como produtivo: “ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação” (VEIGA-NETO, 2004, p. 63).

Na condição de bolsista realizei o estágio final da graduação⁴. Com outros olhares sobre as questões relacionadas ao corpo e às relações de poder, consegui perceber nos relatos das professoras⁵, funcionários/as entre outros, o quanto algumas crianças são vigiadas e enquadradas como sujeitos que desviam das normas estabelecidas pela sociedade e as formas como as professoras atuam para manter a dita ordem. Isso porque, no primeiro contato com a professora da turma com a qual eu trabalharia, fui comunicada que, com uma determinada criança, eu deveria ser mais rigorosa, com a frase “*para ele tu não mostra os dentes, senão tu não consegues mais segurá-lo*”, entendi que eu estava sendo impulsionada a pré-conceituar uma criança que ainda não conhecia. Além disso, outros comentários sutis como “*aquele teu aluno, ninguém merece*”, ou, ainda, num outro comentário “*se tu passares por ele, tu passa por qualquer coisa*”, um “monstro⁶” foi tomando forma em minha imaginação. E mais: num contato com a mãe do menino, fui informada de que a criança era medicada para controlar a hiperatividade, mas que nos últimos tempos o remédio não estava surtindo efeito.

Nos primeiros dias de aula, o “monstro” não apareceu, e nos comentários das crianças fui cada vez mais ficando preocupada com o que eu encontraria, ao realizar a chamada do nome da criança surgiam comentários como “*graças a Deus, fulano não veio hoje*”.

Ao conhecer a criança, tive uma surpresa: o “monstro” era apenas uma criança que brincava o tempo todo, andava de mesa em mesa e, de vez em quando fugia da sala, o que eu tinha que estar atenta. Nesse momento, mais uma vez, observei que o corpo que não era disciplinado, controlado, continuava sendo considerado um obstáculo ao aprendizado e pude perceber que não existem espaços para as crianças levantarem, andarem ou correrem, pois o

⁴ Para a aquisição do diploma em Pedagogia, foi necessário prestar estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa turma de 1ª série e em Psicologia do Ensino Médio: na última prestei estágio como professora estagiária de uma turma de 3º ano do magistério, trabalhando, assim, na formação de professores/as.

⁵ Durante o horário matutino, que é voltado ao ensino de crianças da pré-escola até a 3ª série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, só trabalhavam professoras (sexo feminino).

⁶ Considero monstro, nesta primeira parte como algo diferente da concepção foucaultiana, aqui o monstro é pensado no sentido do senso comum, pois ainda não conhecia o conceito monstro para Foucault.

espaço é todo projetado para o trabalho do desenvolvimento mental. As crianças apenas devem ater-se aos afazeres intelectuais, pois o período reservado às atividades físicas são somente no “dia da pracinha” ou durante o recreio. Neste momento, reflito que, talvez, a forma de agir daquela criança fosse, além da considerada “hiperatividade” diagnosticada por especialistas, um pedido, um apelo por mais atividades físicas, ou ainda uma forma de reafirmar o que diziam sobre ele, já que ele próprio se reconhecia como um “problema” para a escola, professoras e colegas, assumindo sua posição.

Nesse contexto, foram tomando forma algumas das questões que eu procurava entender e surgiam novos conhecimentos que viriam a contribuir na escolha de um possível problema de pesquisa como, por exemplo, as leituras sobre cultura, identidade, currículo e, principalmente, “Os Anormais” de Foucault, indicado por minha orientadora de iniciação científica, hoje orientadora de Mestrado, Prof^a Dr^a Paula R. Costa Ribeiro.

Após vislumbrar a importância da cultura escolar na subjetivação das crianças, as indagações a respeito de como o corpo é trabalhado, e do cuidado com o mesmo e as noções de que o corpo e a mente fazem parte de um processo único de aprendizagem, não devendo fragmentá-los, foi possível depreender que

não se pode separar o que é inseparável [...]. Tornava-se impossível não perceber a plenitude dos significados que eles transmitiam através de seus gestos, de seus corpos, tão ricos em saberes e sabores, expressão da vida que flui de nós a cada milésimo de segundo através de nossos corpos. (SOUZA, 1999, p.488)

Os descontentamentos com as vivências que eu tinha e com o que observava acontecer na escola, cada vez mais, me levavam a questionamentos como, por exemplo: como podemos nós, educadores, desconsiderar a indissociabilidade do corpo/mente no processo de aprendizagem? Como podemos representar os/as alunos/as com termos como “hiperativos” ou “alunos/as-problema”, entre outros, por agirem de formas diferentes das esperadas? Como podemos condicionar crianças a dominarem sentimentos e necessidades de seus corpos infantis, quando nós adultos por vezes não conseguimos? Podemos esquecer que nosso corpo é o primeiro ambiente e que a partir do respeito a ele aprenderemos a respeitar outros ambientes? Então, como podemos compartimentá-lo? Como podemos esperar uma Educação Ambiental nos Anos Iniciais, quando não entendemos que o corpo também é ambiente e nele se inscrevem tantas marcas?

A partir das perguntas que não “queriam calar”, percebia-me, como coloca Corazza, na “condição de insatisfação com as significações de verdades vigentes” (1996, p. 112), e devido à “insatisfação” com o que está dado como verdade e dos sentimentos que me

tomavam com relação a estas questões, percebia que o problema de pesquisa tornava-se evidente, pois “[...] toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação do já-sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é.” (ibid, p. 111).

Dessa forma, decidida a dar continuidade à minha formação e com o incentivo de colegas do Grupo de Pesquisa e familiares, em dezembro de 2005 lancei-me na concorrência por uma vaga no Mestrado em Educação Ambiental, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as), em que fui aprovada.

E, com os questionamentos sobre o que acontece no ambiente escolar e sobre a cultura existente neste espaço, propus inserir-me no mesmo para conhecer um pouco mais dessa cultura construída ao longo dos anos. Cultura que “delimita espaços. Servindo-se de símbolos, códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer [...]” (LOURO, 1997, p.58).

Nesse sentido, estarei discutindo e abordando os estudos que venho fazendo no campo de teorização dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista e em algumas contribuições foucaultianas.

Devo esclarecer que, por estar trabalhando numa perspectiva pós-estruturalista não tenho a pretensão de apontar soluções para os questionamentos, tampouco indicar responsáveis por esses problemas, mas criar condições para que se possa refletir sobre atitudes que são construtoras de (pre)conceitos visto que não existem verdades únicas ou absolutas. A verdade,

é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é o objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é o objeto de debate político e do confronto social (as lutas “ideológicas”). (FOUCAULT, 1979, p. 13)

Dessa maneira, penso que as verdades são construídas de acordo com o contexto e com os interesses de quem as expressam, sendo, portanto, múltiplas e possíveis de mudanças.

3. CONSTRUINDO OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que são próprias; nada há de mais insensato do que pretender substituí-las pelas nossas...
(Rousseau, 1762,s/p.)

O fragmento citado acima explicita as intenções que temos ao enviar as crianças à escola; fazemos isso para mudar seus modos de ver, de pensar e principalmente de sentir o mundo, pois elas têm representações diferentes das nossas (adultos) por isso pretendemos substituí-las pelas maneiras, de vivenciar o mundo, que pensamos ser corretas.

Nessa visão adultocêntrica, na tentativa de modificar as maneiras de pensar e agir das crianças pelas dos adultos, a escola assumiu uma postura, articulada a outras instâncias da sociedade, de que toda criança inserida no ambiente escolar está lá para aprender a ler e escrever (desenvolvimento cognitivo) e para que o corpo seja disciplinado, pois não há lugar, na sociedade, para indisciplinados nem para aqueles que não aprendem.

Assim, dicotomizam-se corpos e mentes em busca de um melhor aprendizado e, nesse processo de fabricação de corpos disciplinados e mentes desenvolvidas, é possível perceber algumas implicações como o binarismo normalidade/anormalidade, em que a construção do sujeito é feita a partir de comparações e hierarquizações. Evidenciam-se as diferenças de comportamento e aprendizagem e identifica-se o “indivíduo a corrigir” (FOUCAULT, 2001, p. 415), o qual, na escola, é reconhecido como “aluno-problema”, e ao qual eu estarei denominando como “anormal” a partir dos entendimentos de Foucault (2001).

Como já foi mencionado anteriormente, há um particular interesse social, e da escola, no preparo e na constituição do “sujeito útil”, por isso a criança cada vez com menos idade vem chegando à escola para que seja moldada nos ideais sociais. Assim, o processo de ensino e aprendizagem o completará como sujeito “educado”, o que será de suma importância para a vida adulta. Isso porque a escola, ainda hoje, baseia-se numa educação tradicional, que “considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida

adulta [...], pois de acordo com Bobbitt, ‘a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem’” (SILVA, 2004, p. 24). Dessa maneira, quanto mais cedo entrar na escola, mais cedo começa o processo de “transformação” da criança, para torná-la um sujeito útil.

Silva argumenta que, através do currículo presente no contexto escolar, realiza-se um trabalho voltado aos objetivos da escola e que muitas vezes deixamos de considerá-lo e percebê-lo presente no disciplinamento dos corpos na escola, ou, mais precisamente com suas palavras,

na visão educacional tradicional, o corpo é território exclusivo da Educação Física. Esquece-se que, assim como existe uma política do corpo, um biopoder como demonstrou Foucault, existe também uma política educacional do corpo, de alcance muito mais amplo.[...] A moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes. [...] É também através do currículo, entre outros processos sociais, que nossos corpos são moldados aos papéis de gênero, raça, classe que nos são “destinados”. O currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. O currículo torna controláveis corpos incontroláveis. Ao ter o corpo como seu objeto (invisível), o currículo permite torná-lo útil, produtivo, instrumental, capaz em determinadas direções e para determinados fins (Foucault, 1977). [...] A descorporificação implicada no currículo contribui também para reforçar a separação entre corpo e mente, por sua vez, ligada à separação entre trabalho mental e trabalho manual. (2004, p. 203-204)

Não é minha intenção discutir o currículo neste trabalho, porém, por se tratar de um estudo efetuado no ambiente escolar e utilizar-me das palavras do autor para evidenciar a finalidade de uma importante estratégia que atua na escola, não foi possível deixar de citá-la brevemente. Assim, utilizo-me das palavras de Silva para chamar a atenção para os efeitos das práticas escolares cotidianas que, ao atender ao currículo tradicional, executa ações que reafirmam a necessidade de um corpo controlado para o desenvolvimento da mente, através do disciplinamento dos corpos⁷ tem a finalidade de realizar um trabalho centrado no desenvolvimento cognitivo: conhecimento, matérias, saberes e conteúdos.

E assim, por entender que não deve haver um padrão único de comportamentos e de aprendizado e por acreditar em outras possibilidades a respeito do que se diz e exige dos mesmos, tenho como questão de pesquisa: examinar como as práticas e os discursos

⁷ Este tema propiciou a apresentação do trabalho intitulado: **(Re)pensando a educação nos corpos**, na IV Mostra da Produção Universitária promovida pela FURG, no período de 16 a 19 de novembro de 2005.

escolarizados vêm integrando o processo de constituição das subjetividades de algumas crianças do Ensino Fundamental, ditas “alunos/as-problema”.

A partir do que foi apresentado anteriormente e das inquietações que me instigaram, seguem os objetivos do presente trabalho:

- conhecer os discursos e as práticas que classificam as crianças como “alunos/as-problema” de uma primeira série de uma escola do município do Rio Grande;
- problematizar as questões que envolvem o disciplinamento dos corpos dessas crianças.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: POSSIBILITANDO UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Somente nesta condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações.(CORAZZA, 1996, p. 112)

Foi também, tal como Corazza, movida pela insatisfação com as verdades encontradas na escola que me lancei à procura de novas significações para o entendimento do que acontece na cultura escolar em relação a alguns alunos/as que são evidenciados/as e diferenciados/as por não corresponderem à “normalidade” desse contexto.

Como já foi mencionado, este estudo foi realizado no campo dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista e fundamentado nas contribuições de Foucault. Dessa maneira, a seguir, pretendo apresentar as contribuições do campo de teorização, de forma a mostrar a importância do mesmo para o desenvolvimento deste trabalho, assim como apresentar alguns entendimentos que venho construindo sobre a constituição do sujeito, o corpo disciplinado e o “anormal”. É nessa direção que venho pensando e realizando a presente pesquisa, num contexto em que os conceitos atuam como ferramentas para olhar e pensar, de outro modo, as práticas escolares.

4.1. ESTUDOS CULTURAIS AMPLIANDO ESPAÇOS PARA ESTE ESTUDO

Utilizo-me de noções dos Estudos Culturais para fundamentar os estudos que venho realizando, por entender que este campo teórico possibilita a realização de questionamentos sobre as práticas e os conhecimentos considerados como “verdades” construídas histórica e socialmente, as quais não são questionadas, mas reproduzidas.

As conexões com esse campo de teorização pode possibilitar que emergjam outros modos de pensar e discutir o processo de ensino e as formas como ele é “naturalizado” na escola, evidenciando as “diferenças” de aprendizado, e inventando a cultura do “aluno-problema” ou “anormal”. Assim, de modo sucinto, busco apresentar, situar e definir alguns importantes conceitos dos Estudos Culturais.

A origem dos Estudos Culturais deu-se em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, como relata Silva:

O impulso inicial do Centro partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica. Nessa tradição, exemplificada pela obra de F.R. Leavis, a cultura era identificada, exclusiva e estreitamente, com as chamadas “grandes obras” da literatura e das artes em geral. Nessa visão burguesa e elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia (2004, p.131)

É possível perceber que os fundamentos dos Estudos Culturais estão voltados para as questões relacionadas à cultura e reivindicam o reconhecimento de outras práticas culturais, que não exatamente as das elites – européias – reconhecidas socialmente. Especialmente, naquela época em que não eram consideradas práticas culturais, devido ao *status* social, a saber, as “culturas de massa: livros populares, tablóides, rádio, televisão, a mídia em geral” (ibid, 132), que integravam a denominada “cultura popular”, “baixa cultura” ou ainda “subcultura”.

Os Estudos Culturais apresentam-se como um campo de investigação e de teorização, que permite desconstruir conceitos fixos acerca das diversas culturas existentes nos mais variados ambientes sociais. Permite entender e questionar as significações e as relações de poder existentes nestes grupos, visto que “estão preocupados com questões que se situam, na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2004, p. 134).

Nesses estudos, as diferenças – entre cultura hegemônica e culturas populares – são vistas como diversidades culturais e, como tal, a denominada “baixa cultura” deve ser vista e considerada tanto quanto a “alta-cultura”, evitando-se assim o privilégio da cultura dominante e o desprezo ou desconsideração pelo que se considerava “baixa-cultura” ou “não-cultura”. Para Silva (ibid, p.131), “não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as ‘grandes obras’ da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência”. Assim, sugere-se que as culturas populares e de massa, tenham reconhecimento, pois tratam de um modo peculiar de vida dos grupos, os quais

optaram por se identificar, conviver, comunicar-se e relacionar-se socialmente de outras formas, que não a ditada hegemonicamente.

Os Estudos Culturais são o “corolário de uma movimentação teórica e política que se articulou contra concepções elitistas de cultura” (COSTA, 2004, p.23); desta forma podemos e devemos questionar as discriminações culturais, principalmente no que se refere à imposição elitista da cultura hegemônica sobre as demais culturas que são consideradas “incultas” ou de pouca relevância social.

Devido à centralidade e importância da cultura nestes estudos, apresentarei o conceito de cultura que embasará este estudo. De acordo com Hall

tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados – o “dar e receber de significados”- entre os membros de uma sociedade ou grupo. [...] a cultura depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor, e “entendam” o mundo de forma geral semelhante.[...] os significados culturais não estão apenas “na cabeça”. Eles organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e conseqüentemente têm efeitos reais, práticos. (1997, p.2)

O autor centra-se na questão dos significados e no modo como estes são construídos e vão construindo as culturas dos grupos. Logo, a cultura é uma construção social que os grupos criam para identificarem-se através de idéias em comum, linguagem própria, costumes, entre outros meios. Os indivíduos que compartilham o mesmo grupo se utilizam de significados próprios, o que poderia ser chamado de “significados compartilhados” de acordo com Hall (ibid, p.1). A cultura está ligada à troca de significados e isso acontece por meio da linguagem, a qual é usada socialmente a fim de compartilhar significados; quer dizer que, em um grupo, o significado que é dado para determinado objeto é entendido por todos seus participantes, de maneira que, ao se referirem a ele, os sujeitos que pertencem ao grupo entendem o que está sendo dito, porém um outro sujeito externo ao grupo, que não compartilha os mesmos significados, pode não entender o que está sendo dito ou, compreender de outra forma, de acordo com a cultura na qual está inserido.

Assim Hall se manifesta a propósito do assunto:

O significado é o que nos dá um senso de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – portanto está atado a questões sobre como a cultura é utilizada para demarcar e sustentar a identidade e a diferença entre os grupos.[...] O significado é constantemente produzido e há um constante intercâmbio em cada interação pessoal e social da qual tomamos parte. (ibid, p. 3)

Portanto, na cultura acontecem processos de interação pessoal e social, em que vão se criando saberes/poderes, normas, condutas e práticas que estabelecem uma rede de significados imbricados na constituição de identidades de um determinado grupo social. Assim sendo, pode-se perceber que a cultura é construída socialmente e, em meio a relações de poder, em que uma cultura tenta impor-se a outra(s).

Conforme essas concepções, os Estudos Culturais “concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social” (SILVA, 2004, 133). Os Estudos Culturais intencionam, dessa forma, que se tornem evidentes/visíveis as diversidades culturais e suas diferenças (luta por um espaço de reconhecimento/valorização social). Também é dentro desses estudos que podemos investigar como as práticas culturais através das relações de poder constroem o sujeito.

Cabe salientar que os Estudos Culturais utilizam diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural, pois não se constituem em uma disciplina. O campo dos Estudos Culturais “caracteriza-se por não ser – e não querer ser - um campo homogêneo e disciplinar”, e mais: “os Estudos Culturais não são simplesmente interdisciplinares; eles são freqüentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares”. (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, p. 8).

Outro aspecto que deve ser considerado é que os Estudos Culturais, desde seu início, foram influenciados por diversos campos epistemológicos e políticos, “além do caráter não-disciplinar – ou talvez, pós-disciplinar -; o campo dos Estudos Culturais passou, ao longo dos seus mais de trinta anos de existência, por diferentes influências epistemológicas e políticas: socialismos, marxismos, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc”. (VEIGA-NETO, 2004, p.39). Portanto, esses estudos, definitivamente, não são e não devem ser considerados como uma disciplina qualquer e, por possibilitar olhar a partir de diferentes perspectivas o fenômeno estudado deve ser considerado como um campo de teorização,

O pós-estruturalismo, vem contribuir com a possibilidade de desconstruir os saberes absolutos, levando-nos sempre a duvidar do que é dado/dito ou apoiar o sentimento que nos move

de insatisfação, que nos faz passar tanto tempo e tanto trabalho, dedicando-nos a ressignificar o que já estava significado. A desconstruir o que estava confortavelmente construído. A estranhar o que sempre foi tão familiar. A desnaturalizar o tido por natural. A duvidar do que oferecia só certezas. A desassogar o sossegado. A assustar o tranqüilo. A suspeitar das verdades colocadas acima de qualquer suspeita. A historicizar o que era concebido como determinado, seguramente transparente, simplesmente herdado, solidamente perpetuado. (CORAZZA, 2002. p. 3).

Enfim, procurar outras verdades que não as instituídas culturalmente, desta maneira as verdades são criadas, inventadas e reafirmadas através da linguagem que no pós-estruturalismo e,

nos Estudos Culturais enfatizaria o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção. Além disso, essa análise provavelmente adotaria uma concepção menos estrutural, menos centralizada, menos polarizada de poder. (SILVA,2004, P.135)

A respeito do pós-estruturalismo, Peters (2000, p.28) destaca que ele “pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer idéia de homogeneidade, singularidade ou unidade”.

Dessa maneira, observa-se que o pós-estruturalismo abre espaço para que se possa reepensar, questionar, desestruturar, filosofar, porque oportuniza o livre pensamento, “ele é um movimento de pensamento” (PETERS, p.29), (re)construindo saberes que nos são dados como únicos.

Segundo Sturrock apud Peters (ibid, p.28), “o pós-estruturalismo é uma crítica ao estruturalismo, feita a partir de seu interior: isto é, ele volta alguns dos argumentos do estruturalismo contra o próprio estruturalismo e aponta certas inconsistências fundamentais em seu método, consistências que os estruturalistas ignorariam”; portanto, o pós-estruturalismo não nega o estruturalismo, apenas contesta alguns aspectos do referido método, deixando que haja coerências entre estas formas.

Para Silva (2002, p.247), “pós-estruturalismo é um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo estruturalismo”; assim, o pós-estruturalismo perpassa o estruturalismo.

No que se refere ao campo educacional, o paradigma pós-estruturalista é o que melhor se adapta para investigar as relações existentes, pois, abre espaços para amplas contestações. Veja-se o que expressa Silva:

O campo educacional é um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. [...] Em que outro campo os aspectos regulativos e de governo (no sentido foucaultiano) são tão evidentes? Haverá uma outra área em que os princípios humanistas sejam tão caramente cultivados? Existirá um outro campo, além do da educação, em que binarismos como opressão/libertação, opressores/oprimidos, tão castigados por uma certa ala do pós-estruturalismo, circulem tão livremente e o definam tão claramente? [...] Aqui o pós-modernismo e o pós-estruturalismo têm muito a questionar. (ibid, p.248)

E, como o próprio pensamento especifica, coloquei em dúvida o binarismo normal/anormal, inscrito na cultura escolar, buscando confrontar algumas realidades e (des)construir alguns saberes para que, quem sabe, possam ser construídos outros saberes. Partindo do interesse desta investigação, que está centrada no ambiente escolar e das relações nele existentes, de uma cultura que evidencia quem é “normal”, classificando, produzindo significados, me apropriei de algumas concepções de Foucault, quando me refiro às relações de poder, disciplinamento, corpos, constituição do sujeito e, principalmente, no entendimento da subjetivação da criança dita “aluno-problema”, para a qual me utilizo do termo deste autor, “anormal”, para identificá-la.

4.2 UM BREVE ENTENDIMENTO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO/ALUNO

Sobre a constituição do sujeito, Foucault esclarece que em vinte anos de estudos teve por objetivo “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (1995, p. 231). Fazendo uso dos estudos de Foucault, procuro discutir como o sujeito deste estudo, a criança, é produzida na cultura escolar como “aluno-problema”.

A partir dos mecanismos e estratégias utilizados em um determinado contexto cultural, os indivíduos são “moldados” e constituídos pelos costumes, padrões e normas, o que, de acordo com Dreyfus e Rabinow (apud. FONSECA, 2003, p. 25), são “práticas que dentro da nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto”. Pode-se dizer, então, que o sujeito é “fabricado” pelas práticas sociais, e as principais instâncias responsáveis por este movimento são as instituições de seqüestro como “escola, hospital, asilo, polícia, etc.” (FOUCAULT, 2003, p.86).

Assim, o sujeito não é essência, não é inato, mas construído através das relações que são travadas diariamente na sociedade em que está inserido, na qual vigia e é vigiado, controla e é controlado, constrói e é construído, havendo desta forma, uma relação de poder de uns sobre os outros, ou seja, formando uma rede de “controle social” (ibid, p. 86), próprio da sociedade atual. Esse processo tende ao controle e autocontrole das ações do sujeito, construindo sua docilidade e utilidade à sociedade, transformando-o no “átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘disciplina’”. (FOUCAULT, 1987, p.161), através das relações de poder-saber, que objetivam e subjetivam o sujeito.

O sujeito é submetido a diversas tecnologias disciplinares que atuam em sua constituição, dentre elas, vigilância, punição, recompensa, etc; porque as disciplinas “são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas”(ibid, p.179), logo, o sujeito é um produto de uma sociedade dita disciplinada.

Neste contexto encontra-se a escola, que é a instituição autorizada à realização da “difícil tarefa” de disciplinar, ou seja, atuar na constituição do sujeito disciplinado, “daí se pode afirmar que o principal efeito da disciplina, que tem a finalidade de construir aparelhos eficientes, seja a produção de um tipo de indivíduo: o indivíduo moderno”.(FONSECA, 2003 p.71), isso devido ao fato de que, hegemonicamente falando, a sociedade capitalista necessita de sujeitos úteis e dóceis para o seu funcionamento. Assim os mecanismos disciplinares funcionam de maneira a produzir cada indivíduo e

elaboram sua história e arquivam-na, distribuem-na no espaço de forma particularizada, elaboram suas atividades, controlam e relacionam seu tempo e o combinam com outros indivíduos. O indivíduo moderno, produto da disciplina, não é um elemento anônimo de uma massa amorfa, mas possui uma identidade da qual dependem as suas marcas mais profundas de utilidade e docilidade. Tais marcas são concretizadas a partir da particularização de cada indivíduo, realizada pela disciplina. É essa particularização que garante a docilidade e que permite a utilização do homem moderno. (ibid, p. 82)

Os alunos, “indivíduos modernos”, são submetidos a técnicas disciplinares para que se possa tirar o máximo proveito de suas ações, pois “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 1987, p. 118-119). O disciplinamento atua diretamente na constituição do sujeito “idealizado” pela sociedade atual e na transformação “do tempo e do corpo dos homens, da vida dos homens, em [grifo meu] algo que seja força produtiva.”(FOUCAULT, 2003, p. 122). Cotidianamente, na escola, fazemos esse movimento de disciplinar os horários, os gestos, as falas, as atitudes, de forma a garantir a produção da aprendizagem.

Para se obter um maior efeito de disciplinamento são utilizadas pequenas formas de punições que, de acordo com Foucault (1987, p. 149), é denominada de “penalidade disciplinar” e tem por objetivo corrigir a “inobservância” ou “tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. [...] a ‘falta’ do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas. [...] O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios” (ib ibid). Mas Foucault também esclarece que a punição disciplinar possui um duplo funcionamento: a “sanção-gratificação” (ibid, p. 150). Dessa forma, o

disciplinamento não só visa à punição, mas, também gratifica aqueles que observam as regras e esse sistema se “torna operante no processo de treinamento e de correção” (ibid). Atua, assim, diretamente sobre os comportamentos e os desempenhos dos alunos “a partir de dois valores opostos do bem e do mal; [...] temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos.” (ibid, p. 151). Desta maneira cria-se um padrão de normalidade, traçando o “limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]” (ibid, 153). No disciplinamento dos corpos a norma funciona padronizando o que é certo e o que é errado, evidenciando as diferenças e produzindo o “anormal”⁸; a partir do que é tomado como “normal”.

O controle que fazemos das crianças e que nos permite “conhecer os menores atos, as menores condutas e os comportamentos sutis que ocorrem em qualquer lugar de aplicação da tecnologia disciplinar” (FONSECA, 2003, p. 58), é um instrumento da disciplina denominado “vigilância”. Esta nos permite, através da observação, conhecer cada criança para agir de maneira a atingirmos os objetivos que temos em relação a cada uma delas ou, em outras palavras, poderia dizer que nos permite formar um “saber” sobre elas.

O saber também é construído através de outra tecnologia do disciplinamento, a qual Foucault denomina de exame, e que permite ao professor “ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos” (1987, p. 155). Através do exame é possível conhecer as potencialidades de cada aluno, evidenciando suas dificuldades e auxiliando na construção do saber sobre cada indivíduo. O exame está no centro dos processos que constituem os sujeitos

como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente. (ibid, p. 160).

⁸ A complexidade do tema me levou a apresentação de um trabalho intitulado: **Desestruturando alguns conceitos sobre crianças, corpos e a construção de identidades no espaço escolar**, no IV Congresso Internacional de Educação: A Educação nas Fronteiras do Humano, realizado de 31 de agosto a 2 de setembro de 2005, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos em São Leopoldo/RS.

Num processo quase imperceptível, através de estratégias disciplinares como os planos, projetos, atividades, distribuição na sala, mecanismos de avaliação, procuramos – professores/as –, atingir nossos objetivos e os da instância social – escola –, em que estamos inseridos, os quais são inicialmente ensinar a criança a ler e a escrever e a obter determinados padrões comportamentais condizentes com o ambiente escolar. Para tal, é necessário, em primeiro lugar, objetivar as crianças, observando-as e produzindo saberes sobre elas, determinando os aspectos intelectuais e comportamentais que deverão ser trabalhadas; em segundo lugar, subjetivar as crianças, dessa vez procurando maneiras de agir com estas para que sejam atingidas as metas educacionais desejadas. Para Foucault, “a própria pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança” (2003, p.122).

Quanto aos comportamentos das crianças e à necessidade de discipliná-las em função do aprendizado, há a afirmação de que

os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveria ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que “passara pelos bancos escolares”. (LOURO, 1997, p.61).

Percebe-se a ênfase no controle dos corpos e, assim, a utilização de métodos de disciplinamento para um “desenvolvimento” cognitivo. Foucault (1987, p. 130) aponta algumas maneiras, nas quais se utiliza o “bom emprego do corpo”, para que nada fique “ocioso ou inútil” de forma a conseguir-se “formar o suporte do ato requerido”, ou seja, para obtenção de um bom desempenho no processo do aprendizado:

uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. Deve-se manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita [...]. O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem. Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. (1987, p.130).

Nesse contexto foram historicamente construídos os discursos a respeito do corpo que precisa ser disciplinado para que o aprendizado se desenvolva favoravelmente. Esses discursos que desencadeiam um processo de padronização dos comportamentos, nada mais são do que discursos construídos através de significações que vão traçando as diferenças e impondo regras aos comportamentos, ou seja, disciplinando-os.

Outra maneira de entender o porquê de tanta preocupação com a questão do disciplinamento do corpo parece estar no que diz Goellner (2003, p.36):

A crença desmedida no progresso, no desenvolvimento e nos avanços da ciência redefiniram algumas condutas em relação a educação do corpo visando a economia do gesto e o uso adequado do tempo evitando o seu desperdício. Dentro deste contexto, a escola passa a ser observada como um espaço privilegiado para atuar tanto na instrução de crianças e jovens como ainda na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção: uma escola capaz de preparar os indivíduos, moral e fisicamente tendo por base a educação de corpos capazes de expressar e exibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive, as distinções de classe.

Embora o texto trate dos acontecimentos do século XVIII, ele explica, em parte, o que vem acontecendo na contemporaneidade com o contexto escolar: busca-se um corpo econômico que atenda às necessidades sociais, especificamente neste trabalho, a aprendizagem, assim se domina o corpo em prol da produtividade, porque é “dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (FOUCAULT, 1987, p. 118), de forma a constituir o sujeito nos padrões denominados normais.

Faz-se necessário, assim, observar atentamente como as técnicas utilizadas na escola, através das relações de poder e saber, atuam na constituição do sujeito em busca de um bom rendimento escolar. Utiliza-se a avaliação quantitativa – provas, testes, exames... – e a avaliação qualitativa – observações, conversas... – por exemplo, para que se possa observar o rendimento e o comportamento da criança no processo do ensino-aprendizagem, e assim, compará-lo, classificá-lo de forma a enquadrá-lo na norma.

Partindo desses pressupostos, pode-se dizer que os sujeitos, melhor, os/as alunos/as são constituídos nas e pelas diversas instâncias sociais em que estão inseridos através dos saberes que deles se faz e através do poder que sobre eles se adquire e exerce. Cabe salientar que não se trata de uma crítica a respeito do que é feito na escola, mas sim de entender como se atua na constituição da identidade das crianças (alunos/as).

Assim procurei, neste estudo, observar de que forma a escola através do disciplinamento dos comportamentos a partir da norma que preconiza o aprendizado “ideal” em função do que se considera adequado – ficar sentado, não conversar, copiar tudo corretamente, levantar o dedo para falar, não ir ao banheiro sem ser na hora do recreio, aprender a ler e escrever corretamente num determinado tempo, entre tantos – vem subjetivando os indivíduos e atuando na construção das identidades das crianças “normais” e

daquelas que não conseguem corresponder às expectativas. Nesse processo reafirma-se a identidade normal ou como explica Silva:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger –arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. (2004, p. 83)

Na escola existem normas estabelecidas e arraigadas sobre o que é esperado e padronizado culturalmente como “normal”, o que cria os binarismos numa relação de poder, de forma a “incluir/excluir (estes pertencem, aqueles não); [...] classificar (bons e maus; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais); normalizar (nós somos normais; eles são anormais)” (ibid, p.81-82). Tais oposições, ao inscreverem os corpos produzindo marcas que

afetam uma forma particular de poder que tem seu exercício voltado para a vida cotidiana dos indivíduos na medida em que os classifica em categorias, os designa por sua individualidade própria, lhes fixa sua identidade, lhes impõe uma lei de verdade que lhes é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. (FONSECA, 2003, p. 29).

Através do processo de educação escolar, são criadas verdades a respeito do que é normal e do que não é normal e, assim, tentamos tornar todos “normais” para que, de acordo com Foucault (1987, p.152), todos sejam moldados e obrigados “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Enfim, as estratégias disciplinares que atuam na escola visam fazer com que todos se pareçam, inventando e produzindo marcas implicada nas constituições do “normal/anormal”.

4.3 “ALUNOS-PROBLEMA”, “INDIVÍDUO A CORRIGIR”, “MONSTRO”... ENFIM “ANORMAIS”

Foucault, em *Os anormais*, escreve sobre o grande grupo dos anormais que está formado por três figuras definidas a partir do século XVIII e articuladas no século XIX, as quais introduziram o “domínio da anomalia que, pouco a pouco, vai recobri-los, confiscá-los,

de certo modo colonizá-los, a ponto de absorvê-los” (2001, p. 69) e que seriam: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Tais figuras são definidas pelo autor da seguinte maneira:

A primeira dessas figuras é a que chamarei de “monstro humano”. O contexto de referência do monstro humano é a lei, é claro.[...] pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza.[...] o monstro aparece como um fenômeno ao mesmo tempo extremo e extremamente raro. Ele é o limite, o ponto de inflexão da lei e é, ao mesmo tempo, a exceção que só se encontra em casos extremos, precisamente. Digamos que o monstro é o que combina o impossível com o proibido. (ibid)

Na figura do “anormal”, hoje, o monstro, parece estar definido a partir da sua aparência que não corresponde ao “natural”, que se diferencia por sua “discrepância”(ibid), neste sentido, na escola existem alguns “monstros” que seriam as crianças com necessidades especiais que estão “presentes, vivazes, atenuados é claro, discretos, mas ainda assim realmente ativos, em toda essa problemática da anomalia e em todas as técnicas judiciárias ou médicas[...] que vão girar em torno da anomalia.” (ibid). A segunda figura do anormal de acordo com Foucault,

é a que poderíamos chamar de figura do “indivíduo a ser corrigido”. [...] O contexto de referência do monstro era a natureza e a sociedade, o conjunto das leis do mundo: o monstro era um ser cosmológico ou anticosmológico. O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. [...] é uma espécie de evidência familiar, cotidiana, que faz que possamos reconhecê-lo imediatamente, mas reconhecê-lo sem que tenhamos provas a dar, a tal ponto ele é familiar. Por conseguinte, na medida em que não há provas a dar, nunca se poderá fazer efetivamente a demonstração de que o indivíduo é um incorrigível. (ibid, p. 72).

Dessa forma, encontram-se na escola muitos indivíduos a serem corrigidos, que são os alunos que apresentam algum desvio, seja de comportamento, conduta ou aprendizado, pois ainda existem as possibilidades de trazê-los para a norma, isto é “requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção.” (ibid, p. 73). A terceira e última figura dos anormais, seria o onanista, ou o masturbador: Assim,

O masturbador, a criança masturbadora, é uma figura totalmente nova no século XIX (é na verdade própria do fim do século XVIII), e cujo campo de aparecimento é a família. É inclusive, podemos dizer, algo mais estreito que a família: seu contexto de referência não é mais a natureza e a sociedade como [no caso de] o monstro, não é mais a família e seu entorno como [no caso de] o indivíduo a ser corrigido. É um espaço muito mais estreito. É o

quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e irmãs; é o médico – toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo. [...] A masturbação é o segredo universal, o segredo compartilhado por todo o mundo, mas que ninguém comunica a ninguém. (ibid, p. 74).

Assim Foucault define a terceira e última figura do “anormal” do século XIX, o qual a escola “não aponta”, pois de acordo com Foucault, esse é um segredo “que ao mesmo tempo todo o mundo compartilha e que ninguém comunica” (ibid), e, se por ventura alguém souber e quiser apontar que “atire a primeira pedra”, e isso nos tornaria, a todos – sem exceção – “anormais”.

A partir dos estudos que venho fazendo e das concepções foucaultianas, chamarei de “anormais”, como já foi referido anteriormente, aqueles alunos/as que a escola reconhece e denomina como “alunos/as-problema”, ou seja, o aluno que dá “o que fazer”, aquele aluno que tem dificuldades de se adaptar às normas e às regras da instituição, enfim indivíduos a serem corrigidos.

Comumente se ouve dos colegas de profissão, dos pais e demais pessoas que freqüentam o ambiente escolar o termo “aluno/a-problema” para identificar crianças que são assim chamadas por dar “problemas”; estão nesta classificação os disléxicos, os dislálícos, os hiperativos, os que possuem déficit de atenção, os que não aprendem, os que não se comportam, os que não têm acompanhamento dos pais, os carentes, os com defeitos físicos entre outros; isso porque estas crianças requerem um atendimento diferenciado, necessitando de mais atenção por possuírem algumas dificuldades e, portanto, “dando o que fazer”.

É notório que todo o anormal, está classificado como tal a partir das comparações que dele se fazem com outros ditos “normais”, aqueles que seguem as normas.

A norma, aqui está relacionada a regras de atitudes que estão instituídas como “corretas” e que devem ser seguidas por todos/as que freqüentam a escola, assim todos/as participam de um processo de normalização. A normalização,

não é o resultado de uma forma de repressão, mas técnicas de sanções voltadas para uma operacionalidade. Ela envolve a classificação e a qualificação de atos e comportamentos sutis, obriga à escolha entre valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade, põe em funcionamento um sistema de exercícios repetitivos de acordo com uma conformidade esperada e traça um limite entre os que estão de acordo com a normalidade que estabelece e os que não estão. (FONSECA, 2003, p. 61).

Foucault, na aula do dia 12 de fevereiro de 1975, ao falar sobre a psiquiatria, refere que foi a partir de dois usos da norma, “norma como regra de conduta e a norma como

regularidade funcional” (FOUCAULT, 2001, p. 204) que ela passou a firmar-se até os dias atuais como

uma espécie de explosão do campo sintomatológico que a psiquiatria se atribui como tarefa percorrer na direção de todas as desordens possíveis da conduta: invasão da psiquiatria, pois, por toda uma massa de condutas que, até então, só haviam obtido um estatuto moral, disciplinar ou judiciário. Tudo o que é desordem, indisciplina, agitação, indocilidade, caráter recalcitrante, falta de afeto, etc., tudo isso pode ser psiquiatrizado agora. (ibid, p.203)

Assim, é possível entender que a psiquiatrização fundamentou-se a partir da

norma a que se opõem a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, o desnivelamento, a discrepância. [...] também a ela a norma entendida num outro sentido: a norma como regularidade funcional, como princípio de funcionamento adaptado e ajustado; o “normal” a que se oporá o patológico, o mórbido, o desorganizado, a disfunção. [...] dois usos da norma, de duas realidades da norma: a norma como regra de conduta e a norma como regularidade funcional; a norma que se opõe à irregularidade e à desordem, e a norma que se opõe ao patológico e ao mórbido. (ibid, p. 204)

Portanto, todo e qualquer indivíduo que porventura não se enquadre nas normas, pode ser tratado pela psiquiatria e assim considerado um “anormal”, pois a psiquiatria é “a ciência e a técnica dos anormais, dos indivíduos anormais e das condutas anormais” (ibid, p.205).

Nesta concepção percebe-se que a psiquiatria e, hoje, também a psicopedagogia vieram contribuir muito no que se refere a criação e perpetuação de padrões ditos “normais”. Tais padrões, amparados por um saber científico, foram pouco a pouco se tornando de domínio do senso comum, a partir do qual diagnostica qualquer desvio de conduta. Entendemos, assim, um pouco mais porque na escola, são apontadas tantas crianças com “problemas”.

A psiquiatria é então eleita como a ciência que trata dos “pequenos crimes, claro, e pequenas doenças mentais, minúsculas delinqüências e anomalias quase imperceptíveis do comportamento” (ibid), ou seja, atuando nos desvios, quer nos padrões sociais, quer no caso das anomalias médicas. Na escola, por exemplo, pode-se dizer que a psiquiatrização é feita a partir dos padrões sociais, pois uma criança, ao não se enquadrar nos padrões de normalidade escolar e não apresentar – aparentemente – nenhum “problema”, é encaminhada ao atendimento especializado para diagnosticar, como e por que estão acontecendo tais distúrbios, reafirmando, assim, o “campo organizador e fundamental da psiquiatrização”. (ibid).

Cabe esclarecer que não é objetivo do presente trabalho ficar restrito às questões da psiquiatrização dos “anormais”, mas tornou-se necessário trazer este entendimento devido ao fato de estarem sendo utilizados pressupostos foucaultianos. Cabe ainda salientar que os padrões de normalidade a que me refiro neste momento estão diretamente relacionados às construções culturais entendidas como “normais”, ou “à maneira como as práticas lingüísticas funcionam para separar e comparar as crianças ao longo de um contínuo de valores” (POPKEWITZ, 2001, p.28). Como, por exemplo o discurso de que todas as crianças em idade de sete anos estão preparadas para a alfabetização, demarcando prazos exatos, instituído como norma para todos, como se fossem iguais.

Portanto, a criança inquieta e que muito se agita, de forma a vivenciar sua corporeidade, não se submetendo ao padrão de normalidade, é dada como a “anormal”. Isso significa: um indivíduo a ser trabalhado/corrigido/enquadrado “ através de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p.118), enfim disciplinados.

Foucault, ao falar sobre os incorrigíveis, que são os antecessores do “anormal” do século XIX, diz que

o aparecimento do “incorrigível” é contemporâneo à instauração das técnicas de disciplina, a que assistimos durante o século XVII e o século XVIII – no exército, nas escolas, nas oficinas, depois, um pouco mais tarde, nas próprias famílias. Os novos procedimentos de disciplinamento do corpo, do comportamento, das aptidões abrem o problema dos que escapam dessa normatividade que não é mais a soberania da lei. [...] Esse contexto, jurídico e negativo, vai ser em parte preenchido, em parte substituído por um conjunto de técnicas e de procedimentos mediante os quais se tratará de disciplinar os que resistem ao disciplinamento e de corrigir os incorrigíveis (2001, p.415).

Desta forma percebe-se que o “anormal” é construído e apontado histórica e culturalmente. Veiga-Neto considera, dentro dos estudos foucaultianos, que o termo anormais permite identificar/reconhecer/significar

os cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS⁹, os “outros”, os miseráveis, o refugo enfim. (2001, p. 105)

⁹Uso GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) para designar o conjunto de optantes para práticas sexuais e/ou de gênero que não seguem as assim chamadas “duas categorias normais”: a masculina e a feminina.

O autor chama nossa atenção para o aumento significativo no número dos ditos “anormais”, por exemplo, na escola o grande número de crianças consideradas “hiperativas” ou com a mais recente denominação “Transtorno do déficit de atenção – hiperatividade” (COUTO et al, 1998, p. 171) “crianças rebeldes” – aquelas que não se submetem a autoridade – e “teimosas”. Isso nos remete a uma das formas de normalização apontada por Popkewitz que finda por significar/classificar as identidades das crianças:

algumas palavras são usadas para definir as identidades das crianças enquanto elas passam pelas escolas. Essas palavras são encaradas como definidoras das expectativas e demandas feitas às crianças e à sua profecia “auto-realizadora” na determinação do sucesso e do fracasso. (...) As normas que distinguem a inteligência da criança são parte de uma grade de idéias referente à aprendizagem, à infância, ao ensino e ao currículo que funciona objetivamente para separar e classificar os indivíduos criando diferenciação cada vez mais apuradas do comportamento rotineiro (Dreyfus e Rabinow, 1983). (...) Os padrões discursivos geram princípios que incluem e excluem os indivíduos da participação e da ação. As normas incorporadas na inteligência, na aprendizagem e na “auto-estima” da criança (termos geralmente usados em pedagogia) funcionam para desqualificar algumas crianças que não se “ajustam” às normas da média. (2001, p. 29)

Os anormais, então, são os indivíduos que não se “enquadram” ou se afastam das normas ditadas e construídas na e pela cultura, através dos grupos que criam e instauram determinadas normas, as quais os integrantes do grupo procuram ater-se no exercício do controle disciplinar – de uns sobre os outros ou por autocontrole:

Aparece através das disciplinas, o poder da Norma. Nova lei da sociedade moderna? Digamos antes que desde o século XVIII ele veio unir-se a outros poderes obrigando-os a novas delimitações; o da Lei, o da Palavra e do Texto, o da Tradição. O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais [...] As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização de distribuição de lugares. (FOUCAULT, 1987, p. 153-154)

Portanto, os normais estão relacionados à norma que é estabelecida tradicionalmente dentro das culturas dos grupos e vem reafirmar a necessidade de uma homogeneidade dos pertencentes do mesmo, colocando cada um no devido lugar.

Neste momento lanço-me a problematização e ao movimento de (re)pensar como vem historicamente sendo construído o binarismo “normal/anormal” no espaço escolar.

5. CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

*[...]minha posição era similar
àquela de um estrangeiro[...]
é a história que eu contei a partir
daquilo que, com meus olhos de aprendiz-
pesquisador, passei a olhar como importante
e que constituí como relevante para o
trabalho[...]
(SANTOS, 2005, p. 13-14)*

A partir do texto de Santos, penso que a metodologia que nos permita a inserção no ambiente estudado, mesmo que a princípio possamos nos sentir como “estrangeiros” ou “turistas” (ibid), torna nossas investigações ricas em detalhes e, no decorrer da investigação, findamos por participar dela trazendo conosco muito mais que recordações de “turistas”, pois temos a responsabilidade de além de contar a história, descrevê-la de maneira fidedigna aos nossos atores, às nossas observações e aos nossos sentimentos. Assim, através do olhar do “aprendiz-pesquisador”, a história vai tomando corpo e tornando-se significativa, à medida que são revisitadas/retomadas as anotações e experiências vividas, mesmo que por vezes o medo de esquecer de algum detalhe importante nos tome. Porém, tudo isso que nos move faz parte do processo e é o que temos para contar da forma como vimos e sentimos, apontando “nos caminhos trilhados, algumas ‘pegadas’ que mostrem por onde andei a outros/as viajantes/pesquisadores como eu, a fim de que disponham de algumas ‘pistas’ para construírem seus próprios caminhos”.(QUADRADO, 2006, p.35)

Dessa forma pretendo, neste capítulo, fazer a apresentação da metodologia escolhida e utilizada para a investigação de campo, contando como e por que foram escolhidas as ferramentas etnográficas¹⁰ e como se deram meus primeiros contatos com as duas escolas. Explico como foram acontecendo os contatos com as escolas que procurei para apresentar o

¹⁰ O uso das ferramentas etnográficas para a realização da investigação me levou a apresentar o trabalho intitulado: **A enografia como ferramenta para um estudo com crianças**, no II Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: Problematizando Práticas Educativas e Culturais, realizado na FURG, nos dias 24,25 e 26 de 2005, em Rio Grande/RS.

projeto de pesquisa e assim levantar os dados necessários para a mesma; como se deu minha inserção na escola que aceitou a realização da investigação; da mesma forma, conto como foi a aceitação de minha presença junto às crianças que, por um semestre, contariam com uma “estranha” em sua sala de aula.

Pretendo, ainda, esclarecer a relevância das ferramentas etnográficas que me possibilitaram presenciar cada momento da coleta de dados, tornando, hoje, o processo da escrita mais fácil, da relação direta com os atores sociais desta investigação trago lembranças do que vivemos juntos, além das observações realizadas e anotadas em um diário de campo – meu confidente fiel.

5.1. A ESCOLHA DAS FERRAMENTAS ETNOGRÁFICAS

Apesar de estar acostumada ao contexto escolar, objetivava, para a realização da presente investigação, inserir-me numa escola para – com outro olhar, que não somente, o de professora ou mãe –, observar e examinar como as práticas e os discursos escolarizados vêm integrando o processo de constituição das subjetividades dos ditos “anormais”. Para isso, utilizei-me de alguns entendimentos e ferramentas da etnografia, pois, diante das possibilidades de abordagens de pesquisas – avaliativas, de ação, fenomenológicas, narrativas, estudo de caso, entre outras –, optei por aquela que melhor se ajustava aos meus objetivos e perspectiva teórica e que oferecia ferramentas como o diário de campo, a inserção no contexto investigado, as entrevistas, o acesso aos documentos, etc.

Ainda nesse sentido, dentre as diversas metodologias, entendi que a etnografia permite ao pesquisador que ele possa se “‘miscigenar’, se misturar com os hábitos, valores, crenças, modos de ver, enfim, tornar-se mais um(a) daquele lugar” (SANTOS, 2005, p. 11). Isso era exatamente o que eu necessitava para dar continuidade ao projeto de pesquisa, pois este trabalho seria com crianças, e esta era a melhor maneira de me aproximar das mesmas, o que efetivamente “é uma das tentativas do(a) etnógrafo(a). É também por esta experiência que ele(a) é autorizado (a) a falar”(ibid), permitindo ao pesquisador narrar o que viveu, sentiu e viu.

É também a etnografia que possibilita ao pesquisador observar outras questões que surgem no decorrer da sua imersão no contexto estudado: assim, essa estratégia de pesquisa muitas vezes possibilita ver e fazer outros questionamentos que não os iniciais, oportunizando que sejam revistos os objetivos do trabalho, ou como coloca Tura,

a observação possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota. Neste contexto é importante atentar, como lembra Geertz (1999, p. 14), que esse procedimento de investigação quando se efetua de forma mais direta e no intuito do conhecimento de uma determinada cultura vai se realizando por *vias tortuosas, desvios e ruas estreitas*, pois o trajeto não está mapeado *a priori* e, por isso, não se pode esperar caminhar por uma *estrada reta, onde se anda incansavelmente para frente* (2003, p. 191).

Justificando o que muitas vezes se faz ao modificar os objetivos iniciais das nossas pesquisas, a imersão etnográfica propicia que a investigação tome outros caminhos que não os pré-estabelecidos, o que entendo como algo importante, por contribuir para o enriquecimento do trabalho.

Outro aspecto interessante das ferramentas etnográficas é a atuação do pesquisador que pode, principalmente nas pesquisas realizadas em escolas, inserir-se e afastar-se temporariamente do ambiente estudado, o que contribui para a reflexão; assim, “a ida ao campo e a volta para casa, que coincide com o fim do horário escolar, recesso das férias, os dias feriados, os finais de semana, facilitam essa dinâmica de aproximação e distanciamento [...] o que contribui para essa empreitada” (TURA, 2003, p. 197).

Ainda, justificando a escolha pelas ferramentas da etnografia, cabe salientar o processo ao qual Sarmento chama de triangulação, que são modos de desenvolver os levantamentos de dados, ou,

Métodos, em correspondência com as três tarefas centrais da investigação etnográfica, [...] são a *observação participante* das práticas quotidianas nas escolas, as *entrevistas* aos alunos, aos (às) professores (as) e outros membros das comunidades educativas, e a *análise de conteúdo* do conjunto de documentos produzidos pela escola. [...] O cruzamento da informação recolhida a partir da observação, das entrevistas e dos documentos permite realizar a *triangulação*. (2003, p. 156).

É importante enfatizar que as informações obtidas através da observação podem ser confirmadas por outros dados recolhidos,

dado que só assim se impede a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepor à realidade, em todo o seu conjunto. [...] Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da *abrangência* dos processos de pesquisa e da *confirmação* de informação. (ibid, p. 157).

Portanto, a pesquisa etnográfica veio contribuir para o desenvolvimento deste trabalho, porque “os estudos etnográficos são em sua essência pesquisas tendo como base a

linguagem e os costumes de grupos culturais” (MORAES E GALIAZZI, 2005, s/p), já que estarei inserida em um grupo cultural denominado escola.

5.2. A PESQUISA ETNOGRÁFICA E SUAS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

A etnografia, segundo André (1995), caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com a circunstância pesquisada, pois permite a reconstrução dos processos e das relações que configuram o dia-a-dia escolar. Para a autora,

este tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ibid, p.41)

Nesse sentido, ao utilizar-me desta abordagem, pude fazer parte do cotidiano escolar, observando as relações nele travadas, conhecendo melhor e mais de perto a escola – espaço físico – e os acontecimentos, em que foi possível compreender como se relacionam os sujeitos que convivem neste ambiente construído historicamente e socialmente, que perpetua uma cultura de binarismos normal/anormal, certo/errado, masculino/feminino, maduro/imaturo, entre outros.

Sobre a inserção do pesquisador no contexto observado Gottschalk se refere ao fato de que o local de pesquisa é parte essencial do desenvolvimento das observações, e

a sensibilidade ao “local” é um aspecto da etnografia importante e, acredito, freqüentemente menosprezado. [...] ‘a combinação de efeitos do clima, arquitetura, *layout*, densidade, luz, som, velocidade, cheiros, temperatura, cores’ (Plant, 1992, 57). [...] As localizações têm um impacto em nossos sentidos, promovem vários discernimentos, orientam percepções, nutrem uma variedade de repostas emocionais, habilitam e limitam diferentes tipos de interações, concentram diversas subjetividades, e, assim, *deveriam*, exigir diferentes abordagens e escritos. *Site affects sight and site affects cite*. ‘O local afeta a visão e o local afeta a citação’. (1998, p. 212)

De acordo com estes autores percebe-se as diversas interferências do local observado, uma vez que todos os sentidos estarão atentos ao que possa ser relevante para a observação, facilitando compreender determinados hábitos, emoções e costumes das pessoas que circulam num mesmo contexto.

Segundo Spradley (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13-14), a pesquisa etnográfica “tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, o que evidentemente foi o trabalho que desenvolvi ao procurar entender como e quais mecanismos de subjetivação, representações e significações das identidades dos

“anormais”, foram construídos a partir da cultura existente na escola a respeito do processo do ensino-aprendizagem. Portanto, o objetivo de minha inserção no ambiente escolar foi para que eu pudesse observar com um “olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores” (SARMENTO, 2003, p. 152) do cotidiano escolar.

Ainda me referindo às possibilidades da abordagem etnográfica, é possível dizer que é a partir do convívio e da interação entre pesquisador e atores sociais que o “etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências” (ANDRÉ, 1995, p. 20).

Wax considera que

a tarefa do etnógrafo consiste na aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes, isto é, de uma posição de estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai partilhando com eles significados. (apud ANDRÉ, 1995, p.20)

Assim, os atores sociais expressam-se de forma mais espontânea, pois o pesquisador, ao participar do grupo partilha de seus significados, mesmo que seja uma participação diferenciada, pois se sabe que o pesquisador não é parte do grupo, está ali apenas de passagem e em busca de algo; nesse sentido Santos (2005, p. 10) diz que o pesquisador pode ser um “etnógrafo-turista”.

A pesquisa etnográfica, ainda, possibilita ao investigador criar uma empatia com o(s) sujeito(s), compreendendo a situação do(s) atore(s) social(is), “procurando sempre colocar-se na perspectiva do outro[...] valorização do sujeito e de sua subjetividade”, (MORAES E GALIAZZI, 2005, s/p), pois convive com as mesmas situações e sentimentos que permeiam o ambiente estudado, o que possibilita entender melhor as relações e acontecimentos.

Para que a etnografia no espaço escolar aconteça, é importante que haja uma colaboração entre o pesquisador e os responsáveis pela direção da escola; “seu estudo vai exigir, então, um contato direto com a direção da escola, com o pessoal técnico-administrativo e com os docentes” (ANDRÉ, 1995, p. 43). Seguindo essa linha de pensamento, torna-se fundamental um contato mais direto com todos os sujeitos que freqüentam a escola, tratando assim de assegurar-lhes confiança na presença do pesquisador e da sua função naquele espaço.

O etnógrafo insere-se no contexto investigado a fim de melhor conhecer os pormenores do cotidiano, os comportamentos, as atitudes, os aspectos significativos, de forma que na apresentação final do estudo possa ser narrado ou descrito o contexto estudado:

A escrita e a descrição buscam, então, recuperar, (re)constituir o *lá*, vivido, tal como os(as) habitantes daquele lugar o viviam. Os objetos trazidos, as fotos, as anotações do diário de campo/de viagem funcionam, nesta (re)constituição, como matéria para compor/ilustrar a história quase que se conta – eles dão autenticidade à narrativa do(a) contador(a). Tenta-se com eles, e com o artifício da palavra, (re) compor uma “realidade” vivida e assim trazê-la àqueles(as) que *aqui* ficaram. (SANTOS, 2005, p. 12-13)

A etnografia detém um compromisso ético com os participantes da pesquisa, pois deve considerar a história de cada um que dela toma parte, assim como entender as circunstâncias sociais do momento da pesquisa. De acordo com André isso significa,

por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora. (1995, p. 43-44)

Percebe-se, assim, a necessidade de seriedade e comprometimento do investigador com os sujeitos envolvidos no processo, de forma que haja um entendimento das condições em que estão sendo travadas as relações pessoais, seja no sentido social, econômico ou ainda no emocional.

A pesquisa etnográfica requer alguns elementos metodológicos como orientação, que, segundo Linda Smith são:

1) permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, de forma a que o investigador possa pessoalmente recolher suas informações, por meio da observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou actuam; 2) O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o quotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados; 3) interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos actores sociais, quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real;[...] (apud SARMENTO 2003, p. 152-153)

Assim, delimitam-se alguns dos aspectos da metodologia etnográfica que precisa ser considerada para a inserção no ambiente a ser estudado, o que foi feito durante todo o período de investigação.

Outro aspecto que deve ser esclarecido é o que se refere ao método utilizado para a investigação; no caso da etnografia podem-se considerar “a observação e a entrevista” (MORAES E GALIAZZI, 2005, s/p), das quais me utilizei para a coleta dos dados. As entrevistas foram feitas no final do período de inserção no ambiente escolar e as observações

foram anotadas diariamente em um caderno, o denominado diário de campo. Também me utilizei de uma máquina fotográfica para registrar alguns momentos da turma.

Assim, o diário de campo foi o instrumento de coleta de dados mais utilizado, porque é nele que o observador

anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades. É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma seqüência de fatos. (TURA, 2003, p. 189).

O diário de campo tornou-se, também para mim, o principal auxiliar, pois foi nele que escrevi todas as observações feitas (inclusive sentimentos, reflexões e leituras desenvolvidas) na sala de aula, no recreio, na hora do lanche e em algumas atividades extra-classe, “enfim aquilo que lá vi/ouvi/vivi” (SANTOS, 2005, p. 14). Com a leitura do diário de campo remeti-me aos momentos vivenciados no período de inserção no espaço escolar, o que facilitou o desenvolvimento da análise de dados e se tornou um documento registrado, através da minha forma de narrar e da minha visão, ou apropriando-me das sábias palavras de Santos (2005), o “que virou texto cunhado no papel nada mais é do que a minha narrativa”.

Além da observação participante, outras ferramentas utilizadas no decorrer da investigação foram os pareceres descritivos feitos pela professora e as entrevistas com a professora da turma, a diretora, a psicopedagoga e a professora da pré-escola, que foram gravadas em fitas cassete.

A análise dos pareceres descritivos realizados pela professora deu-se pela necessidade que senti de complementar através de documentos escritos, as observações realizadas; isso ratifica a idéia de que a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja, complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). A análise de documentos também constitui

uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ibid, p. 39)

Dessa forma a análise documental veio contribuir para o enriquecimento da coleta de dados e conseqüentemente do trabalho.

Também foi necessário ouvir os discursos existentes das pessoas que convivem com as crianças consideradas “alunos/as-problema”, na busca de uma melhor compreensão dos processos de significação existentes na cultura escolar. Para isso, recorri a entrevistas semi-estruturadas e à gravação das mesmas, pois as entrevistas são “um componente integrante da observação participante”. (WOODS apud SARMENTO, 2003, p. 162). E na procura por ouvir o que as pessoas tinham para dizer a respeito do tema investigado, utilizei-me do que Silveira (2002, p.64) chama de “polifonia”, o que a própria autora explica como sendo “muitas vozes”, possibilitando, por isso, que “todos os indivíduos presentes a uma determinada situação tenham possibilidade de entrar nos circuitos de discurso, contando com a audibilidade de suas vozes [...]” (ibid, p.65).

Ao ter feito uso da inserção no contexto estudado, da análise de documentos e das entrevistas com as professoras e direção, penso ter realizado com minha pesquisa o que Sarmento denomina de triangulação.

No momento da realização das entrevistas foi possível perceber a diferença na fala dos entrevistados, pois, com a diretora e as professoras, com as quais eu já tinha um relacionamento diário, notei a maneira tranqüila com que elas falavam sobre o que era questionado, assim como a despreocupação das mesmas com o gravador ou em relação à forma como estava acontecendo a conversa, tornando-se “um processo livre, aberto, democrático, [...] onde os indivíduos se podem manifestar tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados” (SARMENTO, 2003, p. 162) como se a conversa fosse informal. Já na entrevista com a psicopedagoga, com a qual eu não havia tido contatos, a dificuldade encontrada foi maior, pois ela se manteve apreensiva e respondeu muito pouco do que realmente interessava. As ferramentas etnográficas, dentre elas a imersão na instituição, permite maior “liberdade” de diálogo e de confiabilidade dos atores sociais com o pesquisador, diferindo daquelas que se utilizam de outros modos de interação com os entrevistados

Mas apesar de todos os instrumentos de coleta de dados devo concordar com Sarmento que se refere ao próprio investigador, “na sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefactos produzidos pela e na acção” (2003, p. 155), como principal “instrumento” de investigação.

Considerando os aspectos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e as ferramentas da etnografia elencadas como estratégias para o desenvolvimento metodológico da mesma, deu-se a inserção na escola para a realização da pretendida investigação.

Cabe salientar que, para fazer a observação participante na escola foi necessária a apresentação de termos de consentimentos às partes envolvidas, assinados pelas mesmas

Para encerrar esta parte, quero reafirmar que o uso das ferramentas da etnografia me possibilitaram vivenciar instantes que nenhum outro método de coleta de dados me proporcionariam, momentos de extremo aprendizado, indignação, desejos, angústias e retomada de autocontrole e, desta mesma forma, dispensou-me da necessidade de apontar respostas ou soluções para os problemas investigados, pois é sua característica apenas compreender:

não tem por isto pretensões explicativas, nem intenções de focalizar relações causais lineares. Ao invés disso, procuram compreender as tramas de interrelações entre diferentes temas, domínios e conceitos (SPRADLEY) que constituem a cultura investigada. Seu objetivo é essencialmente qualitativo, focalizando sempre a perspectiva do todo, ainda que com consciência de que os significados atingidos serão sempre parciais, podendo constantemente ser construídos novos sentidos. (MORAES E GALIAZZI, 2005, s/p.)

Nesse contexto, a etnografia contribuiu, dando base à coleta de dados para que este estudo se tornasse uma “realidade” e que fosse realizado com sucesso. Durante o desenvolvimento do trabalho pude estar bem próxima das crianças e das relações travadas no cotidiano escolar, o que permitiu uma escrita mais centrada em questionamentos do que em apontar soluções para a investigação, o que vai ao encontro das perspectivas teóricas deste trabalho.

5.3. PRIMEIROS PASSOS DESTA INVESTIGAÇÃO: ENTRE DÚVIDAS, ANSEIOS E POSSIBILIDADES

Chegava a hora de procurar uma escola da rede pública de educação, preferencialmente alguma com a qual eu não tivesse nenhum vínculo profissional ou afetivo. Nesse momento, algumas angústias começavam a ressurgir, digo isso porque já havia tido experiências negativas durante minha graduação. Ao tentar desenvolver uma pesquisa na escola sobre a situação do professor na atualidade, não fui bem sucedida, sendo, inclusive, malinterpretada. Foram escolhidas (por mim e mais três colegas de graduação) três escolas - uma escola da rede municipal, uma escola da rede estadual e uma particular. Na escola da rede municipal, simplesmente negaram-se a participar, mostrando-se agressivos com um discurso nada animador. Na escola particular, foram entregues os questionários para serem preenchidos e, surpreendentemente, as respostas eram todas iguais; na terceira escola da rede

estadual, simplesmente perderam uma boa parte dos questionários, mostrando descaso com o que seria investigado.

Dessa forma, receava a interpretação que seria dada pelos integrantes do espaço escolar sobre as minhas intenções de pesquisa.

A partir desse relato, deixo clara a angústia que passava por não saber qual seria a receptividade de minha pesquisa na escola escolhida, a ansiedade de não encontrar apoio por nenhuma escola e, assim, não conseguir realizar a investigação no prazo delimitado pelo curso de pós-graduação.

Surgiu uma primeira decepção: ao apresentar as intenções de investigação em uma escola municipal, o projeto foi levado a uma reunião (a qual eu não presenciei) com os professores da escola, onde foi apresentado, e o resultado foi negativo. Talvez ele não tenha sido bem compreendido e, conseqüentemente, não foi aceito por parte de alguns/mas professores/as; apenas fui informada da impossibilidade do desenvolvimento do mesmo naquela escola. Assim, me considerei “indesejável por interferir em relações que se quiseram porventura preservar na sua domesticidade e interditas a ‘estranhos’” (SARMENTO, 2003, p.160).

Renovam-se as angústias, pois já na primeira tentativa havia tido a negação. Voltamos, minha orientadora e eu, a pensar na escolha da escola, pois a definição do local da pesquisa era urgente devido ao tempo necessário para a investigação e o período letivo das escolas.

Entrei em contato com a vice-diretora de uma escola estadual e, para minha surpresa, fui muito bem recebida; marcamos um encontro com a diretora, que leu o projeto e apoiou a minha inserção no espaço daquela escola. Ao ser permitido o desenvolvimento da pesquisa na referida escola, a primeira providência a ser tomada foi construir um termo de consentimento para a diretora¹¹ para que eu pudesse começar a freqüentar aquele espaço escolar.

Houve uma reunião com professores da escola, na qual o projeto foi apresentado e surgiram algumas indicações, por parte das próprias professoras, de crianças consideradas “alunos-problema” para serem observadas.

Esta escola é pública e está numa localização entre dois bairros, sendo um dos bairros central e o outro de periferia. Neste aspecto a diversidade entre as pessoas que freqüentam a escola é grande, encontram-se, assim, crianças bem atendidas economicamente e outras crianças muito carentes. Trata-se de uma escola bastante conhecida devido sua atuação nos bairros, e ao atendimento feito às famílias necessitadas. Essa escola presta serviços

¹¹ Anexo 1 termo de consentimento livre e esclarecido

comunitários e anualmente costuma fazer um dia de “ação comunitária”, propiciando diversos serviços aos familiares das crianças da escola e também a outras pessoas que residem próximo da escola, como por exemplo, cabeleireiros, palestras de cuidados com a saúde, trânsito, brincadeiras para as crianças, alimentação entre outros.

Com a devida permissão da direção da escola, inseri-me no ambiente escolar e, tal como Santos (2005, p. 10), “fiz uma viagem/incursão, ou, mais precisamente, um deslocamento [...] Embora o terreno (a escola) já fosse conhecido de outras estadas”. Nesse momento, a observação do contexto no qual eu e os atores sociais desta investigação estaríamos inseridos tornou-se fundamental, para que fosse possível o conhecimento dos pormenores desse ambiente – como a cultura, os horários, o que é e o que não é aceito, enfim, as “regras do jogo” – que ainda me eram desconhecidos. É através da observação que nos aproximamos “do indivíduo com o mundo em que vive. [...] Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam.” (SARMENTO, 2006, p. 184). Com este convívio, eu estive procurando conhecer os atores sociais deste espaço e o contexto no qual atuam, o que sustenta a abordagem de pesquisa escolhida para esta investigação.

Como o objetivo era observar o contexto no qual as crianças estão envolvidas, então fui para o pátio da escola assistir ao recreio tomando nota, num diário de campo, de algumas relações travadas neste ambiente. Embora aceita, minha posição tal como a de Santos (2005) “era similar àquela de um estrangeiro: qual seria a minha função ali? A que eu vinha?”; este também era o meu sentimento, de deslocamento e estranhamento naquele momento, mas pouco a pouco fui me acostumando à nova situação vivida.

Surgiu a primeira possibilidade de investigação, quando, ao notar uma criança que havia se envolvido em confusão no pátio – uma briga mais propriamente –, percebi alguns discursos que dela se fazia. Procurei informações, mas não foi possível observá-la, devido à resistência da mãe da criança a qualquer forma de diálogo ou aproximação, conforme será explicado posteriormente.

A segunda possibilidade de investigação não foi por escolha própria, mas por sugestão da professora da criança, seria numa turma de segunda série; porém, ao procurar mais informações a respeito desta, descobri que o seu caso era mais grave, pois se tratava de uma criança medicada que não conseguia permanecer acordada durante o período completo de aula, sendo retirada da escola no meio da tarde; não aceitei, tendo em vista o comprometimento das observações e do próprio projeto de pesquisa.

A terceira e última possibilidade foi por sugestão de pessoas da direção da escola, que conheciam a história da criança e que pensavam ser um caso que requeria uma atenção especial. Embora eu tivesse inicialmente a intenção de permanecer um determinado tempo em contato com os atores sociais, antes de escolher definitivamente uma criança, não foi possível realizá-la. Isto, porque surgiram alguns obstáculos como um grande número de estagiárias na escola, o que dificultava uma escolha própria, pois poderia decidir por uma criança que estivesse com estagiária, o que não seria conveniente nem para a pesquisa, e nem para a estagiária, e muito menos para as crianças. O problema era que além da professora¹² regente, da estagiária e da supervisora de estágio, ainda haveria uma quarta pessoa (eu), na sala de aula.

Mas, finalmente, comecei a sentir tranquilidade, pois já havia indícios de que a pesquisa se desenvolveria dando-me confiança no que estava disposta a investigar.

Assim, aceitando as possibilidades e seguindo a sugestão da direção da escola, que apontou uma criança que não desenvolvia adequadamente as atividades escolares nem o comportamento ali considerado “normal”, sendo dada como “aluno-problema”, comecei as observações numa turma de Primeira Série dos Anos Iniciais. No decorrer dos encontros e de minha convivência com as crianças pude perceber que existiam outras três crianças que possuíam grandes dificuldades e que, embora duas delas já tivessem sido encaminhadas para um acompanhamento, não eram apontadas como “problemas”.

Duas dessas crianças, também não tinham um rendimento “normal” e isto me levava a perguntar: por que elas não são consideradas “anormais”? Qual o motivo da rotulação de uma e das outras não?; outro acontecimento me chamava a atenção: “por que aquela criança inquieta não é considerada “problema” para a turma?” E foi através destes questionamentos que direcionei meu olhar, também, a estas outras crianças que não me foram indicadas como “alunos/as-problema” mas, as quais resolvi observar para tentar entender alguns discursos encontrados na escola.

Um momento bastante significativo durante o levantamento de dados foi relacionado à maneira como eu identificaria as crianças, procurando preservar suas identidades e, assim, manter a ética da pesquisa.

Inicialmente pensava em dar um codinome destes mais comuns como, por exemplo, identificá-las pelas iniciais de seus nomes. Porém aconteceu algo que me levou à decisão de

¹² As professoras regentes da turma precisam permanecer na sala de aula com as estagiárias; essa é uma condição imposta pelo Instituto de Educação Juvenal Miller de Rio Grande, que forma professores em nível de Ensino Médio.

como as mencionaria no decorrer da escrita da narrativa; as crianças resolveram me identificar com o nome da personagem dos irmãos Grimm, ou seja, Branca de Neve. Isso devido ao meu nome e ao fato do meu cabelo se assemelhar ao da personagem infantil. Decidi, então naquele momento, que eles seriam os anões de minha (nossa) história, haja vista que estou trabalhando com um tema relacionado aos “anormais” e que no senso comum os “anões” também são “anormais”.

Dessa maneira, esclareço que quando estiver narrando algum fato em que apareçam outras crianças da turma, estarei denominando-as pelas iniciais de seus nomes e quando estiver dirigindo-me às crianças observadas seus codinomes serão: Atchim, Dengoso, Dunga e Feliz – sendo todos referidos no masculino¹³. E assim serão apresentados pela ordem em que forem aparecendo no presente relato, evitando, dessa maneira, qualquer intenção de identificação com gestos, nomes, atitudes, entre outros, tornando-se assim totalmente aleatória as escolhas.

Finalmente, os anseios e o medo de não conseguir promover a investigação começavam a desaparecer, pois com a receptividade que tive nesta escola ficou claro que aqueles que cumprem com suas responsabilidades de forma coerente com o que se propõem, não têm receio de que se observem suas atuações pedagógicas nem suas relações com os alunos.

¹³ Ao trabalhar com os personagens da história infantil, os anões, estarei identificando todos as crianças observadas no masculino, embora existam meninas nas observações, mas o que deve ficar claro no presente trabalho é que se trata apenas de concordância de gênero, e não de tornar “invisíveis” as relações de gênero existentes.

6. UMA (RE)VISITA AO COMPANHEIRO DE VIAGEM: O CONFIDENTE FIEL...

Coragem, companheiro/a. Não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual.
(Corazza, 1996, p.110)

Ao sentar-me para começar a análise dos dados da presente pesquisa, lembrava-me de um colega que estaria defendendo seu trabalho na semana e, de repente, uma ansiedade aguda tomou conta de mim. A angústia de escrever pareceu assumir meus atos, tudo e todos eram motivos para me afastar da sala de estudos, principalmente, do computador (a campainha que toca e eu levanto para olhar; a Pitty que late e eu aproveito para colocar comida e água...). Mas, ao lembrar o que Corazza anuncia em seu texto *Labirintos da pesquisa diante dos ferrolhos*, retomei suas palavras e começo esta narrativa justamente com esse incentivo de “coragem”. Devo confessar que, além da incerteza da escrita, outro sentimento me toma, a sensação de “término”, o que não significa concluí-lo, mas fazer uma pausa em um trabalho de dois anos.

Assim, nas palavras de Corazza, entendo que se desejo concluir aquilo que me propus, devo ter coragem e dar continuidade ao meu trabalho. Abro a gaveta na qual se encontra meu “confidente fiel”, tomo-o nas mãos, respiro fundo e (re)visito as suas páginas, onde se encontram as anotações com uma letra mal feita, quase “garranchos” por escrever, muitas vezes, rapidamente para não perder algo importante. Parecia-me fazer muito tempo, mas ao reler as primeiras anotações pouco a pouco as cenas vão tornando-se vivas em minha lembrança como se tivessem acabado de acontecer.

Dessa maneira, proponho-me a narrar aos leitores/as aquilo que Santos (2005) denomina de viagem de um “etnógrafo-turista”, embora não considere que minha pesquisa tenha sido etnográfica, pois apenas fiz uso de algumas de suas ferramentas.

É minha intenção apresentar neste capítulo uma narrativa elaborada através da “experiência de ter estado *lá* e de ter escrito *aquí*” (SANTOS, 2005, p. 09); também devo esclarecer que todas as “leituras” que fiz dentro do contexto escolar serão narradas a partir do meu modo de olhar, o que significa que um outro pesquisador, neste mesmo lugar, poderia ter feito outra narrativa, pois esta é a “minha narrativa”.

Assim, de acordo com Connelly e Clandinin, utilizo-me da narrativa para contar esta história, pois, como “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (1995, p. 11).

E, por estar contando uma história, através da narrativa, devo esclarecer que o tempo sobre o qual estou escrevendo são lembranças, momentos vividos no passado; dessa forma, as narrativas das memórias não obedecerão ao tempo “real” dos acontecimentos, pois inúmeras vezes farei o movimento de “ir e vir”, movimento descontínuo, no qual as lembranças surgirão desordenadamente de acordo com seu significado no ato da escrita. Larrosa vai no dizer que:

El presente no es un punto en el tiempo, y tampoco es un mero transcurrir. El presente de la conciencia es un momento significativo en el tiempo de nuestra vidas, un momento en el que se abre para nosotros un horizonte temporal significativo. El presente es la abertura de un horizonte temporal.[...] En tanto que es una operación activa, la memoria no es la memoria objetiva del pasado, no es una huella, o un rastro que podamos mirar, como se mira un álbum de fotos, sino que implica interpretación e construcción. Recordar es algo que nosotros hacemos y para lo que necesitamos la oportunidad, el concurso de la imaginación y la habilidad de la composición. Por eso, la memoria tiene la forma de una narración desde un punto de vista que la hace significativa.[...] El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la. Más o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada. (2004, p. 15-16)

Assim, não obedecerei a um tempo linear ou sequencial, mas a um tempo de acordo com as recordações que surgirem de maneira a compor a escrita desta história que estou narrando, “además, esta estructura temporal contribuye a transmitir un sentido de propósito en lo escrito ya que uno trata con varios datos temporales y los hace encajar en las partes de la narrativa orientadas al pasado, al presente o al futuro”. (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 38).

Embora tenham sido escolhidos os codinomes de uma história dos irmãos Grimm para representar os atores sociais desta investigação, este trabalho muito pouco tem a ver com um conto de fadas, pois se trata de uma pesquisa que envolve a constituição das subjetividades de crianças reconhecidas como “anormais” no espaço escolar. Conto esta história, que poderá

servir para que na atuação de professores/as, educadores/as, possam ser repensadas práticas e problematizados os discursos presentes no espaço escolar com relação às crianças ditas “anormais”.

Devo esclarecer que entendo por história o que vem acontecendo com as crianças enquanto decorre o tempo e as formas como elas vêm sendo constituídas durante este tempo, não um tempo passado, mas um tempo presente. A história na qual as verdades são formadas pela sociedade, neste caso a escola, e por um certo número de regras, que, segundo Foucault (2003, p.11), são “regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividades, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade” .

Dessa forma, a presente história está sendo construída agora, neste momento está se desenrolando, está em aberto e sem a previsão de um final feliz, ela está se desenvolvendo diariamente no espaço escolar, onde são construídas “verdades” através de um saber criado por especialistas que ditam regras e normas educacionais, as quais melhor justificam a construção de um sujeito útil e dócil através do aprendizado, mas com ênfase naquilo que a sociedade deseja.

Assim, através dessa pesquisa é possível inferir que,

todo etnógrafo(a) é seu próprio instrumento auto-reflexivo de pesquisa, devemos cada um desenvolver nosso próprio equilíbrio através do qual (a) relatamos nossa história de forma que propicie compreensão, identificação e empatia com os fenômenos que estejamos evocando, enquanto, ao mesmo tempo, (b) reconhecemos e trabalhamos a inevitável presença de nossa subjetividade que está em todo o processo etnográfico. (GOTTSCHALK, 1998, p. 210).

Passo a narrar a “minha/nossa” história, de maneira que possa contar, da melhor forma possível, os meus sentimentos enquanto pesquisadora/professora/mãe, pois não posso separar as minhas diversas identidades, ou seja, aquelas que me constituem, que me subjetivam no ato desta escrita. O que observei será relatado da maneira como senti e que penso que deva ser contada. Assim, concordando com Larrosa (2004), devo dizer que a história que narro é no tempo de nossas vidas (minha e dos atores sociais), é o tempo das nossas histórias tal como sou capaz de (re)lembrá-la, de imaginá-la e contá-la.

6.1. NARRANDO UMA HISTÓRIA QUE NÃO É DE FADAS....

Definido o projeto de pesquisa, os objetivos, a metodologia, o referencial teórico que daria suporte a minha investigação entrei em contato por telefone, com a Vice-Diretora de uma escola pública do Ensino Fundamental, a qual eu já conhecia de outros momentos. Ela ouviu-me atenciosamente e pediu-me que levasse até a direção da escola o projeto de pesquisa; assim, marcamos uma reunião.

No dia combinado me apresentei na escola, a ansiedade tomava conta de mim, isto devido à angústia de ser mal interpretada e não conseguir a permissão para realizar a investigação, pois sempre tive consciência de que o assunto era bastante polêmico. Após a apresentação formal à diretora, expus meus objetivos. A diretora mostrou-se interessada e pediu-me permissão para apresentar o projeto numa reunião com as professoras para que elas pudessem opinar sobre a minha participação como pesquisadora na escola, ao que eu atendi, deixando com a mesma uma cópia do projeto. Saí da escola com um sentimento ambíguo, de felicidade e medo, pois a princípio parecia que tudo estava se encaminhando para o desenvolvimento da pesquisa, mas eu ainda necessitava entrar, novamente, em contato com a escola para saber o resultado da reunião e, como numa outra escola já havia tido o projeto “barrado”, temia que novamente isso viesse a acontecer.

No outro dia liguei para a escola e falei com a diretora que disse estar tudo certo e que eu deveria voltar para marcarmos a data do começo da investigação. Nesse momento, fiquei aliviada, alguns dos “fantasmas” começavam a desaparecer, mas a ansiedade ainda persistia e as questões não paravam de surgir: como começar? Como agir? Será que vou dar conta disso? Será que estou no caminho certo? Será que vai dar certo? E depois o que eu faço? E assim as indagações me perseguiram.

Conforme o acordo, no horário da entrada às 13:20 lá estava eu diante dos portões da escola, com meu “confidente fiel”, duas canetas – para não haver problema de alguma falhar – e a cópia do projeto em mãos, pois poderia ter que apresentá-lo a mais alguém. Certificava-me de que não seria por falta de alguma “ferramenta” que eu deixaria de começar a investigação, mas ainda não foi naquele dia que a observação teve início, porque estávamos acertando minha inserção na escola.

Após a conversa com a diretora expliquei que tinha intenção de presenciar o recreio por alguns dias antes de me dirigir à sala da criança considerada possível de ser acompanhada para o desenvolvimento da observação. Também, esclareci que no próximo dia estaria

levando a ela um termo de consentimento livre e esclarecido, para que eu pudesse começar a pesquisa. Ela, ainda me contou os acontecimentos da reunião com os professores/as, que indicaram algumas crianças para serem acompanhadas.

Assim, no dia seguinte retornei à escola. E no meio da confusão, eu esperava a entrada das crianças. Os alunos e pais me observavam com ar de indagação, para mim era como se fosse possível ler seus pensamentos: quem será?... O que faz aqui?... Não está acompanhando nenhuma criança,... traz uma pasta embaixo do braço,... deve ser estagiária ou professora nova... Ou, pensando melhor, talvez fosse somente eu mesma que estivesse me sentindo observada por estar em um local “estranho” com pessoas “estranhas”, por isso me sentia o centro das atenções.

Dado o sinal todos correram para suas filas e eu fiquei perdida esperando que algum sinal me fosse dado para entrar na escola. Quando todos entraram, então entrei e sentei-me no corredor de frente para a porta, aguardando que alguém me reconhecesse e me indicasse algo para fazer. Foi nesse momento que pude observar o espaço físico da escola: tratava-se de uma escola pequena, mas muito bem iluminada com poucas salas, porém amplas. A parte interna do prédio é bem ventilada, com uma parede toda envidraçada que dá para um jardim, como um jardim de inverno, o que torna o ambiente acolhedor e agradável. O refeitório fica de frente para esse espaço, onde se encontram algumas mesas e bancos. Já o pátio, do lado de fora do prédio, é amplo e todo cimentado, possuindo alguns bancos de cimento em torno do mesmo, algumas árvores, inclusive frutíferas, há um pequeno recorte em um dos cantos do pátio que é o lugar onde está instalada a pracinha, a qual fica fechada à chave e somente as professoras tem acesso a esse espaço. Existe, além do portão principal, um portão lateral, o qual eu só descobri alguns dias mais tarde, que é por onde entram os/as funcionários/as e professores/as da escola. Perto das 13:30 enxerguei, finalmente, alguém conhecido, a vice-diretora que me levou para conhecer a escola, a sala de professores/as onde eu fiquei por algum tempo. Depois chegou a diretora que me pediu desculpas por não ter me atendido, explicando que na entrada era sempre conturbado, pois os pais queriam resolver todos os “problemas” naquela hora. Fui, com a diretora para sua sala, conversamos algumas amenidades e entreguei-lhe o termo de consentimento, ainda expliquei que estaria fazendo outros termos de consentimento para a professora da turma e para os pais das crianças da turma que eu fosse investigar.

Na hora do recreio, dirigi-me para o pátio e, ao passar pela funcionária que cuida do recreio, pude sentir seu olhar de observadora; de acordo com Foucault (1987), a presença desta funcionária no recreio, evidencia que todo o adestramento é acompanhado por uma

observação permanente, na qual se avalia o comportamento cotidiano das crianças. Ao chegar no pátio procurei um banco estratégico para sentar-me; ficava próximo à porta de entrada e de frente para todo o pátio, inclusive para a pracinha. Peguei meu confidente e uma caneta e pus-me a observar como as crianças interagiam.

As crianças saíam de dentro da escola para o pátio em grande correria, mas, ao se depararem com a minha presença sentada em um banco próximo da porta, elas diminuía a velocidade e me olhavam com desconfiança; seguiam caminhando calmamente por algum tempo e novamente se colocavam a correr pelo pátio. Mas, sempre que passavam por perto de mim ali observando e anotando, elas caminhavam agindo no sentido de controlarem seus impulsos diante de um adulto; dessa forma mostravam-se disciplinarizados. Tal produção nos corpos me faz lembrar o que Foucault escreve sobre a constituição dos soldados em seu livro *Vigiar e Punir*, e a partir do treinamento disciplinar,

o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” lhe foi dada a “fisionomia de soldado”. (1987, p. 117)

Dessa maneira, demonstravam entender que na presença de algum adulto deveriam ser educadas, como condiz com uma “boa” disciplina, ou um “bom” treinamento.

A presença de um adulto no ambiente escolar representa a autoridade, por isso a criança logo reage como sendo avisada para se comportar de acordo com as regras, e assim, tal presença atua uma sinalização; assim, “o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente” (FOUCAULT, 2003, p. 140). Com isso, é possível perceber que as crianças têm conhecimento das regras escolares como, por exemplo, que na escola não é permitido correria, ou que a escola não é lugar de brincar. E ao perceber a presença de uma adulta próxima da porta de saída para o pátio, eles controlavam seus gestos porque

parece que o papel de fiscal é muitas vezes acionado pelas crianças frente a pesquisadores presentes em suas escolas. [...] Para Thorne, as relações hierárquicas entre adultos e crianças na escola são de tal ordem que um adulto estranho é rapidamente associado aos professores e funcionários e precisa esforçar-se muito para não ser atraído à sua órbita de autoridade. (CARVALHO, 2003, p. 215)

Nesse contexto, duas crianças curiosas começaram a se aproximar, foram dando sorrisos meio “pálidos” e se aproximando com uma corda, com a qual pulavam. Uma

aproximou-se e me ofereceu uma bala, eu agradei e ela voltou para a brincadeira, porém seus olhos não me deixavam, senti-me neste momento sendo investigada, invertendo meu papel naquele momento: de investigadora a investigada. Não muito tempo depois, a outra criança se aproximou e com largo sorriso perguntou-me qual era o meu nome, eu respondi, e ela saiu satisfeita, pois descobrira que eu não estava ali para controlar seus atos, embora seus rostos e gestos me falassem “Quem é ela? O que ela faz ali sentada apenas olhando e escrevendo?”. Ela retornou e pediu para olhar a capa do caderno, eu mostrei, e ela disse que era igual ao de sua prima, lendo em seguida, de forma silábica e bem marcada, a palavra “atrevida”, buscando interação com aquela estranha, ao que eu respondi que era isso mesmo que tinha escrito ali na capa de meu caderno; logo perguntei a ela em que série ela estava, ela respondeu que estava na segunda série e me chamou de tia Branca. Embora eu não desenvolvesse a pesquisa na turma destas crianças, elas sempre que me encontravam no corredor ou no pátio me abraçavam e beijavam, demonstrando aceitação de minha presença no espaço delas.

Um aspecto que me chamou a atenção ao observar as interações das crianças, foi com relação às questões de gênero¹⁴. Para Louro, essas questões são produzidas social e historicamente. Trata-se da reprodução do que está instituído pela sociedade como normal ou a forma “correta” de agir a partir do sexo, devido a entendimentos “acertados” socialmente sobre o que cada gênero, feminino ou masculino, pode fazer/reproduzir; mas isso não é algo que cada sujeito traz consigo, pois é inventado, é uma “invenção social” (LOURO, 1997, p. 26).

Um fato bastante interessante a esse respeito foi notar que as crianças dividiam-se em pequenos grupos para brincarem e sempre em grupos de meninos e meninas; era “impressionante a divisão dos grupos, meninos correndo e jogando bola de um lado, e meninas de outro” (diário de campo, 10 de agosto). As formas de brincar mostram aquilo que socialmente está estabelecido, isto é, que meninos são mais agitados e que as meninas procuram desenvolver atividades mais calmas.

¹⁴ Apesar de não estar trabalhando as questões de gênero, não foi possível deixar de observar alguns acontecimentos no espaço escolar, que me levaram a construir o artigo intitulado **Gênero: uma questão de reprodução cultural no espaço escolar**, o qual foi apresentado em Florianópolis, UFSC – Santa Catarina no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos.

E assim, cada um tomava seu lugar – concordando com o que está instituído socialmente –, procurando seus “iguais”, seus “pares”, para brincar. Um pequeno grupo de meninos jogava futebol com uma bola improvisada, uma “pinha”, enquanto algumas meninas ficavam sentadas apenas conversando e observando os outros correrem, como aparecem nas fotos abaixo:



Figura – 1: As meninas apenas observavam as brincadeiras



Figura – 2: Ou se divertiam com brincadeiras menos agitadas, como o passa-passará.



Figura – 3: Os meninos improvisaram uma bola para jogar futebol.

Nota-se, neste momento, que os meninos, como seres “ativos”, necessitavam correr, esbarrar, empurrar e vencer, enquanto as meninas, seres “passivos”, apenas sentavam e assistiam ao que estava acontecendo no pátio. Não havia ninguém neste momento que dissesse a eles o que podiam fazer ou não, mas marcados na cultura, segundo a qual concebe-

se que o menino é quem joga futebol e não a menina, as crianças traziam esses comportamentos de modo “natural”, quase “normal”. E assim, os “sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo” (LOURO, ibid, p. 28). E embora já se tenha avançado ultimamente nas relações de gênero, ainda se encontra uma posição fortemente posta no que se refere ao que é permitido para os diferentes sexos, seja através da mídia, da família, da religião ou das relações interpessoais. As crianças vivem a reafirmação do que serve para o homem e do que serve para a mulher.

A escola é um local privilegiado na construção dos sujeitos, pois as crianças, ao observarem a ação dos colegas, principalmente dos mais velhos, vão assumindo certos lugares e desenvolvendo-se a partir das vivências com os outros.

Mas como foi salientado anteriormente, esta foi apenas uma observação que não pude deixar de mencionar no presente trabalho. Voltando à narrativa da observação do recreio, comecei a direcionar a minha atenção às crianças que porventura pudessem apresentar algum “problema” de relação, ou de comportamento ou mesmo com as professoras. Logo uma discussão e choro me chamaram atenção: um menino parecia ter saído machucado. De acordo com a situação, parecia ter surgido alguma novidade no sentido de observar esta criança, isto devido às falas que se faziam a respeito do seu comportamento, como registrado no diário de campo¹⁵:

Aconteceu uma briga, e a partir deste desentendimento desenrolaram-se alguns comentários sobre o aluno em questão. A vice-diretora, ao dirigir-se à funcionária que controlava o recreio pergunta quem foi o aluno que brigou, e a funcionária responde, dizendo para a vice-diretora que adivinhasse, e logo em seguida pronuncia o nome da referida criança.

Neste momento surge a professora da criança que pergunta se o aluno brigou de novo. A professora segura o menino pelo braço e fala que desta vez ele havia apanhado, e que era bem feito, afirmando ainda que era sempre ele, que todos os dias ele brigava, arrastando-o pelo braço para a secretaria; sacudindo a cabeça demonstrava indignação.

Ao perceber tal confusão fui investigar, descobri que haviam “sérios problemas” com esta criança, e que a professora já havia tentado conversar com a família para resolvê-los, mas a mãe não aceitou. Ao explicar para a diretora que ela era a possível criança a ser observada, fui informada que a mãe não aceitaria, porque não admite que haja reprovação, ou qualquer

¹⁵ Todos os excertos serão do diário de campo, das entrevistas realizadas – às quais trarei uma referência de fala um (F-1), fala dois (F-2) e fala três (F-3) – e dos pareceres descritivos.

reclamação a respeito da conduta da criança. E, por ser uma criança com comportamento agressivo a professora ao tomá-la pelo braço levou-a para a secretaria na tentativa de “fazer” com que ela se arrependesse ou ao menos entendesse que a maneira como estava agindo não era “correta” ou “normal”. Nas falas das pessoas envolvidas, também, pode ser notada a “necessidade de corrigir, de melhorar, de conduzir à resipiscência, de fazer voltar aos ‘bons sentimentos’”(FOUCAULT, 2001, p. 415) reduzindo seus desvios e tornando-se um “normal”, e por assim entender,

Encerrei assim a minha visita ao recreio deste dia e fui conversar com a diretora da escola, a qual me explicou que a forma como eu gostaria de promover a investigação seria meio complicado devido à existência de alguns pormenores – como já foi relatado anteriormente. Num outro momento, fui encaminhada para observar uma criança que estava sendo tratada por um especialista e inclusive sendo medicada, conforme foi relatado no capítulo da metodologia; neste caso, na fala da diretora torna-se visível o papel da psiquiatria através da “medicalização do anormal” finda por se tornar responsável pela “gestão das anomalias individuais” (ibid, p. 402).

Após uma breve reunião com o pessoal da direção algumas professoras e funcionárias, foi-me aconselhado a observar uma turma de primeira série, que não teria estagiária e que tinha um “problema grave” na sala: uma criança com dificuldades de comportamento, aprendizagem, relacionamento e, assim, considerada uma “criança-anormal”, definindo-se assim a turma na qual eu seria inserida. Neste momento, quero esclarecer que não foi uma escolha minha observar uma determinada criança, mas devido às circunstâncias, findei por concordar em participar do contexto no qual ela estava inserida. E olhar como aconteciam os discursos que envolviam essa criança, de que forma ela era vista e como eram traçados os parâmetros de comparação dela com o resto da turma que evidenciavam sua “diferença”.

Ao questionar sobre o meu encaminhamento para a observação de *Atchim*¹⁶, numa entrevista¹⁷, a pessoa a qual denominarei a partir de agora como F-3 (fala três), respondeu da seguinte forma:

¹⁶ *Atchim* – nome de um dos anões da história infantil da Branca de Neve – este será o codinome que darei a criança indicada para observação, conforme já expliquei anteriormente, e que contarei detalhadamente a seguir.

¹⁷ Todos os entrevistados receberam um termo de consentimento livre e esclarecido para a participação das entrevistas (Anexo 4).

F-3:...a criança indicada a princípio foi pelo fato, assim, de ser uma criança inquieta, que não parava em sala de aula, muito insegura né, porque chorava por qualquer coisa, tanto que quando tu vieste nos procurar foi, assim oh de bastante valia até que tu procurasse observar mais o comportamento do Atchim.

Como se pode perceber no fragmento da entrevista, a criança já era considerada como alguém que precisava de auxílio tendo em vista que era inquieta; isso permite dizer que há um discurso, na cultura escolar, de acordo com o qual, neste espaço as crianças devem se manter passivas, objetivando-se, dessa forma, que o sujeito apresente determinadas condutas as quais estão direcionadas, neste momento, ao controle do corpo para a aprendizagem. Assim há a “instalación de toda uma microfísica de poder, cuyo blanco será el cuerpo de los individuos, sus movimientos, gestos y actitudes, tendientes al logro de cuerpos sanos, dóciles y útiles, em otras palabras, buenos ciudadanos” (HORST E NARODOWSKI, 1999, p.92). Promove-se, então, a construção de sujeitos disciplinados e, como colocam sabiamente os autores, bons cidadãos.

Na preocupação, evidenciada por F-3, com relação à inquietação de Atchim, anuncia-se o corpo do indivíduo “como objeto e alvo de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 117), o qual, ao não se permitir docilizar, domesticar, disciplinar, põe em risco todo o trabalho de disciplinamento e submissão. Atchim, demonstrava sua resistência a esse processo, através do correr, pular, ficar em pé ou chorar durante o período de aula, não obedecendo à ordem vigente no espaço escolar que é ficar sentado, quieto, fazendo uso apenas dos órgãos – olhos, ouvidos, mãos e cérebro – concentrando, assim, toda a energia no processo de aprendizado, pois “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido” (FOUCAULT, 1987, p. 130). Pensa-se que o corpo deve estar em tal sincronia com a mente que dará a impressão de que o primeiro ficou do lado de fora da sala de aula.



Figura – 4 – Corpos disciplinados: enquanto estão atentas as atividades do desenvolvimento cognitivo apenas a mão pode ser levantada (criança do fundo) demonstrando disciplina e controle do corpo.

O corpo era alvo e encontrava-se sob a vigilância dos responsáveis pelo disciplinamento das crianças, sejam professoras, colegas, funcionários, ou mesmo os familiares das crianças que costumavam freqüentar a escola. Dessa forma criaram-se redes de controle do corpo, isso porque, de acordo com Veiga-Neto (2000, p.1), algumas técnicas utilizadas pela escola “tomam o corpo da criança com o objetivo de torná-lo dócil” e há uma preocupação com a forma como a criança anda, senta, posiciona-se para a escrita e a leitura, de modo que todos os movimentos são controlados. Ao referir os investimentos disciplinares no corpo Foucault vai dizer que

não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. (...) não se trata de cuidar o corpo em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (1987, p.118).

Assim, o corpo que atrapalha, que incomoda é considerado como algo a ser disciplinado, trabalhando-se nele detalhadamente através do poder de controlar seus atos, gestos e movimentos, porque ele é um problema para a sociedade, ali, para a escola.

Neste momento centram-se as atenções no corpo que precisa ser controlado para que possa realizar o trabalho necessário e exigido pelas normas sociais, assim fabricam-se corpos

“capazes de expressar e exibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial [...]” (GOELLNER, 2003).

Pode-se dizer, ainda, que o corpo é construído através da linguagem, pois para Goellner (2003, p. 29),

o corpo é também o que dele se diz e aqui estou afirmar que o corpo é construído, também, pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, [...] E também onde se educa porque diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola [...]

Diante destas citações percebe-se como todo o processo de padronização dos comportamentos, nada mais são do que discursos, discursos estes, construídos através de significações que vão traçando as diferenças e impondo regulamentos e comportamentos aos corpos pela educação e, que se não forem cumpridos, automaticamente remetem ao “diferente”, e neste ínterim surgem os ditos “anormais”, crianças que por suas atitudes “diferentes” do padrão “normal” são estereotipadas e por vezes excluídas do ambiente escolar.

Finalmente fui conhecer a turma¹⁸, a professora¹⁹ regente já tinha conhecimento de minha presença e da investigação que desenvolveria, mas nesse dia resolvi apenas me apresentar à turma e contar quem eu era; evitei prolongar minha presença, dando um tempo para que eles se acostumassem com a idéia de uma pessoa diferente estar inserida na sua sala de aula, assim como ficassem à vontade com a professora para questionar sobre minha estada lá; deixei claro, no entanto, que voltaria num outro dia. Nesse dia eles acharam o meu nome engraçado e pensavam que era Branca de Neve, depois foram feitas algumas colocações a esse respeito – as quais relatei na metodologia – o que influenciou na minha pesquisa, definindo os codinomes que eu usaria.

Seis dias depois do começo da investigação, com um pouco mais de confiança e já mais acostumados com a idéia de minha presença, os alunos/as voltaram a chamar a atenção sobre a minha semelhança com a personagem Branca de Neve, e a partir deste dia recebi o codinome de “tia Branca de Neve”.

¹⁸ Solicitei em uma reunião com os pais das crianças que assinassem um termo de consentimento (anexo 2)

¹⁹ Termo de consentimento entregue para a professora (anexo 3).

Atchim me pergunta “com que letra começa o teu nome?” ao que eu respondo e depois vou soletrando letra por letra e então escreve, na mão, o meu nome. Logo mostra para M. “olha eu escrevi o nome dela na minha mão!”

M. diz “é a Branca de Neve e os sete anões e Dengoso é um dos anões” (referindo-se a um outro colega, o qual mais tarde se tornou uma das crianças que resolvi investigar).

Num encontro com uma mãe na entrada da escola, fui questionada sobre o meu nome, foi muito engraçado, pois a mãe se mostrava bastante curiosa com o meu “possível” nome. Foi também neste momento que optei por identificar os atores sociais, desta história, com os nomes dos personagens da história dos irmãos Grimm, conforme o registro que fiz no diário de campo:

Eles gostam muito de me chamar de tia Branca de Neve, uma mãe veio me indagar se era verdade que eu me chamava assim, eu disse que só o Branca, o de Neve era por conta da turma. Assim estou pensando em identificá-los como meus 7 anões (Dunga, Soneca, Zangado, Feliz, Atchim, Dengoso e Mestre).

No dia combinado, apresentei-me à turma, a professora havia faltado e então comecei a observação sem a presença da professora regente. A turma já me aguardava, embora ainda não tivessem clareza de qual era o meu papel ali.

Os olhares curiosos atravessavam-me como se fossem lanças, e quando eu os olhava eles desviavam seus olhos, então tive que “suportar ser ‘observado/a’ (grifo meu) como ‘novo/a’ (grifo meu) no pedaço” (SANTOS, 2005, p.13) como descrevo na seguinte reflexão que fiz no diário de campo,

algumas vezes os olhares me perseguem, sinto-me como se me vigiassem...

Tenho certeza de que neste dia fui a principal atração, inclusive atrapalhando um pouco o rendimento da aula.

A substituta, que era uma estudante do magistério, não sabia da minha presença, foi a vice-diretora quem nos apresentou, eu tive que explicar a ela rapidamente o que estaria

fazendo ali e afirmar que não estava observando o seu trabalho. Apesar de não fazer nenhum comentário, tenho certeza de que ela estava se sentindo supervisionada, porque de vez em quando ela me olhava como que se pedisse uma aprovação do seu desempenho. É fácil compreender, porque todos/as nós professores/as já passamos pela presença da/o supervisora/r de estágio, embora eu não fosse uma.

A criança que eu observaria não aceitou muito bem minha presença, manteve-se controlando-me pelos cantos dos olhos, e quando eu a olhava ela desviava o olhar. Pouco a pouco fui ganhando uns sorrisos “amarelos”, até ter sua confiança e, por fim, ela já me seguia sentando-se sempre próxima de onde eu sentava. Assim, eu havia passado a ser uma espécie de referência para ela, porque a única pessoa - adulta - que aparecia todos os dias na sala de aula era eu, pois a professora da turma estava passando por alguns momentos difíceis e faltava muito, o que levava a constante substituição de professora na turma. Isso não aconteceu só com Atchim, mas também com Dunga, que vivia me pedindo auxílio e dessa forma demonstrando o descontentamento com o troca-troca de professoras. Torna-se evidente seu anseio na seguinte passagem:

*A professora da turma não veio, e a pessoa que se comprometeu em vir até agora não compareceu.
Dunga insistiu para que eu desse aula para eles e eu expliquei que não podia e ele insistiu “pede para a tia T” (referindo-se à diretora).*

Da mesma forma, a aluna C me questiona, demonstrando necessidade de alguém que fique presente na sala de aula:

C. me pergunta “tu vai ficar até o fim?”

Esses convites foram gratificantes, pois senti que eles me aceitavam no grupo, porém fiquei um tanto preocupada em decepcionar as crianças, mas tudo se resolveu e logo apareceu uma professora para “dar” aula, o que não me deixou totalmente à vontade pois eles teimavam em querer ser meus alunos/as. Assim,

a grande transformação ocorre no momento em que o pesquisador verifica que o campo o acolhe, que ele começa a fazer parte do grupo, o que não exclui a situação de precisar ter bem delimitada sua posição no espaço social.[...] É nesse processo que vão se estabelecendo as regras de convivência... (TURA, 2003, p.194)

Dessa forma, como um adulto, fui chamada a assumir uma posição que, apesar de fazer parte da minha constituição, não poderia fazer uso naquele momento, naquela ocasião. Isto devido ao fato de que havia me comprometido, com a escola e com a professora titular, de que não iria intervir na forma como ela praticava sua profissão, e se por ventura eu viesse a trabalhar com a turma eu estaria atuando, justamente, ao contrário daquilo que ficou combinado. É sabido que “na sala de aula só há dois papéis previstos ou se é professor, ou se é aluno. Como adulto, e quase sempre representante de instituições de Ensino Superior, o pesquisador é constantemente chamado ao papel de professor” (CARVALHO, 2003, p. 220). E nessa perspectiva, inserida na sala de aula eu deveria estar ali para ensiná-los,

Dunga termina os exercícios e me traz o caderno para mostrar que terminou e quer que eu corrija, porém eu explico: “não posso corrigir, a professora é a K., ela tem que olhar”.

Assim, as crianças vinham até a mesa na qual eu estava para que eu as ajudasse, ou por vezes faziam queixa de outros colegas, esperando uma reação. Com o passar do tempo e com a insistência comecei a dizer apenas “Olha, acertou tudo! Que bonito! Parabéns! Leva para a professora ver!”. E assim elas deixaram de querer que eu ensinasse, mas foi bastante difícil desfazer a idéia de que eu estava ali para ensinar, algumas até me questionavam se eu não era professora, eu respondia que sim, mas não ali, não naquele momento. E, apesar de não assumir o papel ao qual fui convocada, deixei claro a eles que minha presença permaneceria, mas sempre como observadora e jamais como professora ou autoridade, ao que parece eles entenderam, pois não se retornou ao assunto de eu me tornar professora da turma.

Devo explicar que, apesar de ter conhecimento das dificuldades encontradas nas escolas, o que de acordo com André (1995) seria a situação do professor (no que se refere as condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) ou a sua relação com o ambiente em que processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar), eu havia deixado bem claro que não era minha intenção interferir na prática pedagógica da professora, e mesmo me comprometendo a não interferir, várias vezes a professora demonstrou que eu não deveria ser vista como uma “auxiliar” nem como “professora”, como nas vezes em que seguem seus discursos:

Após as atividades no pátio, voltamos para a sala e eu comento com a professora sobre Atchim que queria ficar perto de onde eu estava, e ela me diz: “Cuidado! Se ele sentir que está agradando toma conta de ti e ninguém mais segura...” Recebi uma advertência, eu acredito...

Ou em outra ocasião:

Dunga sentou-se ao meu lado e a professora perguntou como é que ele estava enxergando dali e levou ele para o lugar dizendo “não senhor, pode sentar aqui no teu lugar, eu sei qual é o teu problema...pode vir...”

Desta maneira, pareceu-me que a professora se mostrava resistente a qualquer tentativa de aproximação das crianças comigo, e eu entendia como um aviso para ficar no “meu lugar” de observadora e nada mais. Embora houvesse o problema da disponibilidade de professores/as na escola, eu optei por não tomar a posição de professora, porque também como professora sei que os pesquisadores – representantes de uma classe não muito bem aceita dentro da escola – são vistos como alguém que vai a escola apenas para apontar os “problemas” administrativos e das práticas pedagógicas. Assim, mantendo-me de acordo com minha visão de ética, evitei tomar o lugar de professora.

Mesmo contornada a situação, entendi que nada há de imparcialidade na observação do pesquisador-etnógrafo, e, mais cedo do que possa parecer, a sua presença fará diferença no contexto no qual está imerso, porque “o próprio processo de pesquisa é uma interação social e está situado num contexto histórico-cultural, permeado de relações de poder” (CARVALHO, 2003, p. 207), daí entender-se a não-neutralidade da presença do observador, ou de acordo com Tura;

Precisamos reconhecer que somos parte do mundo que estudamos e que, portanto, não podemos escapar do senso comum, nem evitar nossa interferência no fenômeno que investigamos. [...] Assim, em vez de o pesquisador iludir-se em procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação, o importante é buscar entendê-las. Ou seja, atentar para o fato de que, se desenvolvemos uma explicação do comportamento humano, esta deve também abranger nossas atividades como pesquisadores... (2003, p. 186).

No decorrer dos encontros eu já era aguardada com ansiedade, inclusive soube por outras fontes que os dias em que eu não aparecia, o questionamento era se a tia Branca de Neve, viria naquele dia, conforme o fragmento que segue:

Atchim entra e sai da sala diversas vezes, agora veio até onde eu estou sentada e me pergunta: “por que tu não veio ontem?”

Algumas crianças menos tímidas começaram a me perguntar, e aqui mais uma vez tive o papel de investigadora trocado pelo de sujeito investigado, conforme o diálogo a seguir, transcrito do diário de campo.

D.: “Tia, o que tu escreve aí?” eu respondia lendo algumas das observações que estava escrevendo, e eles riam muito, Atchim: “Tu vai escrevê tudo o que a gente fizé? Até o que eu fizé?”, eu respondia que sim, uma outra criança me indagou, Ln.: “Tu ta anotando o que a tia tá escrevendo?”, acho que ela pensava que eu era supervisora de estágio, eu disse que não. Outra pergunta chega em seguida D.: “Tu vai nos dá aula?”, eu respondi que não, que estava ali só para ver como eles brincam, aprendem e conversam, enfim como se relacionam.

Ou num momento em que eu já estava bem entrosada com a turma:

L., me perguntou o que eu estava escrevendo, eu contei que eu anotava tudo o que eles faziam em aula, ele riu e me disse “tem o meu nome aí?”, eu respondi que devia ter. Atchim me perguntou se eu tinha filha e eu respondi que sim... ele indaga “qual é o nome dela?... ele pergunta novamente: “quantos anos ela tem?”, eu respondo e ele novamente pergunta: “tu tem filho?” eu respondo e surge nova pergunta: “qual é o nome dele?” e outra pergunta: “quantos anos ele tem?”

Surge a confirmação daquilo a que F-3 se referia: o choro de Atchim:

Ao escolher os ajudantes do dia a professora selecionou aleatoriamente duas crianças. E Atchim não foi selecionado e, isso foi o suficiente para derramar “rios” de lágrimas...

Nesse dia foi possível assistir ao choro insistente de Atchim, pois a professora, conforme algo que já estava definido e que toda a turma compreendia como regra, sorteou duas crianças sendo um menino e uma menina para ajudarem – entregarem folhas, buscar giz etc – e Atchim reclamou por não ter sido sorteado. Todas as crianças concordaram com a

escolha dos colegas, menos Atchim que insistentemente chora, briga e resmunga, o que acaba desestruturando a professora que não consegue acalmá-lo. Como nas falas que seguem:

A professora me confessa “às vezes tenho vontade de agarrar por um braço sabe?”

A supervisora aparece com ele pela mão e diz: “Arruma tuas coisinhas para ir comigo” e o retira da aula...

Desta forma, a professora ao mostrar-se irritada com a insistência de Atchim, evidencia que ele oferece resistência às propostas da professora através do choro, até porque ele sente que “incomoda” e “perturba” o andamento da aula, pois a professora tem que interromper o andamento do plano de aula para acalmá-lo, pedir para que ele saia da sala da aula para lavar o rosto, tomar uma “aguinha”, quando não é retirado da sala e fica o resto da tarde com a “diretora” ou com a “supervisora”, passando o resto do período nos corredores andando de um lado para outro. Neste contexto, Atchim sabe muito bem a “arma” que possui para mobilizar o andamento da aula e assim pode-se considerar isso como resistência, pois para Foucault

as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável.[...] Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. (2003, p.232)

Assim, toda vez que algo não acontecesse da forma como ele queria, ou que ele esperava, surgiam as crises de choro e foi possível presenciar isso inúmeras vezes no decorrer do semestre. Dessa maneira, pude perceber que Atchim demonstrava descontentamento através do choro, e isso era a sua maneira de resistência às imposições feitas pela professora.

Foucault, no livro *Ditos e Escritos IV*, quando se refere ao poder e resistência, dá um exemplo que me pareceu ser semelhante ao choro de Atchim:

Em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem –, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; (2003, p.232)

Assim, através do choro insistente de Atchim, que incomodava a professora e os colegas da sala de aula, ele montava sua rebelião particular. Depois de suas crises de choro, Atchim ficava bastante agressivo tanto nos gestos, como nas atitudes e falas (inclusive agredindo fisicamente a professora em algumas ocasiões). Como observei num determinado

momento, no qual a professora colocava no quadro alguns exercícios para serem resolvidos pelas crianças e que Atchim, mais uma vez não conseguiu copiar, e então ele deixou o caderno aberto em cima da mesa e não tentou mais escrever, a professora passa entre as mesas para ver o andamento da lição, ao deparar-se com o caderno de Atchim sem nada escrito tenta ajudá-lo a colocar a data e pede para que ele copie o resto que está no quadro e ele desaba em “lágrimas”, após sua crise “rotineira” de choro Atchim fez de tudo para irritar a professora:

*tô levantando o dedo...
eu tô horas levantado e ela nem vem aqui...
(logo depois das tentativas frustradas ele pega uma pequena flor que estava na janela)
vou fincar a flor...
(finalmente ele espeta o lápis na flor e a faz em pedaços)*

Ou ainda num outro momento de choro no qual a professora tentou auxiliá-lo:

Atchim recomeça o choro, e a professora explica onde está o que ele deve copiar e ele responde “eu sei onde eu tô!” e cruza os braços e não faz mais nada, risca as mãos, mexe nos óculos e choraminga.

Já numa outra situação a professora me confessou:

*Atchim chora muito forte e a professora pede “Atchim chega!”, mas ele continua.
A professora me diz “Não agüento mais o choro do Atchim.”*

Dessa maneira, a professora reafirmou que a resistência de Atchim apresentava resultados, pois deixava a professora irritada, a qual dizia estar cansando. Realmente o choro constante do aluno acabava cansando a todos na sala de aula, inclusive posso dizer que até eu já estava ficando cansada. Além disso os colegas já estavam cansados de sua inquietação, que também atrapalhava as aulas como segue:

*Os olhares dos colegas são de desconfiança e um pouco de irritação com Atchim.
Atchim atrapalha A. que o olha recriminando sua atitude.*

Atchim não aceitava a docilização, sendo assim ele utilizava seus principais artifícios: em primeiro lugar o choro, e depois, pouco a pouco, ia levantando-se, saindo da sala de aula; procurava atrapalhar de todas as formas a tentativa de apoderamento de seus gestos e atitudes,

provocando assim a impaciência da professora e demonstrando que o poder se dá em todos os sentidos. Mas esse choro findava por causar outra consequência, que era o afastamento das demais crianças:

Atchim reclama que os colegas riem da sua letra e fica escondido num canto da sala, agora ele não faz mais nada.

Atchim chora aos prantos, primeiro ele disse que as colegas estavam cochichando dele, e ninguém consegue acalmá-lo.

Após uma peripécia de Atchim, M. me olha, ri e faz sinal com a mão indicando que “Atchim é tampinha”.

Num outro momento Atchim queixava-se da rejeição dos colegas:

Atchim sentou atrás de mim aos prantos de choro, perguntei por que, e ele disse “os colegas não querem ser meus amigos” (referindo-se a dois outros colegas I e P), eu perguntei porque e ele me disse “eles nunca foram”. Agora chega o Feliz e A. que fala para Atchim que não chore pois os colegas não brincam com eles também. A professora pergunta por que e A. responde “porque eu sou negro, e o Feliz tem esse corte na boca” (referindo-se ao lábio leporino).

Percebi que Atchim, através de seu comportamento, da forma como agia, atrapalhava e desorganizava o andamento da aula, e chamando a atenção de todos para si findava por afastar as demais crianças. Estas não o acolhiam devido as formas como ele agia e isto demonstrava a sua não aceitação pelo grupo, pois esta “combinado” culturalmente que a escola é um lugar no qual deve-se ter determinados padrões comportamentais os quais Atchim não respeitava. Dessa forma, os colegas não o viam com “bons olhos”. Do mesmo modo, foi o que F-2 explicou, quando perguntei sobre a inserção de Atchim na escola, já que F-2 havia sido professora dele na pré-escola:

E: Como tu percebeste a inserção dele na escola?

F-2: Bem complicada. Foi bem complicada assim porque ele se fechou e depois foi difícil pros outros quererem ficar juntos, porque primeiro ele não aceitava, batia, pegava as coisas dos outros sem pedir, era agressivo, aí depois eu acho que quando ele começou a se sentir sozinho que ele começou a querer os amigos, aí eles já não queriam mais ficar, então foi bem difícil, bem difícil. (entrevista)

Assim Atchim afastou, desde o ano anterior, as possibilidades de se dar bem com os demais colegas, os quais já haviam construído um “conceito” a seu respeito, a partir dos comentários que dele eram feitos, e da forma como ele reagia com os colegas.

Em relação a Feliz, devo dizer que se tratava de uma criança quieta, retraída e que não interagira com as demais, assim eram os discursos que dele se faziam:

F -1 : gente vê que é uma criança muito deixada de lado, uma criança que é mal alimentada, mal atendida, não tem carinho. Ele foi excluído da própria família eu acho, por causa dessa.... desse problema..... como é que se diz.... lábio.... essa aparência....deficiência..... é por causa desse problema na boca né.....mas ele se sente uma criança excluída de todo o grupo, ele é tímido, envergonhado....

F -3: é uma criança triste né, triste que fica no cantinho dele não querendo chamar muito a atenção com, acho até que com uma auto-estima muito baixa.

Acredito que essa criança, por possuir uma deficiência chamada lábio leporino²⁰, percebia-se diferente das demais daí seu afastamento dos colegas, os quais não o procuravam para brincar, conforme evidenciado na fala de A. Neste caso podemos dizer que Atchim era o “indivíduo a corrigir” porque necessitava de correção e requeria certas intervenções na sua maneira de agir, de comportar-se, fosse através da família ou da escola pelas técnicas de disciplinamento (FOUCAULT 2001). Feliz era o “monstro” porque diferia dos demais era a exceção à regra, que violava as leis da natureza sendo um fenômeno, raro e o modelo de todas as pequenas discrepâncias. Esses dois elementos enquadravam-se nas constituições dos “anormais” do século XIX (ibid).

²⁰ Lábio leporino segundo HOUAISS (2001, p.1706) “é um defeito congênito, por vezes hereditário, assinalado por uma fenda anormal entre o lábio superior e a base do nariz”.

Outra observação a ser feita em relação a Feliz refere-se ao fato de ele ser rejeitado, tanto pelos colegas quanto pela família, como se observa nos trechos abaixo:

F -I:... Ele se achava menos do que os outros...

A mãe de Feliz foi a que mais me chocou, ao me apresentar ela disse “esse aqui é burro, não aprende, não tem jeito, Feliz baixou os olhos tristemente.

Neste momento recordo-me que em um trecho dos *Anormais*, Foucault fala sobre um caso no qual o personagem era considerado uma pessoa meio debilitada mentalmente, com algum problema do tipo “retardo mental”, pois apesar de adulto agia como um “idiota”:

Charles Jouy é, portanto, em certo sentido, o personagem bastante familiar do idiota da aldeia: é o simplório, é o mudo.[...] “O que você fez desde os 14 anos? – Estive aqui, estive ali”, responde. Também é rejeitado pela escola; “Estavam satisfeitos com você [...] na escola? – Não quiseram ficar comigo.” Era excluído das brincadeiras: “Costumava se divertir com os outros garotos?” Resposta: “Eles não queriam saber de mim”. (2001, p. 374)

Uso esta citação para explicar que Feliz também se afastava, não por ter “problemas mentais”, mas por apresentar uma fisionomia diferente, o que “agredia” visualmente. Ele se reconhecia diferente por isso ele se retraía, não brincava e procurava manter-se longe de todos, para evitar que os outros o “machucassem emocionalmente”, ou, tal como Jouy disse em sua entrevista, para que os outros não precisassem dizer que não queriam “saber dele”. Isso é notório na fala da professora:

F-I: ... ele se isolava muito, ele se isolava, onde a criança já se isola, não chega nos outros eles não vão chegar nele, não adianta. Ele ficava ali quietinho, por mais que tentasse “Vai Feliz, vai jogar bola, pega a bola e joga...” não queria...

Feliz, embora fosse considerado um “anormal” por apresentar lábio leporino, não era considerado um “aluno-problema”. Porém existia uma rede de discursos a respeito desse aluno, tal como a não interação com os demais colegas e o não desenvolvimento do aprendizado esperado para a 1ª série.

F -I: ...nem o R do Rio Grande, fazia tudo pra ele o nomezinho dele, o R do Rio Grande depois de um mês, assim sabe? Não ia, não ia, aí ele começava a escrever no canto do caderno, ele começava a escrever lá em cima e terminava lá embaixo bem dizer né, ele escrevia tudo atravessado no caderno.[...] então ele não queria ler nunca, então ele não querendo ler....não produziu né? Não acompanhou os outros...

Ou no parecer descritivo:

*- deve treinar mais a leitura.(2º bimestre)
- progrediu na leitura de algumas letras e sílabas, mas não identifica as palavras quando na junção das sílabas.(3º bimestre)
- foi reprovado pois não alcançou os objetivos propostos.(4º bimestre)*

Era possível perceber que Feliz, por concordar com o oferecido e exigido pela professora e as normas escolares, não era visto como “problema” para a escola ou para a professora. Isso, talvez, por não se fazer notar em sala de aula, já que sentava na última classe, em um canto da sala, e nem se percebia sua presença, o que me chamou atenção sobre ele, porque não se ouvia sua voz nem mesmo quando em resposta à chamada.

Já Atchim era considerado a “criança-problema” da turma, porque ao enfrentar e quebrar as regras – que eram: ficar sentado, ouvir atentamente, escrever o que lhe é mandado e finalmente ler – impostas na primeira série, ele, apesar de conseguir responder oralmente algumas questões levantadas pela professora, “atrapalhava” o desenvolvimento da turma. E ao chorar distraía todas as demais crianças. Ao levantar-se dava a possibilidade que outros se levantassem e, ao não fazer nada, também abria a possibilidade de que outros não o fizessem, complicando, dessa forma, todo o processo de ensino da professora.

Daí a necessidade do acompanhamento de Atchim. Ele deveria ser vigiado, ser observado, e por que não dizer, ser tratado por um especialista. Muitas vezes, na escola, eu fui tomada como especialista, parecendo, assim, poder resolver os “problemas” mais sérios, ou, como a pesquisadora detentora de um conhecimento sobre as crianças consideradas “anormais”. Observam-se as falas de algumas pessoas, em várias situações:

Alguns me confundiram com psicóloga, outros simplesmente achavam que eu era algum tipo de “confidente”...

A diretora me disse que vai chamar a mãe para “outra” conversa e pediu para que eu esteja presente neste encontro...

F-3:...quando tu vieste nos procurar foi, assim oh de bastante valia até que tu procurasse observar mais o comportamento...até para nos auxiliar neste trabalho né de detectar possíveis problemas ou familiares, ou na própria escola ou com algum profissional da escola.

*- No final da reunião a mãe de L. me procurou para dizer que se eu notasse alguma dificuldade na aprendizagem da filha que eu avisasse.
- A mãe de Dunga veio confidenciar-me as dificuldades do filho e me dizer que faz tudo para ajudá-lo a recuperar-se e que toda ajuda seria bem-vinda (referindo-se ao fato de ele ter tido meningite no ano anterior)
- Já a mãe de M, queria me pagar para atender ao seu filho de outra série que tinha “problemas” de aprendizagem.*

O mais significativo deste encontro foi descobrir que eles já confiam na minha presença e a aceitam, mas eu devo retribuir sendo conselheira, especialista...

Cabe ao especialista, autorizado pelo seu saber, cuidar das dificuldades, “pequenos crimes, claro, e pequenas doenças mentais, minúsculas delinquências e anomalias quase imperceptíveis do comportamento – mas é esse finalmente que será o campo organizador e fundamental da psiquiatria” (FOUCAULT, 2001, p. 205). Dessa maneira observa-se que a psiquiatrização dos sujeitos que desviam do “normal” faz-se presente na escola, quando esta busca a “nosografia de tipo perfeitamente médico,[...] de codificar, portanto, no interior de um discurso morfológicamente médico, toda uma série de perigos. [...] Com isso, a psiquiatria poderá funcionar, de fato, como ciência médica relacionada à higiene pública”. (ibid, p. 149).

Atchim, por colocar em risco a dinâmica da cultura escolar, deveria ser atentamente acompanhado, fosse por especialista, fosse por uma rede de controle de seus atos. No entanto, a professora procurava controlar e exercer seu poder através da “penalidade disciplinar” e corrigir a inadequação à regra, do aluno que não cumprisse suas tarefas, utilizava-se, para

isso, do “castigo disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p.149). Veja-se o teor do trecho do diário de campo:

Uma forma de poder exercida pela professora foi ameaçar Atchim de que mandaria um bilhete para a mãe se ele não fizesse as atividades. Então foi possível ler o que a professora escreveu: “INCOMPLETO e ASSINATURA”, onde a mãe deveria assinar.

Atchim corre atrás de M. com a corda na mão para bater, e a professora diz “vou ter que te tirar esta corda ou te levar para ficar com a T (referindo-se a diretora), estás muito teimoso hoje!”

(fala da substituta) A professora pede a Dengoso que vire para frente ou colocaria um bilhete no “caderninho”.

Uma outro exemplo dessas estratégias disciplinadoras, neste caso as micropenalidades, utilizadas pelas professoras era deixar sem recreio e sem atividades extra-classe aqueles que não se comportassem ou não fizessem as atividades:

Atchim, ao perceber que está atrasado, entra em pânico e choraminga resmungando baixinho: “vai sê recreio...eu não vô pro recreio...eu tô atrasado...”

A professora diz: “hoje tem taekwondo, e só vai sair quem tiver feito tudinho.” (professora substituta)

Assim, na tentativa de disciplinar e formar sujeitos úteis e dóceis, a professora através do poder disciplinar e de “privações ligeiras” (FOUCAULT, 1987, p. 149), procurava alcançar o que é instituído culturalmente como o papel da escola, e nas pequenas premiações/punições disciplinares encontrava uma forma de atuar no ritmo do desenvolvimento do aprendizado.

Sempre ficou evidente para mim que Atchim era muito inteligente, que nada havia com a sua capacidade de aprendizado, apenas não se concentrava nos afazeres rotineiros do escrever e ler propostos pela alfabetização. Numa atividade colocada no quadro, Atchim falava baixinho dando as respostas das atividades oralmente, o que demonstrava que o exercício feito oralmente não era valorizado, pois a professora não fazia nenhuma menção às respostas corretas dadas por Atchim, evidenciando que a alfabetização só é considerada no

momento em que se desenvolvem a escrita e a leitura, e reafirmando que a “oralidade – enquanto área de interesse curricular – tem ficado de fora das preocupações escolares” (SILVEIRA, 2001, p.117):

“Escreve as palavras...separa as sílabas...”(Atchim falando o que a professora escrevia no quadro) em apenas uma olhada ele percebeu o que deveria ser feito, embora não tivesse nem aberto o caderno. Ele continua murmurando, e a professora escreve “galinheiro” no quadro e ele grita rapidamente “quatro”, contando oralmente o número de sílabas da palavra e pronunciando silabicamente “ga-li-nhe-ro”...

Ou ainda num outro momento, durante um ditado:

A professora dita a nova palavra c-h-a-p-é-u (ditando as letras que formavam a palavra) e Atchim grita “Chapéu! Tem ali no quadro, eu vou copiar.”

Na correção de uma atividade, oralmente:

A professora pergunta palavras que contenham os encontros consonantais cl, gl e etc. e Atchim responde oralmente “clips, gliter”, é impressionante como ele faz os exercícios oralmente, ele não tem paciência com a cópia...

A professora completa as atividades oralmente e diz “ A cozinha está.....” Atchim responde: “limpinha”...

Notei que Atchim resolvia, à sua maneira, oralmente, algumas das atividades propostas pela professora, mas isso não contava como aprendizado, conforme o excerto abaixo:

Embora em nossas vidas os eventos de oralidade sejam muitíssimo mais frequentes do que os de leitura e escrita, a língua escrita é mais privilegiada, mais digna de “fé”, tem o status de dado legítimo de tal forma que ela vem a representar – em termos de modalidade lingüística – aquilo que deve ser trabalho da escola. Complementar a essa idéia vem a imagem de que – afinal – todos nós falamos e a escola não precisa se preocupar com isso... (SILVEIRA, 2001, p. 118).

É possível perceber em seu parecer descritivo que, apesar das tentativas de responder às questões a seu modo, isso não contava como aprendizado:

- ainda não apresenta domínio da escrita e nem da leitura das palavras. ...necessita de uma atenção mais individual, devido às suas dificuldades.(3ºbimestre)

Não estou dizendo com isso que a professora seja responsável pelo desinteresse no desenvolvimento das atividades orais, pois está instituído como “verdade” que o aprendizado deve estar no papel, sendo este considerado o documento “válido”, onde fica registrado o que o aluno aprendeu, mas Atchim nem caderno tinha, a professora vivia presenteando-o com cadernos; os que iam para casa não retornavam. A professora teve que se utilizar de uma estratégia diferente, deu-lhe um caderno, mas não deixava que ele levasse para casa; o caderno ficava sempre no armário da escola, como conto a seguir:

Atchim choraminga e não faz nada, apesar de a professora ter colocado uma folha de arquivo para ele escrever...(não tinha caderno e a professora providenciou uma folha)

O caderno de Atchim tem ficado na escola, foi uma forma que a professora encontrou de garantir que o material estaria com ele para trabalhar em aula.

Atchim tenta fazer margem no caderno e arranca duas folhas, deixando o caderno com poucas folhas o que parece ser comum devido ao reduzido número de folhas do caderno.

Os lápis também não duravam muito...

Atchim fica em pé o tempo todo e aponta um lápis até torná-lo o mínimo. Volta a apontar o lápis, morde o que restou do lápis e simplesmente não tem mais lápis. A professora diz “todos os dias um lápis”, ele me mostra o lápis e diz “olha o tamanho do meu lápis.”

Atchim resistia ao desenvolvimento da chamada alfabetização, principalmente no que se referia ao processo da escrita. E assim eu podia perceber que existem práticas e discursos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, na primeira série, em relação às quais costumamos (professores/as) cometer equívocos em nome de uma concepção cultural, “(...) na qual eu – o alfabetizado – a partir de minha posição superior imponho uma determinada

maneira de ver a realidade – a única, a correta – através da aprendizagem mecânica de textos pré-elaborados” (FRAGO, s/a, p.18). Neste equívoco, acaba-se por considerar esta série como a “série da alfabetização”; exigindo que o aprendizado aconteça, força-se a situação, desconsiderando outros conhecimentos e habilidades que as crianças têm. Sabe-se que o processo de alfabetização não é definido e não se restringe à primeira série, pois se trata de um trabalho prolongado e que ocorre durante as séries seguintes, mesmo assim é “reproduzida” a prática que deu “certo” conosco. Mas, nesse entendimento, muitas crianças, findam por ficar para trás, por “apresentarem dificuldades” e não se enquadram nas formas como são ensinadas.

Foi nas atividades diferenciadas que pude perceber que Atchim tinha outras habilidades que algumas das demais crianças não tinham, como aconteceu durante uma aula de Taekwondo ou durante o ensaio de uma música coreografada que foi usada na apresentação da festa de aniversário da escola:

Atchim obedeceu às ordens de forma intrigante, pois eu imaginei que ele não iria ficar quieto, ou mesmo saber fazer as atividades. Um fato que procurei observar era quanto à lateralidade, mas ele atendeu direitinho, quando se pedia lado direito ele não tinha dúvidas logo erguia o braço direito e assim sucessivamente. (observação da aula de Taekwondo)

Tive um grande prazer em vê-los ensaiar uma música e uma dança para apresentação de final de ano. “Cuida de mim”. Mais uma vez Atchim deu show de apresentação, sabe a música inteira e seus movimentos são mais graciosos que os das outras crianças. É impressionante como ele consegue aprender rapidamente ...

Assim, eu entendia que esta criança que tanto dificultava os trabalhos programados para a turma de primeira série, desenvolvia outras atividades que não as esperadas, ou melhor, as exigidas que validam o processo de aprendizagem da escrita e leitura. Nesta preocupação findei por dialogar com Atchim e obtive a informação que consta abaixo:

Eu perguntei a ele se ele gostava de escrever e ele disse que sim, eu então disse “e por que tu não escreve o que a professora coloca no quadro?” ele “fechou a cara” e me respondeu com jeito de quem não estava gostando do rumo da conversa: “é muito difícil!”

Através deste pequeno diálogo com Atchim ficou claro que a obrigação de ter que escrever tornava-se difícil para ele, que não conseguia, e talvez esse medo de fazer algo tão

difícil fosse o motivo da sua resistência à alfabetização, o que para outras crianças era algo “normal”.

Mas não era só o Atchim que tinha dificuldades de escrever, havia na sala outras crianças que apresentavam dificuldades de escrita e leitura, e algo me chamava a atenção, porque somente Atchim era o “anormal”? O que foi possível evidenciar era que Atchim era o “incorrigível”, Feliz era o “monstro”, e Dengoso e Dunga, o que eram?

Dunga, apesar de sua inquietação e de muitas vezes fugir da sala de aula, desenvolvia satisfatoriamente as atividades propostas para a primeira série. Dunga a todo instante demonstrava sua necessidade de movimento, de um corpo que “fala”, que pede atividades físicas, mais do que atividades mentais, assim seu corpo mesmo que fosse inquieto, como ficou claro nas seguintes observações:

Dunga consegue cair com cadeira, mesa e tudo por cima...

Dunga anda de um lado para outro, e a professora pede para ele sentar senão atrasa para copiar...

Dunga conversa, entra e sai da sala, agora sentado todo retorcido em sua cadeira desenvolve as atividades satisfatoriamente. Senta-se sobre as pernas, torce, retorce e procura uma posição confortável...

Dunga fugiu da sala sem a professora perceber...

Dunga, mesmo que inquieto faz todas as atividades sozinho, de vez em quando me pergunta se está certo...

Dunga está embaixo da mesa da professora...

Assim era Dunga, inquieto, e arrumava sempre uma maneira de subverter a ordem de ficar sentado, copiando, quietinho o que poderia ser apontado como uma “pequena” forma de resistência à docilização de seu corpo, através da fuga e escapatória, mas no final ele se submetia e se tornava “útil”, pois produzia. Essa era uma característica dita relevante, haja visto que numa perspectiva capitalista o que importa é o resultado, a produção. Foucault ao comentar sobre a produção diz que:

o processo de trabalho se articula por um lado segundo suas fases, estágios e operações elementares, e por outro, segundo os indivíduos que o efetuam,

os corpos singulares que a ele são aplicados: cada variável dessa força – vigor, rapidez, habilidade, constância – pode ser observada, portanto caracterizada, apreciada, contabilizada e transmitida a quem é o agente particular dela. Assim afixada de maneira perfeitamente legível a toda a série dos corpos singulares, a força de trabalho pode ser analisada em unidades individuais. (FOUCAULT, 1987, 124-125)

Nesse aspecto, Dunga era visto como uma unidade individual, pois tinha vigor, habilidade e, portanto, produzia apesar de suas “pequenas” formas de escapatória, cumprindo, assim, o objetivo da escola e da sociedade. Dessa forma não era um “aluno-problema” e a respeito de seu desenvolvimento cognitivo faziam-se alguns discursos:

F-1: Ele é inquieto, não pára muito não, mas ele faz as coisas, ele não pára, não gosta de parar muito tempo...mas é que criança não gosta de parar muito tempo também não é?...mas ele faz tudo direitinho...

Já numa outra fala, F-1 comentou sobre a maneira como Dunga estava desenvolvendo a alfabetização, de forma a deixar clara sua produção:

F-1: é uma criança que no início do ano eu não apostava nada no Dunga, sabe assim ele tinha muita dificuldade... muita mesmo. (...)...aí de uma hora para outra... o Dunga foi uma vitória né? De uma hora pra outra ele começou a soltar, a ler, e fazer tudo assim como se fosse uma mágica. Como eu trabalho o primeiro ano, a primeira vez que eu trabalho com a primeira série, pra mim assim diziam que tem esse estalo que acontece nas crianças, nunca imaginei que fosse tão satisfatório uma professora ver isso acontecer. É muito bonito mesmo, é emocionante! O Dunga agora é uma beleza aprende as coisas, (...).

Nos pareceres descritivos foi evidenciada a superação de suas dificuldades:

*- apresenta dificuldade na leitura das palavras...(1º bimestre)
-já está demonstrando certo domínio na leitura das palavras.(2º bimestre)*

O que também observei:

Dunga contente lê a frase que a professora colocou no quadro, e me diz: “li a frase de primeiro”.

Correu até a professora e batendo palmas ele canta “manda outra, manda outra”, a professora pergunta “manda outra o quê?” E ele responde: “palavra”, (referindo-se ao ditado)

Assim, apesar de seu comportamento inquieto, o que era dito não condizer com a capacidade de aprendizado, Dunga desenvolvia as atividades propostas pela professora e “aumentava” seus conhecimentos, pois foi o único das quatro crianças observadas que atingiu os objetivos propostos, sendo aprovado à segunda série.

Dunga demonstrou na prática que as diferenças de aprendizagem existem de acordo com as possibilidades de cada indivíduo, assim “O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo”. (FOUCAULT, 1987, P. 132). Isso parece não ser considerado pela cultura escolar, ainda hoje.

Com Dengoso não era muito diferente, não havia nenhum discurso na escola que o apontasse como um “aluno-problema”. O que me chamava a atenção era o fato de ele não produzir um conhecimento dito condizente com os enunciados da primeira série, mesmo sendo uma criança quieta e comportada; isso me levou a observar essa criança:

*Dengoso também não consegue terminar as atividades, apesar de quieta e calma, a professora auxilia.
Parece-me, aqui, haver uma lacuna:
1º Atchim não rende porque não para e resmunga muito;
2º Dengoso também não rende, embora nem se perceba que ele está em aula.*

Ou mesmo através dos comentários da professora a respeito de seu aprendizado:

*F-1: uma criança que não tinha condições nenhuma de ir para uma primeira série
- ahhh, ele não reconhecia uma letra... ele não, no início do ano ele passava folhas e folhas, ele escrevia um pouco numa folha, e outra palavra em outra folha e assim ia... era um caderno, não chegava um mês o caderninho, daí um pouco tinha que dar outro pra ele...*

Nesse momento procurei observar como as diferenças de aprendizado das crianças, e os discursos que delas se faziam eram construídos, pois se ambas, Atchim e Dengoso, não rendiam e não atingiam os objetivos propostos para a primeira série, então se esperava um discurso de “anormalidade” para os dois. Mas por que apenas Atchim era considerado “problema”? O que os diferenciava? A diferença estava, agora, centrada na docilidade. E assim se faziam os discursos sobre Dengoso:

F-3: *O Dengoso, um aluno...uma paixão de criança assim até por ele ser pequenininho a gente até tem a tendência de protegê-lo né?*

E: *Porque até setembro por ali, finzinho de setembro, eu notei que ele era muito quieto, ele sentava naquele canto dele e passava a tarde toda com aquele gloss na mão e...*

F-1: *É, não queria saber. Agora não, agora ele quer, mostrou interesse né, novembro ou outubro né, aí colocaram ele numa aulinha particular também, e acho que ele mostrou mais interesse no aprendizado, conhecer as letrinhas, ele viu o que os coleguinhas dele tavam fazendo. Acho que ele começou sabe...ele criou uma maturidade que ele não tinha, mas com certeza tá muito melhor; ele vai superar.*

F-1: *O Dengoso sim, o Dengoso se entrosava bem com todo mundo, é pequenininho um baixinho metido (risos) Ele vai que vai né, brinca se solta, ele não liga, sabe, é uma criança que nesta parte aí da socialização ele está muito bem desenvolvido.*

Dengoso desenvolvia bem a socialização, era bem aceito pelos colegas e se deixava ser docilizado/disciplinado, pois atendia às solicitações feitas – produzir uma letra legível, freqüentar as aulas de apoio²¹, entre outras - na tentativa de se enquadrar nas normas ditas à primeira série:

Dengoso, muito contente, traz o caderno para eu ver, “olha tia como é que tá ficando a minha letra agora” eu respondo que está ficando bom, e ele me pergunta “tá ficando bonito?”

Dengoso está na aula de apoio e agora ele mostra alguma coisa para a professora, que lhe dá os parabéns.

Dengoso reclama que Atchim não foi à aula de apoio.

Nesta fala de Dengoso, notamos que ele se preocupava em atender ao que lhe era solicitado, demonstrando concordar com o que era exigido na escola, e reclamava do descaso de Atchim, que não comparecera a aula de apoio.

Dengoso faz as atividades, ele está apresentando resultados positivos na escrita...

²¹ As aulas de apoio são oferecidas num horário diferenciado, e a criança é encaminhada pela professora regente da turma, para que possa superar suas dificuldades de aprendizagem.

Dengoso me mostra o que fez e diz “ela gostou ó!” eu digo “que legal!” e ele levanta a mãozinha minúscula pedindo “bate aí” que é uma forma de comemorar, com certeza eu bati, e ele saiu todo alegre com o caderninho na mão.

Dengoso não conseguia realizar as tarefas, como consta no parecer descritivo:

*- apresenta muita dificuldade na execução das tarefas e necessita de maior atenção na realização das mesmas (1º bimestre)
- ainda não apresenta domínio da leitura e nem na realização das atividades (3º bimestre)*

O parecer descritivo evidencia a necessidade do desenvolvimento das tarefas propostas, pois somente assim seria possível quantificar o aprendizado, e isso é feito através do exame que

combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Dessa maneira eram avaliadas todas as crianças, mesmo aquelas que tentavam adequar-se ao sistema educacional, como Dengoso, que se “esforçava” ao máximo para se tornar um “normal”. Não foi possível dar continuidade à observação desta criança devido ao fato de ela ter sido transferida de escola, como segue no comentário da professora, mas tudo indica que ela seria reprovada, tal como Feliz e Atchim:

F-1: Tá...Tá...É ele já pediu transferência, já foi já... Vai fazer a primeira série de novo, nem veio pra recuperação, simplesmente foram e .. ninguém demonstra interesse assim pelo aprendizado dele...

Foi possível perceber que os discursos relacionados a Dengoso estavam ligados a sua docilidade, pois mesmo não sendo “útil” porque não desenvolvia as atividades propostas, não oferecia resistência às regras, nem ao poder da professora, logo não punha em risco o trabalho

desenvolvido e planejado para a primeira série, enquadrando-se no processo de docilização. De acordo com Foucault (1987), é dócil um corpo que se deixa submeter, e Dengoso era submisso às regras ditadas na escola.

Nesse contexto foi construída a história destes quatro “anões”, Atchim, Dengoso, Dunga e Feliz, mas somente Atchim era visto como um “anormal”. Foi através de um conjunto de práticas que classifica e qualifica, e da padronização de comportamentos, de atitudes, de respostas aos trabalhos solicitados, a partir dos padrões de normalidade, que foram traçados os limites que o definiriam como diferente em relação a todas as outras diferenças, “a fronteira externa do anormal” (FOUCAULT, 1987, p. 153).

De acordo com Silva (2000), na idéia de identidade única desejável, considerada normal, “natural”, foram traçados parâmetros de comparação, a partir dos quais visa-se normalizar as demais identidades. No processo de normalização, que ocorria naquela escola, foi construído um discurso dentro da turma de primeira série, em que Atchim se diferenciava dos demais alunos, principalmente pelo fato de “incomodar” e atrapalhar o desenvolvimento das aulas com seu “mau” comportamento e seu choro. Dessa forma, foi construída a identidade de “aluno-problema” desta criança a qual eu observei, e percebia que Atchim já se reconhecia em sua identidade de “anormal”, pois agia sempre ao contrário do que era esperado, como é possível perceber na seguinte fala:

F-1: *Então ele faz essas coisas pra chamar a atenção. No momento em que o grupo brincava, agora mesmo no encerramento na festa, ele bagunçava, não parava né, mas na festa ele parou, simplesmente ficou quieto num canto fechou os olhos, pra chamar a atenção de algum jeito, ele fechou os olhos e fazia que tava dormindo.*

Atchim reagia, sempre se opondo ao que estava acontecendo. Em aula, quando era para ficar quieto, tumultuava; na festa, quando era para brincar e se divertir, ele fingia dormir, ou ficava quieto sentado.

Ao contrário do que acontece na história da Branca de Neve e os sete anões, não havia a previsão de um final feliz, conforme relato no final do diário de campo:

A professora me relata que nas duas provas Atchim tirou “zero”. Não fez nada.

A diretora e a vice passam para dizer adeus e desejar boas férias. Atchim reclama “eu não vou vir mais...” e a diretora diz que ele precisa vir.

Os pais começam a chegar para pegar as crianças, Atchim sai sozinho com o irmão pouco mais velho.

Fim de festa! Fim de ano!

Para aqueles que são “normais” boas férias!

Para os outros mais uma semana de recuperação, parece que se espera um milagre, pois se não aprenderam até agora, de que adiantará uma semana?

Só servirá para reforçar as diferenças, fazendo com que os “anormais” se sintam mais inferiorizados e, provavelmente, para os mais velhos lá, da quinta série em diante, seja o começo de pensar em desistir de estudar...

Neste momento recordo-me de uma passagem de *Vigiar e Punir* em que Foucault fala sobre a escola dos Gobelins :

Regularmente, os alunos fazem deveres individuais: cada um desses exercícios, marcado com o nome do autor e a data da execução, é depositado na mãos do professor; os melhores são recompensados; reunidos no fim do ano e comparados entre eles, permitem estabelecer os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno; determinam-se então os que podem passar para a classe superior. (2001, p. 133)

Esse processo de avaliação dos alunos, de suas capacidades foi desenvolvida em 1737, mas o que me impressiona é que fazemos isso anualmente, eu, inclusive costumo desenvolver tal prática, pois está instituído na cultura escolar que na festa de encerramento de ano entregamos as notas aos “vencedores” ou “normais” e anunciamos os “perdedores”, aqueles que necessitam recuperar-se, na tentativa de normalizá-los.

Assim, se encerrava o ano e esperava-se um novo ano letivo que ficava como uma incógnita a respeito do que aconteceria com essas crianças, principalmente com Atchim, que se rebelava à docilização e já deixava claro que não iria concordar com o que lhe era imposto, pois já avisava antecipadamente à diretora que não iria comparecer às aulas de recuperação.

Mas essa é uma outra história, outra narrativa e por que não dizer, uma outra pesquisa que possa vir a complementar esta, trazendo novos dados e novas visões sobre o entendimento do “anormal”.

6. RETOMANDO ALGUMAS QUESTÕES

*Alguém sabe dizer o que é normal?
Pode parecer tão natural?
Alguém sabe dizer o que é normal?
Pode parecer tão natural?
(Jay Vaquer)*

Para fazer uma pausa neste trabalho, retomo algumas questões da presente dissertação neste último capítulo e, para introduzir as reflexões e considerações “quase finais”, trago o fragmento da letra da música *Cotidiano de um casal feliz*, de Jay Vaquer, que nos questiona sobre o que é ser normal, o que nos leva a refletir sobre as formas como foram construídas as idéias de normalidade/anormalidade. Chegamos, assim, ao que Foucault (1987; 2001) nos diz, isto é, que os “anormais” foram construídos a partir da “invenção da norma”, que produz ações e regras a serem cumpridas. Daí questionar e pensar nos efeitos da “norma”, que constrói os binarismos “normal” e “anormal”, e nos parece tão “natural”, como se fosse algo que sempre existiu a que não devemos contradizer, ou pôr em questão.

Dentro dessa condição de normalidade vivemos nosso cotidiano, sem perceber que os sujeitos são fabricados por ações e discursos feitos diariamente no contexto social em que estão inseridos, discursos esses que subjetivam, levando os sujeitos a se reconhecerem como normais ou não.

Se ouvirmos ou lermos a letra da música de Vaquer, perceberemos que o autor questiona a normalidade tendo, em vista que o casal da música possui uma vida dita normal, “um casal” feliz. Contudo, ao observarmos mais atentamente como vivem o seu cotidiano, notaremos que todas as coisas que os envolvem não são nada “normais”, demonstrando, assim, o reconhecimento social da existência de dois pólos opostos, o normal, que está instituído como a “maneira correta” de agir, e o anormal, que é o diferente.

Trazendo essa questão de normalidade, parto das minhas experiências como aluna/mãe/professora/pesquisadora, questionando alguns discursos existentes no ambiente escolar relacionados aos alunos que não se enquadram nas normas, ditadas culturalmente como “corretas”, “verdadeiras” e “únicas”, a partir da qual procura-se tornar todos sujeitos

“normais”. Foi também neste mesmo contexto da educação formal que me constituí pedagoga e atualmente pesquisadora. Pesquisadora, porque ao não concordar com tais discursos – que dizem que os alunos incapazes de controlar seus corpos, seus comportamentos, suas atitudes, são alunos que não desenvolvem o aprendizado adequado à cultura escolar – procurei observar, conviver e entender as práticas escolares que reproduzem tais discursos.

Inserida em uma turma de primeira série dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciei momentos inesquecíveis, que contribuíram para que eu pudesse repensar minhas práticas e pôr em questionamento as “verdades” encontradas na escola, a respeito dos “alunos/as-problema”.

O que pude observar foi que buscamos diariamente – nós, também fabricados nas relações sociais – tornarmo-nos parecidos com aquilo que acreditamos ser certo, correto e que traz resultados satisfatórios diante da sociedade, isto porque vivemos em uma sociedade capitalista, na qual são reconhecidos aqueles que produzem mais, os normais. Mas cometemos um equívoco, o equívoco de colocar as crianças na mesma esfera de pensamentos, sem questionarmos se elas querem ser iguais aos demais colegas e sem nos preocuparmos com a subjetivação delas.

Neste contexto são colocadas em prática as formas de ensino e aprendizagem que tomam a criança, na procura de construir um sujeito útil e dócil, para fabricar o sujeito esperado socialmente. Sabemos que todos, incluindo pais e familiares esperam que as crianças se tornem bons cidadãos, cumprindo seus deveres sociais, o que está relacionado à produtividade; no espaço escolar, tal produção é relacionada ao aprendizado, notas boas e aprovação para a série seguinte.

Faz-se necessário que sejam problematizadas as técnicas utilizadas na escola – exames, sanções normalizadoras, vigilância etc. – intervenções educacionais e psicológicas que procuram igualar sujeitos diferentes, traçam parâmetros de comparação entre as crianças, de modo que aquelas que não produzem, que não se adaptam, que não se enquadram nas normas são diferenciadas das demais produzindo outro binarismo inclusão/exclusão de forma a classificar aqueles alunos/as que são bons/maus, aprendem/não aprendem, disciplinados/não-disciplinados, bonitos/feios...

Dessa maneira, a escola e as práticas nela encontradas criam categorias que tornam evidentes os “defeitos”, “desvios disciplinares” e “inadequações ao aprendizado” das crianças, pois é esperado que toda criança em idade escolar esteja pronta para o trabalho escolar, e, como a grande maioria das crianças corresponde às expectativas educacionais, pouco ou quase nada se falam delas. Já no caso daqueles que são “incorrigíveis” ou

“indisciplinados”, tal como o caso de Atchim, são evidenciados os seus “defeitos”, suas “dificuldades”, porque rendem muito mais comentários, tanto que em todo o contexto escolar são conhecidas suas peripécias e seus desvios. Digo isso porque, ao levar Atchim para fazer um curativo num machucado, presenciei o discurso da merendeira da escola, que me dizia para não dar muito “mimo” a ele, pois seria pior, e mais ele choraria. Isso deixa evidente que as faltas são mais nomeadas – mais evidenciadas – do que o cumprimento das regras, porque os sujeitos desviantes são constantemente “vigiados” por uma rede de poder, que procura com todo ânimo trazê-los para a normalidade.

No decorrer da investigação tornaram-se evidentes para mim que os discursos que diferenciam as crianças estão muito voltados àquelas que atrapalham, incomodam, trazem dificuldades ao desenvolvimento das atividades propostas e exigidas pelo currículo, do que àqueles que não incomodam.

Sendo assim, é depositado todo o mérito nas crianças que desenvolvem o aprendizado satisfatório, e esta identidade é elencada como universal à qual todas as demais crianças devem igualar-se. É construída, dessa forma, uma análise dos conhecimentos desenvolvidos pelas crianças a partir de uma prática pedagógica que desconsidera os diferentes significados que os indivíduos possuem sobre a aprendizagem; daí o investimento na produção de uma identidade única.

Na turma a qual observei não foi diferente: existiam alguns alunos/as que apresentavam um desenvolvimento do processo de aprendizagem dito excelente, além do que eram alunos/as comportados/as e disciplinados/as, como era o caso de C. e W. Isso evidenciava os lugares de cada um, mostrando que os/as alunos/as disciplinados/as desenvolviam melhor e mais rapidamente o aprendizado, pois nunca se atrasavam e tampouco eram chamadas suas atenções para o desenvolvimento das tarefas.

Dunga, apesar de desenvolver as atividades propostas pela professora, seguidamente tinha seu nome pronunciado pela mesma que chamava sua atenção para tomar seu lugar e resolver os exercícios. Isso porque ele era uma criança inquieta e que continuamente estava fora da sua classe, do seu lugar e também da sala de aula, mostrando que, apesar de sua produção e “utilidade” no aprendizado, tornava-se por vezes, necessário repreendê-lo, para que seu corpo se aquietasse, se comportasse para a economia de sua energia ser aplicada no desenvolvimento e na produção do aprendizado. Essa ocorrência confirma o que Foucault (1987) fala sobre a organização do tempo, dos corpos e das forças que devem se inverter em lucro ou em utilidade.

Nas mesmas direções iam Dengoso e Feliz, que não produziam, logo não traziam “lucro” para o trabalho da professora, nem tampouco para eles próprios, que foram reprovados por não atingirem as propostas educacionais, embora fossem quietas e tivessem um comportamento adequado ao desenvolvimento da aprendizagem, pois seus corpos aceitavam o disciplinamento.

Mas Atchim não, este era apontado como o problema para a escola, pois acumulava em si todos os “defeitos” dos outros três e nenhuma qualidade que os outros porventura pudessem ter.

Assim, Atchim era visto como o “diferente” da turma, pois não conseguia enquadrar-se em nenhuma das “normas” definidas como verdadeiras e adequadas para a primeira série. Mas, acima de tudo, eu percebia que o processo de “normalização” era o que evidenciava sua diferença, pois, ao ser comparado aos demais colegas, “ressaltavam” suas diferenças e dificuldades.

Desta maneira observei que as crianças eram classificadas devido às suas possibilidades de enquadramento nas normas. O discurso feito sobre Dunga era que ele desenvolvia o aprendizado, mostrando produção, logo sendo considerado útil; o discurso sobre Feliz era sobre a sua aparência e docilidade, porque ele não oferecia resistência às normas; sobre Dengoso, o discurso centrava-se na docilidade, pois ele se submetia ao disciplinamento; já Atchim quebrava todas as regras, fugia a todas as normas, não era dócil e tampouco útil, pois nenhuma estratégia de disciplinamento ou autoridade o trazia para a “normalidade” dita adequada a uma criança de primeira série.

Neste período de observação pude constatar e entender que as práticas escolares devem ser revistas, pois se considerado apenas o aprendizado dito válido, acaba-se por criar discursos de “anormalidade” e daí o entendimento acerca do grande número de crianças medicadas, encaminhadas a profissionais e diagnosticadas como “hiperativas”, “rebeldes” e “teimosas”, o que para Veiga-Neto (2001) pode ser identificado ou reconhecido como o grande número de anormais que a “Modernidade” vem construindo, “os síndrômicos”, “os deficientes”, “os aleijados”, “os pouco inteligentes” e “os estranhos”, “o refugio enfim”.

Considero que ao tomar as crianças, objetivando desenvolver o conhecimento, as matérias e os conteúdos propostos, muito se deixa de aproveitar e considerar, que são os conhecimentos e as possibilidades que cada uma delas têm de aprendizado, o que finda por criar as identidades daqueles que não aprendem da maneira estipulada como “única” de desenvolver o aprendizado. Foi o que notei estar acontecendo com Atchim, que desenvolvia

alguns aspectos de aprendizado que não eram levados em conta por não serem considerados como forma correta de aprender, ou demonstrar conhecimento.

Nesse aspecto as crianças que não se ajustam às normas de ensino são reprovadas ou por vezes excluídas do processo educacional formal, e assim desqualificadas, tornando-se o “anormal” do espaço escolar. Mas devo dizer que para os “normais” também não é nada fácil servir de “espelho” – aqui dos anões – ficando sob uma lente que os toma como exemplos, fazendo com que tenham que se manter sempre dentro da norma, tratando-se de um autocontrole, pois no menor descuido passam da “normalidade” para a “anormalidade”. Nesse aspecto é possível dizer que a escola age

como máquina de produção de subjetividade produz identidades, identidades que se repetem, identidades que se reproduzem, identidades que mesmo diferentes, retornam ao mesmo. Uma vez mais, lembramos do videoclipe *The Wall*, do Pink Floyd, no filme de mesmo título de Alan Parker. A escola como linha de montagem; os estudantes que perdem seus rostos; os estudantes que viram bonecos, todos na mesma esteira; a esteira que leva a um imenso moedor de carne. Imagem forte, mas precisa. É isso que é a escola moderna: um imenso e metafórico moedor de carne; pois é a subjetividade moderna, capitalística: carne moída; massa, identidade que reproduz o mesmo. (GALLO, 2005, p. 217)

Esta citação expressa os meus sentimentos em relação às práticas escolares, que produzem e fabricam sujeitos “úteis”, “dóceis”, sempre na tentativa de igualá-los uns aos outros, sempre evidenciando o certo e o errado, onde o segundo é excluído e são ovacionados os primeiros, os “normais”. Tal como mostra a figura a seguir:

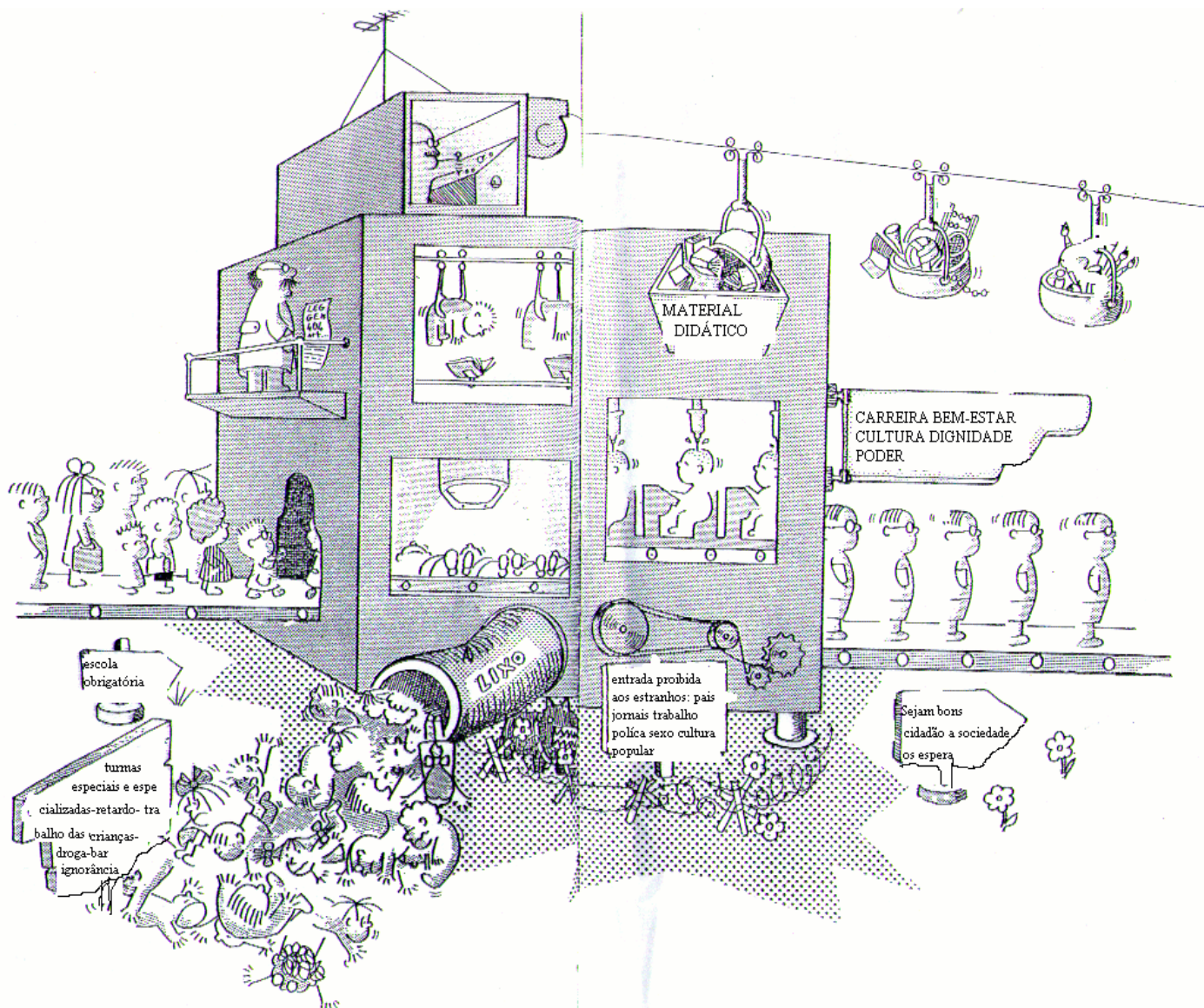


Figura – 5 Visão da escola obrigatória e a produção de sujeitos idênticos. (F. FOWCC Charges).

Esta figura expressa o que vivi enquanto aluna e mãe, o que observei na escola em que estive inserida como pesquisadora e no meu cotidiano como professora/pedagoga. Desta maneira, através desta narrativa pude trazer aos leitores/as aquilo que vi/vivi/ouvi na minha experiência com a cultura escolar.

7. REFLEXÕES

*Quando me surpreendo ao fundo
do espelho assusto-me. Mal posso acreditar
que tenho limites, que sou recortada e
definida...
(LINSPECTOR)*

Utilizei-me da citação acima para expressar o que penso neste momento em que estou finalizando este trabalho, é ora de olhar-me no espelho, não com o olhar da madrasta da Branca de Neve que se olha no espelho em busca de sentir-se a mais bela entre as belas, mas sim no sentido de refletir sobre tudo o que vivenciei nestes meses que se passaram desde o momento em que escrevia o projeto de pesquisa até o momento em que me encontro, assim como refletir sobre o que tudo isso significou para mim como mãe e professora. Devo esclarecer que não estive sozinha neste processo, pois como no conto de fadas da Branca de Neve eu também tive a força e a ajuda de uma fada madrinha, minha orientadora Prof^ª Dr^ª Paula Costa Ribeiro, que esteve ao meu lado, orientando-me nas escolhas dos “caminhos e dos/as amigos/as” – autores – que tanto me propiciaram com suas escritas e que me fizeram repensar algumas “verdades” como é o caso de Foucault.

As leituras e experiências como pesquisadora muito me auxiliaram na minha prática profissional, pois em 2006 fui presenteada com um “aluno-problema”, sobre o qual toda a escola já possuía um discurso formado, e alertavam-me para as dificuldades que encontraria com ele, mas tendo vivido o que vivi, em nenhum momento “abri mão” do meu “presente”, e pude colocar em prática os aprendizados construídos durante a pesquisa, e quero dizer aos meus leitores que “venci”, apesar dos embates que travei dentro da escola ao discordar das práticas de minhas colegas e “defender” meu aluno e hoje recebo notícias de que ele está muito bem.

Neste contexto quero reafirmar que tenho percebido a necessidade de rever alguns cursos de formação de professores/as, para que possam ter acesso a leituras diferenciadas e discussões que façam (re)pensar as práticas pedagógicas e que possibilitem uma revisão do

currículo instituído na cultura escolar, no qual alguns conhecimentos dos/as alunos/as não são considerados, e não possibilitam seus avanços.

Desta maneira por acreditar que devam ser (re)pensadas as práticas dos professores/as, que por uma questão ética, tenho a intenção de retornar a escola na qual foi realizada a observação para levar os dados da presente pesquisa e, quem sabe, realizar um curso com as professoras que abriram espaço para o desenvolvimento deste trabalho, proporcionando que elas também discutam, reflitam e (re)pensem suas práticas.

Assim neste movimento de reflexão, olho-me mais uma vez no espelho e questiono sobre o objetivo principal do meu trabalho que foi observar como se dá a constituição das identidades “anormais” no espaço escolar, daí faço uma última reflexão – ao menos por enquanto – Seremos nós normais ou anormais? Enfim, fico aqui pensando, refletindo e questionando junto ao que nos diz Raul Seixas:

Enquanto você se esforça pra ser um sujeito normal e fazer tudo igual

Eu do meu lado, aprendendo a ser louco

Um maluco total na loucura real

Controlando a minha maluquez misturada com minha lucidez

Vou ficar, ficar com certeza maluco beleza

Este caminho que eu mesmo escolhi

É tão fácil seguir por não ter onde ir

Controlando a minha maluquez misturada com minha lucidez

Vou ficar, ficar com certeza maluco beleza

Eu vou ficar.....

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-222

CONNELLY, Michael. E CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Medicação, 1996.

_____. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: **Araucárias – Revista do Mestrado e Educação**. FACIPAL. Palmas, V.1, n.1, 2002, p. 1-10.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....** 2.ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 13-36.

COUTO, Andréa dos Santos et. al. Hiperatividade um olhar sobre o corpo. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Medicação, 1998. 176p. (Cadernos Educação Básica: 4).

F. FOWCC. Charges.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Produção do corpo**. In: Educação & Realidade – v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976, p. 5-12.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 20 ed.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975).** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU, 2003.

_____. **Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e Escritos IV)

FRAGO, Antonio Viñao. Oralidade e escrita: os paradoxos da alfabetização. In:_____. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Educação teoria e crítica. Artes Médicas, s/a, p. 15-28.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p. 213-223.

GOELLNER, Silvana. V. A produção cultural do corpo, In: LOURO, G. L, et.al (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28 - 40.

GOTTSCALK, Simon. Sensibilidades pós-modernas e possibilidades etnográficas. Trad. Ricardo Uebel. (PostModern Sensibilities and Ethnographic Possibilities). In: BANKS, Stephen P. **Fiction And Social Research: By Iole or Fire Salnut Cruk.** London, New Delhi: Altamira Bren, 1998. Ethnographic Alternative. Vol. IV, p. 01-23.

GUGLIANO, Alfredo Alejandro. Velhas e novas utopias educativas: notas a partir das democracias participativas. In: LAMPERT, Ernâni (org.). **Educação na América Latina: encontros e desencontros.** Pelotas: Educat, 2002, p. 260-276.

HOUAISS, Antônio. E VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____. (org.) **Representation. Cultural representations and signifying pratics.** Sage/Opens University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997, p. 1-59.

HORST, Cláudia van der, NARODOWSKI, Mariano. Orden y disciplina son el alma de la escuela. In: **Perspectivas sobre o sujeito.** Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jan/jun 1999, p. 91-113.

JAY Vaquer. Cotidiano de um casal feliz. (Música). Disponível em: <http://jay-vaquer.letras.terra.com.br/letras>. Acessado em: 4 de novembro de 2006.

JÓDAR, Francisco e GÓMEZ, Lucía. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. In: **Dossiê Michel Foucault**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 139-153, jan./jun. 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena. (org.). **A aventura (autobiográfica)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-22.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 57-87.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: ____ (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-34.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. VII-XXIII.

MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 194-201.

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Da noite ao dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais**, No prelo, 2005.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula;GROSSBERG, Lawrence.Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. P.7-38.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 9-46.

POPKWITZ, Thomas s. A política do espaço da educação urbana e rural: construindo uma etnografia crítica. In: _____. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artemed Editora Ltda., 2001, p. 17-42.

QUADRADO, Raquel Pereira. **Adolescentes: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo**. Rio Grande, 2006, p. 128, Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade do Rio Grande.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre, 2002, p. 113, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio – Ou da Educação**. 1762. S/d/b.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 10-22.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo do caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SEIXAS, Raul. Maluco beleza – Raulzito. Filed under: Letra de Música — Mytho @ 8:01 pm. Acessível em: <http://raul-seixas.lettras.terra.com.br/letras>. Acessado: 25 de março de 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.) et al. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.73-102.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (org) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 247-258.

_____. Os Estudos Culturais e o currículo. In: _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.131-137.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Oralidade merece ser um saber escolar? In: SCHIMIDT, Sarai (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 117-126.

_____. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. COSTA, Marisa Vorraber (org.). 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 61-84.

SOUZA, Heloísa Helena L. de. **Corporeidade e aprendizagem**. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 21, n. 1, set. 1999, p. 487 - 493.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento, in: RUSCHEINSKY, A. (org.) **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 169 - 183.

TURA, Maria de Lourd Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. . Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183-206.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: **Simpósio Espaços e tempos escolares**. 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, 31/maio/2000, p.-1-6.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da indiferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004. p. 37-72.

_____. O segundo domínio: o ser-poder. In: **Foucault & a educação**. 2.ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 65-94.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO 1

**Fundação Universidade Federal do Rio Grande
Mestrado em Educação Ambiental
Centro de Educação Ambiental – Ciências e Matemática
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola**

Projeto de Pesquisa: INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO
“ANORMAL” NO ESPAÇO ESCOLAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Objetivos do projeto:

- observar como através da reafirmação das diferenças de comportamentos, as crianças vão assumindo suas identidades;
- problematizar as questões que envolvem o disciplinamento dos corpos, principalmente no que tange a dicotomia entre corpo e mente;
- compreender, nas diversas interações, os diferentes processos educativos que contribuem para a classificação/significação/construção das identidades das crianças.

Eu, _____, Diretora da Escola Estadual _____, autorizo a mestrande Branca Esler de Souza Soares a realizar sua pesquisa numa turma de 1ª série da referida escola. Estou ciente que a mesma realizará observações, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas, cartazes) dos alunos.

Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Branca Esler de Souza Soares e Paula Regina Costa Ribeiro,, através dos telefones 3231 39 64 e 3233 66 74 (FURG).

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Assintaura da Diretora

Assinatura da pesquisadora

Data

ANEXO 2

Fundação Universidade Federal do Rio Grande
Mestrado em Educação Ambiental
Centro de Educação Ambiental – Ciências e Matemática
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

Projeto de Pesquisa: INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO
“ANORMAL” NO ESPAÇO ESCOLAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Objetivos do projeto:

- observar como através da reafirmação das diferenças de comportamentos, as crianças vão assumindo suas identidades;
- problematizar as questões que envolvem o disciplinamento dos corpos, principalmente no que tange a dicotomia entre corpo e mente;
- compreender, nas diversas interações, os diferentes processos educativos que contribuem para a classificação/significação/construção das identidades das crianças.

Informações gerais sobre observação, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas cartazes).

Você(s) e a 1ª série da Escola Estadual Revocata Heloísa de Mello, estão sendo convidados para participarem de uma pesquisa. Para melhor compreensão das informações, estes encontros poderão ser gravados e as produções fotocopiadas.

Confidencialidade

A participação de você e das crianças é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além dos pesquisadores terá acesso ao que for dito. Os nomes verdadeiros não serão escritos ou publicados em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Sua participação

Você(s) está ciente de que, caso haja necessidade, poderá ser convidado a responder uma entrevista com a pesquisadora. Assim, como é ciente de que a criança abaixo relacionada, a qual você é responsável, estará fazendo parte desta pesquisa.

Caso você(s) deseje(m) obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Paula Regina Costa Ribeiro e Branca Esler de Souza Soares, através dos telefones 3233 66 74 (FURG) e 32313964.

Sua participação é voluntária podendo recusar-se inclusive a responder qualquer pergunta, bem como, deixar de participar.

Você(s) tem alguma pergunta a fazer?

ANEXO 3
Fundação Universidade Federal do Rio Grande
Mestrado em Educação Ambiental
Centro de Educação Ambiental – Ciências e Matemática
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

Projeto de Pesquisa: INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO
“ANORMAL” NO ESPAÇO ESCOLAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Objetivos do projeto:

- observar como através da reafirmação das diferenças de comportamentos, as crianças vão assumindo suas identidades;
- problematizar as questões que envolvem o disciplinamento dos corpos, principalmente no que tange a dicotomia entre corpo e mente;
- compreender, nas diversas interações, os diferentes processos educativos que contribuem para a classificação/significação/construção das identidades das crianças.

Informações gerais sobre observação, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas, cartazes).

Você e a 1ª série da Escola Estadual Revocata Heloísa de Mello, estão sendo convidados para participarem de uma pesquisa. Para melhor compreensão das informações, estes encontros poderão ser gravados e as produções fotocopiadas.

Confidencialidade

A participação de você e dos alunos é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além dos pesquisadores terá acesso ao que for dito. Os nomes verdadeiros não serão escritos ou publicados em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Sua participação

Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Branca Esler de Souza Soares e Paula Regina Costa Ribeiro., através dos telefones 3231 39 64 e 3233 66 74 (FURG).

Sua participação é voluntária podendo recusar-se inclusive a responder qualquer pergunta, bem como, deixar de participar. Você tem alguma pergunta a fazer?

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Assintaura do participante

Assinatura da pesquisadora

Data

ANEXO 4
Fundação Universidade Federal do Rio Grande
Mestrado em Educação Ambiental
Centro de Educação Ambiental - Ciências e Matemática
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

Projeto de Pesquisa: **INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO
“ANORMAL” NO ESPAÇO ESCOLAR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivos do projeto:

- observar como através da reafirmação das diferenças de comportamentos, as crianças vão assumindo suas identidades;
- problematizar as questões que envolvem o disciplinamento dos corpos, principalmente no que tange a dicotomia entre corpo e mente;
- compreender, nas diversas interações, os diferentes processos educativos que contribuem para a classificação/significação/construção das identidades das crianças.

Informações gerais sobre a entrevista e gravação

Você está sendo convidada(o) para participar de uma entrevista, a qual envolve uma conversa informal com a duração aproximada de uma hora. Para melhor compreensão das informações esta conversa será gravada.

Confidencialidade

A sua participação nesta entrevista é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além dos pesquisadores terá acesso ao que você disser aqui. Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Sua participação

Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Branca Esler de Souza Soares e Paula Regina Costa Ribeiro, através do telefone 3233 66 74 CEAMECIM/FURG.

Sua participação é voluntária podendo recusar-se inclusive a responder qualquer pergunta, bem como, deixar de participar da entrevista.

Você tem alguma pergunta a fazer?

Você gostaria de participar desta entrevista?

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante

Assinatura do entrevistador

Data

ANEXO 5

Entrevista com a professora

Entrevista:

Nome:

Formação:

Tempo de serviço:

- 1) Quanto tempo tu conheces estes quatro alunos?
- 2) Poderias comentar sobre o processo de aprendizagem de cada um deles?
- 3) Como percebes o relacionamento deles em sala de aula com os outros colegas?
- 4) E na família?
- 5) Como poderias caracterizar cada um destes alunos?
- 6) Que tipos de dificuldades tu observas em cada um deles?
- 7) Alguma vez eles foram encaminhados para atendimento?
- 8) Que tipo de atendimento?
- 9) Ao longo do ano tu percebestes a superação destas dificuldades? Quais?
- 10) Gostarias de acrescentar alguma coisa a respeito de algum destes alunos?

ANEXO 6

Entrevista com a diretora

Entrevista:

Nome:

Formação:

Tempo de serviço:

- 1) Na apresentação de minha proposta, fui encaminhada para observar a aluna T., na tua compreensão, o que te levou a esta escolha? Por quê?
- 2) Quanto tempo tu conheces estes quatro alunos?
- 3) Como poderias caracterizar cada um destes alunos?
- 4) Enquanto diretora como tu percebes cada um deles? (na sala de aula e com família).
- 5) Gostarias de acrescentar alguma coisa a respeito de algum destes alunos?

ANEXO 7

Entrevista com a psicopedagoga

Entrevista:

Nome:

Formação:

Tempo de serviço:

- 1) Gostaria de saber se algum destes alunos foi encaminhado para atendimento? Qual?
- 2) Quem encaminhou?
- 3) Por quê?
- 4) Como tu poderias descrever esta(s) criança(s)?
- 5) O que tu percebes de dificuldades nesta(s) criança(s)?
- 6) Como tu classificaria tais dificuldades? (aprendizagem, comportamento, família ou outros?).
- 7) Quais os resultados? Por quê?
- 8) Como percebes o relacionamento deles em sala de aula com os outros colegas?
- 9) E na família?
- 10) Gostarias de acrescentar alguma coisa a respeito de algum destes alunos?

ANEXO 8

Entrevista com a professora da educação infantil

Entrevista:

Nome:

Formação:

Tempo de serviço:

- 1) Tu foi professora de alguns destes alunos? Quais?
- 2) Como tu percebeu a inserção desta(s) criança(s) na escola?
- 3) Percebestes alguma dificuldade em algum deles? Quais?
- 4) Que tipo de dificuldade?
- 5) Quais as providências tomadas?
- 6) Qual a posição da família em relação as providências?
- 7) Quais foram as expectativas da família em relação a estas crianças durante o ano letivo?
- 8) Como percebes o relacionamento deles em sala de aula com os outros colegas?
- 9) Quais os aspectos de aprendizagem, estas crianças apresentavam? (amizade, cognitivo, atividades corporais, ludicidade, atividades motoras...)
- 10) Gostarias de acrescentar alguma coisa a respeito de algum destes alunos?